



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAYANA CAVALCANTE FUKUHARA

**(DES)CONHECIMENTOS, ANSEIOS E POSSIBILIDADES DOS ESTUDANTES DA
EJA DIANTE DO ENSINO SUPERIOR**

São Carlos/SP
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAYANA CAVALCANTE FUKUHARA

**(DES)CONHECIMENTOS, ANSEIOS E POSSIBILIDADES DOS ESTUDANTES DA
EJA DIANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas.
Orientadora: Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes.

São Carlos/SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rayana Cavalcante Fukuhara, realizada em 23/09/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Prof. Dr. Paolo Di Rienzo (Uniroma3)

Profa. Dra. Izaura Naomi Yoshioka Martins (PM - Mauá)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Eu lembro do exato momento em que vi meu nome na lista dos aprovados para a realização do mestrado. Nos dez minutos que se seguiram a essa aprovação, pensei em tudo o que tive que passar para chegar até aquele momento. Pensei na menina que aos oito anos perdeu a mãe, e que utilizou os estudos como forma de se manter, de se reencontrar. Lembrei sobre a sensação, exatamente igual, que senti quando passei na universidade, e na mescla de sentimentos, inclusive o de tristeza por não poder contar à minha mãe sobre a aprovação. Esses agradecimentos não poderiam começar de outra forma que não fosse a mais singela expressão de gratidão que tenho a ela, pois a força que me guia diariamente não é só minha.

Agradeço a minha filha, Maya, prestes a completar seus cinco anos. Ela me ensina diariamente coisas que apenas os filhos podem nos ensinar. Este trabalho também carrega uma parte significativa da compreensão dela, reconhecendo que, em alguns momentos, a mamãe precisava estudar.

Ao meu companheiro, que me escuta, me acolhe e que comigo enfrenta todas as batalhas diariamente. É um prazer dividir a vida com você, Bruno.

A minha família, em especial a minha avó, minha prima Carol, meu primo Junior, minha tia Ivanilde e aos meus sogros.

Aos meus amigos, que apesar de distantes – fisicamente – sempre estão comigo. Obrigada por toda a acolhida, torcida e incentivo: Vange, Guilherme, Laysa, Layana, Kemelyn e Ana Paula.

A Família Bonazzola, por salvar a minha vida de tantas formas diferentes.

A todos os estudantes da EJA, em especial aqueles que participaram dessa pesquisa, é inspiradora a força de todos vocês.

A banca avaliadora, Fabiana Marini Braga, Izaura Naomi Yoshioka Martins, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Paolo Di Rienzo por todos os ensinamentos e contribuições valiosas para a realização desta pesquisa.

E finalmente a minha querida orientadora, Jarina Rodrigues Fernandes, por toda a aprendizagem e partilha, pela calma na fala, pela compreensão inerente a ela de que somos – para além de orientandos/estudantes – pessoas com realidades, aprendizagens e demandas singulares. É uma honra ter construído esse trabalho ao lado de uma mulher que ama a Educação, que ama a EJA.

RESUMO

Os sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA) ainda se encontram distantes do ensino superior (ES). Muitos são os fatores que geram este distanciamento, relacionados à esfera social, econômica, política, cultural etc. Os alunos da EJA, frequentemente, não veem o ES como uma opção viável, o que os exclui – mais uma vez – de um espaço de formação educacional. A hipótese levantada é de que o desconhecimento acerca do universo do ES é um elemento a ser considerado neste distanciamento. Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e propiciar a ampliação dos conhecimentos dos alunos do ensino médio da modalidade EJA, de duas escolas públicas do município de São Carlos-SP, a respeito do universo do ensino superior. Participaram dessa pesquisa 42 estudantes do 2º e 3º termos da EJA de ambas as escolas. Os objetivos específicos desdobram-se em três: I. Identificar conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior, bem como as formas de ingresso, políticas de acesso e permanência no referido nível de ensino; II. Identificar o que dizem os estudantes sobre a importância e o desejo de cursar o ensino superior; III. Analisar as concepções dos estudantes sobre a temática após os encontros realizados no contexto de pesquisa-intervenção voltados a apresentação e discussão de informações sobre o universo do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamentação teórica Paulo Freire (1974; 1986; 1996). Os referenciais metodológicos que guiaram a intervenção estão fundamentados nos estudos de Damiani *et al.* (2013) e Pereira (2019). Como dispositivo de investigação sobre os conhecimentos, desconhecimentos, importância e desejo de cursar o ES, utilizou-se de questionário estruturado. Como resultados, constatou-se que 54,7% dos participantes não tinham conhecimentos preliminares sobre o ES; 64,2% desconheciam o acesso por cotas; 76,1% não conheciam as etapas de ingresso; 76,9% desconheciam programas de permanência e 87,1% declararam não terem conhecimentos sobre Prouni e FIES. Dentre os participantes que não viam importância e não desejavam ingressar no ES, todos eram homens entre 18 e 20 anos. No que se refere à ampliação dos conhecimentos sobre o ES, foram realizados dois encontros com cada escola, organizados em cinco temáticas, a saber: I. O que é o ensino superior? II. Instituições públicas e privadas. III. Formas de ingresso. IV. Políticas de acesso: Sisu, FIES, Prouni e Cotas. V. Permanência Estudantil. Dos 38 alunos que participaram da intervenção, 89,4% expressaram que a intervenção trouxe contribuições para refletir sobre o tema, sendo que 39,4% dos participantes expressaram que a atividade os fez vislumbrar a possibilidade de cursar o ensino superior. Desse modo, o estudo aponta a pertinência de abordar a temática no âmbito da EJA, a fim de proporcionar a ampliação dos conhecimentos e a mudança de perspectiva desses estudantes com relação ao ensino superior.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio.

ABSTRACT

The subjects of youth and adult education (EJA) are still distant from higher education. Many factors contribute to this distance, related to social, economic, political, and cultural spheres, among others. EJA students often do not view higher education as a viable option, which further excludes them from an educational formation space. The hypothesis raised is that the lack of knowledge about the higher education universe is a factor to consider in this distancing. Thus, the general objective of this research is to understand and facilitate the expansion of knowledge among high school students in the EJA modality from two public schools in the municipality of São Carlos-SP regarding the universe of higher education. The study involved 42 students from the 2nd and 3rd terms of EJA from both schools. The specific objectives are threefold: I. To identify preliminary knowledge and ignorance about higher education, as well as the ways of entry, access policies, and retention at this level of education; II. To identify what students say about the importance and desire to pursue higher education; III. To analyze students' perceptions on the topic after meetings conducted within the research-intervention context aimed at presenting and discussing information about the higher education universe. This is a qualitative study grounded in the theoretical framework of Paulo Freire (1974; 1986; 1996). The methodological references guiding the intervention are based on the studies of Damiani et al. (2013) and Pereira (2019). A structured questionnaire was used as a research tool to investigate knowledge, ignorance, importance, and desire to pursue higher education. The results showed that 54.7% of participants had no preliminary knowledge about higher education; 64.2% were unaware of quota access; 76.1% did not know the entry stages; 76.9% were unaware of retention programs; and 87.1% declared they had no knowledge about PROUNI and FIES. Among the participants who did not see the importance or desire to enter higher education, all were men aged 18 to 20 years. Regarding the expansion of knowledge about higher education, two meetings were held with each school, organized into five themes: I. What is higher education? II. Public and private institutions. III. Forms of entry. IV. Access policies: Sisu, FIES, PROUNI, and Quotas. V. Student Retention. Of the 38 students who participated in the intervention, 89.4% expressed that the intervention contributed to reflecting on the topic, with 39.4% of participants stating that the activity made them consider the possibility of pursuing higher education. Thus, the study highlights the relevance of addressing the topic within EJA to expand students' knowledge and change their perspective regarding higher education.

Keywords: Higher Education Access; Youth and Adult Education; High School.

RESUMEN

Los sujetos de la educación de jóvenes y adultos (EJA) aún se encuentran distantes de la educación superior (ES). Existen muchos factores que generan esta distancia, relacionados con las esferas social, económica, política, cultural, etc. Los alumnos de EJA frecuentemente no ven la ES como una opción viable, lo que los excluye, una vez más, de un espacio de formación educativa. La hipótesis planteada es que el desconocimiento sobre el universo de la ES es un factor a considerar en esta distancia. Así, el objetivo general de esta investigación es identificar y facilitar la expansión de los conocimientos de los estudiantes de secundaria de la modalidad EJA de dos escuelas públicas del municipio de São Carlos-SP respecto al universo de la educación superior. Participaron en esta investigación 42 estudiantes del 2º y 3º años de EJA de ambas escuelas. Los objetivos específicos son tres: I. Identificar conocimientos y desconocimientos preliminares sobre la educación superior, así como las formas de ingreso, políticas de acceso y permanencia en dicho nivel educativo; II. Identificar lo que dicen los estudiantes sobre la importancia y el deseo de cursar la educación superior; III. Analizar las percepciones de los estudiantes sobre el tema después de los encuentros realizados en el contexto de investigación-intervención, orientados a la presentación y discusión de información sobre el universo de la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa fundamentada en la teoría de Paulo Freire (1974; 1986; 1996). Los referentes metodológicos que guiaron la intervención están basados en los estudios de Damiani et al. (2013) y Pereira (2019). Como dispositivo de investigación sobre conocimientos, desconocimientos, importancia y deseo de cursar la ES, se utilizó un cuestionario estructurado. Los resultados mostraron que el 54,7% de los participantes no tenía conocimientos preliminares sobre la ES; el 64,2% desconocía el acceso por cuotas; el 76,1% no conocía las etapas de ingreso; el 76,9% desconocía los programas de permanencia y el 87,1% declaró no tener conocimientos sobre PROUNI y FIES. Entre los participantes que no veían importancia y no deseaban ingresar a la ES, todos eran hombres de entre 18 y 20 años. En cuanto a la ampliación de conocimientos sobre la ES, se realizaron dos encuentros con cada escuela, organizados en cinco temáticas: I. ¿Qué es la educación superior? II. Instituciones públicas y privadas. III. Formas de ingreso. IV. Políticas de acceso: Sisu, FIES, PROUNI y Cuotas. V. Permanencia Estudiantil. De los 38 alumnos que participaron en la intervención, el 89,4% expresó que la intervención contribuyó a reflexionar sobre el tema, siendo que el 39,4% de los participantes expresó que la actividad les hizo considerar la posibilidad de cursar la educación superior. Así, el estudio destaca la relevancia de abordar el tema dentro de la EJA, con el fin de proporcionar la ampliación de conocimientos y el cambio de perspectiva de estos estudiantes respecto a la educación superior.

Palabras clave: Acceso a la Educación Superior; Educación de Jóvenes y Adultos; Educación Secundaria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

AC - Análise de Conteúdo

BAAE I - Bolsa de Auxílio Acadêmico Estudantil I

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Ensino Superior

ETEC - Escola Técnica Estadual

FATEC - Faculdade de Tecnologia

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

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

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF – Instituto Federal

IFRO - Instituto Federal de Rondônia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPS – Índice de Progresso Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAE - Políticas Assistência Estudantil

PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional da Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PROACE - Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados
SISU - Sistema de Seleção Unificado
SPDI - Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEP - Centro Universitário Central Paulista
UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização: São Carlos/SP.....	76
Figura 2 - Capa do material da intervenção	110
Figura 3 - Caminhos no ensino superior	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série - Brasil 2020/2021.....	39
Gráfico 2 - Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa Brasil 2009 – 2019	47
Gráfico 3 - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior Federal (2003-2010).....	49
Gráfico 4 - Distribuição das vagas no ensino superior público a partir das ações afirmativas	51
Gráfico 5 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal (2012-2022)	53
Gráfico 6 - Identidade de gênero dos participantes.....	81
Gráfico 7 - Faixa etária dos participantes.....	82
Gráfico 8 - Renda per capita dos participantes.....	82
Gráfico 9 - Raça/cor dos participantes	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ano de publicação, autores, títulos e objetivos dos trabalhos selecionados na Revisão Bibliográfica.....	21
Quadro 2 - Estratégias para a expansão e qualificação da EJA trazidas pelo Pacto Nacional, 2024	35
Quadro 3 - Objetivos específicos e perguntas do questionário inicial	69
Quadro 4 - Roteiro dos encontros	74
Quadro 5 - Diferentes perfis quanto a conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre ES.	86
Quadro 6 - Respostas dos participantes sobre os passos necessários para ingressar no ensino superior.....	89
Quadro 7 - Respostas dos participantes sobre as políticas de acesso ao ensino superior - PROUNI e FIES.....	93
Quadro 8 - Respostas dos participantes sobre políticas de permanência no ES.....	99
Quadro 9 - Participantes que não acham importante o ES e não desejam cursar.....	102
Quadro 10 - Impressões dos participantes após a intervenção.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária média da EJA conforme os níveis de ensino (2021-2023)	38
Tabela 2 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas, Brasil – 2022	55
Tabela 3 - Total de matrículas por nível/modalidade de ensino – 2023.....	80
Tabela 4 - Infraestrutura das Escolas	80
Tabela 5 - Perfil dos participantes.....	83
Tabela 6 - (Des)conhecimentos preliminares sobre o ensino superior.....	87
Tabela 7 - (Des)conhecimentos sobre ingresso no ensino superior	91
Tabela 8 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior – PROUNI e FIES	95
Tabela 9 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ES – Cotas.....	97
Tabela 10 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de permanência no ES.....	100
Tabela 11 - (Des)conhecimentos totais em cada aspecto abordado pela pesquisa.....	103

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	16
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	27
1.1 Contexto Histórico.....	27
1.2 Os Sujeitos da EJA.....	37
2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	41
2.1 Os primórdios da universidade no Brasil: do interesse da elite aos interesses do mercado....	41
2.1.2 Marcos legais no governo Fernando Henrique Cardoso.....	43
2.1.3 Marcos legais no governo Luiz Inácio Lula da Silva.....	46
2.1.4 Marcos legais no governo Dilma Rousseff.....	50
2.2 O Perfil do ensino superior no Brasil.....	54
3 EJA E ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA E FREIRIANA PARA SE PENSAR ESSA APROXIMAÇÃO	57
3.1 Contribuições da Teoria Crítica diante do papel da escola.....	57
3.2 Contribuições da Pedagogia Crítica de Paulo Freire diante da educação das classes populares	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1 – Primeira Etapa: aplicação do questionário inicial.....	69
4.2 – Segunda Etapa: pesquisa-intervenção.....	71
4.3 – Método de Análise dos Dados.....	75
4.4 – Caracterização do município onde foi desenvolvida a pesquisa.....	76
4.5 – Caracterização das Escolas.....	79
4.6 – Caracterização dos Participantes.....	81
5 (DES)CONHECIMENTOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR.....	85
5.1 Dados prévios sobre o ensino superior.....	85
5.1.1 (Des)conhecimentos preliminares sobre o ensino superior.....	85
5.1.2 (Des)conhecimentos sobre as formas de ingresso no ensino superior	88
5.1.3 (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior.....	92
5.1.4 (Des)conhecimentos sobre as políticas de permanência no ensino superior.....	98
5.1.5 Importância e desejo de cursar o ES	101
5.2 Considerações a partir dos dados levantados no questionário inicial	103
6 CONSTRUINDO SABERES SOBRE O ENSINO SUPERIOR: PESQUISA-INTERVENÇÃO	108
6.1 Cenários do primeiro encontro nas Escolas A e B.....	108
6.2 Cenários do segundo encontro nas Escolas A e B	115
6.3 Impressões dos participantes após a intervenção	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A.....	140
APÊNDICE B.....	142
APÊNDICE C.....	144
<u>ANEXO I</u>	145
<u>ANEXO II</u>	152

APRESENTAÇÃO

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. (Freire, 1996, p.73)

“Força misteriosa”, essa talvez seja uma das melhores explicações para o porquê de nós professores continuarmos acreditando na Educação, sobretudo pública, apesar de inúmeros pesares. Essa força misteriosa é minha companheira desde o momento em que decidi ser professora, após uma aula de História sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Nada se compara, no entanto, a força – e o medo – que senti na primeira aula com estudantes da EJA. Diversas realidades se cruzam na sala de aula dessa modalidade, a grande maioria são histórias que têm a *exclusão* como ponto em comum, seja ela de ordem social, econômica, educacional ou tudo isso junto.

As razões que os levaram até ali são diversas: gravidez, necessidade de trabalhar e a falta de escolas próximas são algumas delas. A história de uma aluna, em especial, marcou-me, e foi o pontapé para iniciar esta pesquisa. Em seu primeiro dia de aula esta aluna me contou que há muito tempo não se sentia tão feliz, seu sonho desde adolescente era ser professora “*dos menorzinhos*”, no entanto, casou-se cedo e seu marido não permitiu que continuasse os estudos. Logo após a morte do marido, decidiu se matricular na EJA, queria terminar o ensino médio e ingressar em uma faculdade de Pedagogia.

A falta de conhecimento dessa senhora para ingressar no ensino superior logo gerou em mim diversas dúvidas. Dúvidas essas que me fizeram voltar à época em que estava no 2º ano da graduação em História, na ocasião recebia a Bolsa de Auxílio Acadêmico Estudantil (BAAE I), e por este motivo fui convidada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) para realizar algumas palestras nas escolas públicas do município de Franca, interior de SP, com alunos do 2º e 3º anos do ensino médio, a fim de esclarecer a respeito do ingresso, acesso e permanência no ensino superior público. Foi surpreendente constatar que a maioria dos alunos não sabia que a UNESP era pública, uma das maiores universidades do país e que - até então - estava instalada na cidade há mais de 50 anos.

A experiência vivida em Franca e a dificuldade de entender os trâmites para ingressar no ensino superior vivida pela minha aluna da EJA logo me fizeram questionar: se nem mesmo os alunos da idade dita “adequada” tinham informações suficientes para almejar uma vaga nas instituições superiores, o que esperar dos alunos da educação de jovens e adultos que historicamente ficam à margem das políticas públicas nacionais?

No ano de 2022 concluí uma pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Para o trabalho de conclusão de curso realizei uma pesquisa junto a 20 educandos na faixa etária de 19 e 41 anos do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA Professor Antônio José Falcone, localizada no município de Piracicaba, interior de São Paulo. Não me dediquei em abranger o estudo como um todo, apenas uma pergunta é suficiente para demonstrar a realidade desses alunos acerca do tema. A referida pergunta citava as instituições UNESP, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e questionava se era necessário pagar mensalidade para realizar os cursos de graduação: 15 educandos responderam que *sim* e 5 que *não* (Fukuhara; Gonçalves, 2022).

A partir desse cenário, surge o interesse de aprofundamento na temática EJA e ES. Como professora da rede estadual do estado de São Paulo, não me fazia sentido receber incontáveis formações continuadas com a temática *educação ao longo da vida*, mas ter um contingente expressivo de estudantes que desconhecem informações basilares sobre o ensino superior, sobre como continuar estudando após o ensino médio. Qual é a educação ao longo da vida que esperamos? E qual é a educação, sobretudo formal, ao longo da vida, que estamos ofertando? Esses são alguns dos questionamentos que me fizeram chegar até essa pesquisa, e que bom que o fizeram. Tudo o que se segue foi realizado com muito amor, amor pela Ciência e pela Educação.

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

É fato que a EJA vem ganhando espaço no Brasil, ainda que a passos lentos, a partir do processo de redemocratização na década de 1980. Prova disso é o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que garante a educação como sendo direito de todos, sem distinção de idade (Brasil, 1988).

Outro marco legal para a EJA está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, que trouxe como grande novidade a elevação da educação de jovens e adultos à categoria de modalidade de ensino, rompendo com seu tradicional caráter supletivo. Esta mesma Lei estabelece a obrigatoriedade do Estado em ofertar ensino fundamental e médio gratuito para jovens e adultos que não puderam finalizar os estudos na idade vista como “adequada” (Brasil, 1996).

A partir de 2007, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foram disponibilizados recursos financeiros para a EJA (Brasil, 2007), outro passo fundamental para a ampliação desta modalidade.

Desse modo, a partir de marcos legais implementados pós Ditadura Civil Militar no Brasil, o ensino destinado a jovens e adultos foi oficializado e incorporado ao sistema educacional brasileiro, marcando um movimento significativo na superação das antigas concepções limitadas e compensatórias em relação à EJA. Além disso, o Estado passa a ser responsabilizado pela oferta e garantia dessa modalidade de ensino, caminhando em direção à consolidação como direito subjetivo.

Ainda que do ponto de vista legal a EJA tenha ganhado espaços nunca antes conquistados, alguns assuntos ainda remontam a realidades de segregação educacional históricas. Não há impedimento legal para que um aluno da EJA pleiteie o ingresso no ES, contudo, as desigualdades sociais, preconceitos e discriminações segregam e dificultam a conquista de uma vaga no ensino superior por alunos dessa modalidade de ensino.

É notório que historicamente o ensino superior, sobretudo público, esteve mais acessível para as classes sociais mais privilegiadas. Conforme escreve Beisiegel (2018), o aumento contínuo do número de formandos do ensino médio resultou em uma crescente procura por vagas no ensino superior. Neste contexto, manifestações de insatisfação surgiram devido à escassez de vagas nas universidades, especialmente entre jovens e adultos que já

estavam inseridos no mercado de trabalho e com meios financeiros para custear mensalidades. Essa nova demanda encontrou parcial acolhida em instituições de ensino superior de iniciativa privada. Diante desse cenário o mesmo autor coloca:

No âmbito desta ampla abertura de oportunidades de acesso ao ensino superior definia-se uma nova modalidade de expressão das desigualdades. Encontram-se frequentemente nos meios de comunicação referências a um novo aspecto de expressão das desigualdades sociais no ensino: a população pobre, atendida no ensino básico pela escola pública, só teria acesso ao ensino superior pago em estabelecimentos privados de qualidade inferior. As universidades públicas (e mesmo as universidades e escolas particulares de melhor qualidade) estariam reservadas aos jovens formados nas escolas secundárias e colégios particulares somente acessíveis às elites privilegiadas (Beisiegel, 2018, p. 10-11).

Esta realidade, no entanto, vem mudando impulsionada pela promulgação da Lei de Cotas (Brasil, 2012), voltada à promoção da inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior por meio da reversa de 50% das vagas em instituições federais para grupos historicamente excluídos e marginalizados.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2012).

Conquistas recentes quanto ao acesso de cotistas nas universidades e institutos federais foram possibilitadas pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023) que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012). Entre os avanços notáveis, destacam-se: a possibilidade de cotistas com pontuação adequada para concorrer na ampla concorrência poderem disputar vagas reservadas a esse grupo; a redução do valor da renda exigida, que anteriormente era de um salário mínimo e meio por pessoa da família, agora passa a ser de um salário mínimo; a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas, seguindo o modelo já estabelecido para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; a priorização dos cotistas no recebimento do auxílio estudantil; e a expansão das

políticas afirmativas para abranger a pós-graduação.

No que se refere ao ensino superior privado, políticas públicas que datam do início dos anos 2000 foram criadas para a promoção do acesso das classes populares por meio de bolsas e financiamentos. Os mais conhecidos são o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O FIES, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, tem como objetivo principal facilitar o acesso ao ES privado por meio de um financiamento para os estudantes de baixa renda (Brasil, 2001). Já o PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem como objetivo a oferta de bolsas de estudos parciais ou integrais no ES privado para alunos de baixa renda que concluíram o ensino médio em escolas públicas ou particulares com bolsa (Brasil, 2005). Diferentemente do FIES, em que o aluno começa a pagar o financiamento ao final da graduação, o PROUNI funciona em caráter de bolsas de estudo, sendo que os beneficiários não precisam reembolsar os recursos fornecidos pelo programa.

Diante desse cenário, tem-se um contexto favorável do ponto de vista legal: de um lado ocorrem marcos no avanço do reconhecimento e ampliação da EJA e, do outro, progressos quanto aos programas e políticas de ações afirmativas para o acesso das classes populares no ensino superior público e privado. Contudo, o distanciamento que ocorre entre a educação de jovens e adultos e o ensino superior ainda é evidente.

Segundo dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre o público de 25 anos ou mais, ainda são as pessoas mais pobres e negras que menos possuem diploma de graduação no Brasil (IBGE, 2022). Esse perfil vem ao encontro com o dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2023, no ensino médio da EJA, a média de idade é de 23 anos, sendo composta quase três vezes mais por estudantes negros em comparação aos estudantes brancos (Brasil, 2023).

A partir do cenário apresentado, surge o *questionamento da presente pesquisa*: quais os conhecimentos e desconhecimentos que os alunos da educação de jovens e adultos têm com relação ao ensino superior?

A *hipótese* levantada para esse distanciamento é de que, além de inúmeros fatores externos que dificultam que os estudantes da EJA cogitem a possibilidade do referido

ingresso, tais como - dificuldade econômica, falta de incentivo das próprias escolas de ensino básico, o machismo, a distância de instituições que ofertam o ensino superior, o sentimento de incapacidade de ingressar no ES, dentre outros, - o desconhecimento acerca do universo do ES é um elemento a ser considerado como auxiliador desse distanciamento.

Objetivos da pesquisa

Assim, a presente pesquisa teve os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Identificar e propiciar a ampliação dos conhecimentos dos alunos do ensino médio da modalidade EJA, de duas escolas públicas do município de São Carlos-SP, a respeito do universo do ensino superior.

Objetivos específicos:

- Identificar conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior, bem como as formas de ingresso, políticas de acesso e permanência no referido nível de ensino.
- Identificar o que dizem os estudantes sobre a importância e o desejo de cursar o ensino superior
- Analisar as concepções dos estudantes sobre a temática após os encontros realizados no contexto de pesquisa-intervenção voltados a apresentação e discussão de informações sobre o universo do ensino superior.

Importante salientar o que o presente trabalho entende por ingresso, acesso e permanência pois, por vezes, as palavras ingresso e acesso são utilizadas como sinônimos. Por formas de ingresso compreende-se os meios necessários para adentrar no ES, como a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), requisito obrigatório para ingressar em instituições federais de educação superior; os vestibulares próprios, como nos casos das instituições públicas estaduais de ensino superior, USP, UNESP, Unicamp, dentre outros; e, por fim, o ingresso mediante pagamento de matrícula e mensalidades, nos casos de instituições de ensino superior particulares. As formas de ingresso independem da classe social, raça/cor, tipo de escola que cursou o ensino médio (pública ou privada), ou seja, é uma etapa composta por todos aqueles que desejam cursar o ES.

Já por políticas de acesso entende-se aquelas implementadas para oportunizar condições mais favoráveis às classes populares, tanto em instituições de ensino superior públicas quanto privadas. O Fies, Prouni e a Lei de Cotas são exemplos de algumas políticas de acesso das classes populares no ES implementadas ao longo dos anos no Brasil. As políticas de acesso dependem de alguns fatores como a classe social, raça/cor, etnia, tipo de escola que cursou o ensino médio (pública), pessoas com deficiência, dentre outros, ou seja, é uma etapa composta por públicos específicos.

Por último, entende-se por políticas de permanência os programas que promovem a manutenção de estudantes das classes populares que ingressaram no ensino superior, tendo como objetivo principal que esses estudantes não evadam. A permanência varia conforme a instituição de ensino, mas geralmente está associada a bolsas de auxílio estudantil, moradia, restaurante universitário etc.

Com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em dois momentos: a primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário inicial a fim de conhecer o perfil dos estudantes e seus conhecimentos sobre o ES. Já a segunda etapa foi composta por uma pesquisa-intervenção feita em dois encontros em cada escola onde foram apresentados e discutidos, com os estudantes da EJA do campo selecionado, informações pertinentes para o ingresso, acesso e permanência no ES. Os percursos metodológicos de ambas as etapas serão apresentados em seção destinada a essa finalidade.

Levantamento inicial sobre o tema

No que se refere à etapa de levantamento bibliográfico, o artigo desenvolvido por Muniz, Laffin e Reis (2022) teve como objetivo realizar o estado do conhecimento a respeito da temática da EJA e ensino superior. Segundo o levantamento realizado pelos autores:

[...] a maior parte das produções não condizia com o objeto de estudo, uma vez que eram localizados estudos sobre a permanência dos egressos como atores sociais da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio e a formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (Muniz; Laffin; Reis, 2022, p.367).

A realidade apontada por este estudo reflete o que a presente pesquisa constatou ao realizar o levantamento bibliográfico: as produções que vinculam EJA e o ensino superior

tratam do egresso da educação de jovens e adultos já inseridos em uma rotina universitária, explorando suas vivências, dificuldades e trajetórias que os levaram até ali. Um dos pontos que difere esta pesquisa das demais que vinculam EJA e ES, é o fato de que a presente pesquisa trata dos sujeitos da EJA ainda inseridos no ensino médio. A respeito desta temática, Cruz (2016) afirma ocorrer uma ausência de produções que abarque a inserção de egressos da EJA no ensino superior.

Com o intuito de se entender a respeito da temática abordada, foi realizado levantamento das produções a partir do ano de 2013 nos principais bancos de teses e dissertações nacionais: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Importante salientar que a escolha pelo período informado deu-se por entender que a partir de 2013 – primeiro ano em que as universidades utilizaram a Lei de Cotas – iniciou-se o processo de equidade de acesso das classes populares no ensino superior.

Para a efetivação deste levantamento foram utilizadas as palavras-chave “Educação de Jovens e Adultos” AND “Ensino Superior”, no entanto, os resultados encontrados foram muito abrangentes. A fim de identificar as pesquisas que poderiam trazer contribuições para o presente estudo, foram utilizadas diversas combinações de descritores até chegar à configuração que apresentou melhores resultados: "Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Superior" E Todos os campos: "acesso" OR "ingresso" OR "permanência". O Quadro 1 sintetiza os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico.

Quadro 1 - Ano de publicação, autores, títulos e objetivos dos trabalhos selecionados na Revisão Bibliográfica

Ano	Autor	Título	Objetivos
2013	JESUS FILHO, Rubem Teixeira de	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras	Analisar os elementos que influenciaram a trajetória educacional e pessoal de ex-alunos da EJA que conseguiram ingressar na Universidade Federal de Goiás (UFG).
2016	BISINELLA, Patrícia de Borges Gomes	Trajetoárias de Egressos da EJA na Transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul 2005 – 2014)	Examinar as jornadas dos graduados da EJA e sua potencial transição para o ES, visando compreender as múltiplas influências que se manifestam ao longo de sua experiência educacional.

2016	CRUZ, Neilton Castro	“Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	Descrever e analisar em que medida se deu a inserção de egressos da EJA no ES dois campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
2018	PEREIRA, Diego Rodrigo	Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior	Analisar as trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da EJA no ES
2018	SANTOS, Cintya Roberta Oliveira dos	Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação de Professores / UERJ	Analisar os sentidos sobre universidade de estudantes egressos da EJA que ingressam no ES por meio das cotas
2019	GOMES, Werlang Cutrim	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: acesso e permanência de egressos da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Maranhão	Analisar a expansão do ES no Brasil e o acesso e a permanência dos egressos da EJA e a trajetória de vida e acadêmica de estudantes egressos curso de licenciatura na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2019	SOARES, Ivani.	Acolhida e permanência de egressas e egressos eja-proeja no ensino superior: auto(trans)formações	Compreender as expectativas, as dificuldades ou as boas práticas identificadas por egressos de EJA-Proeja implementadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para viabilizar sua acolhida, permanência e êxito nos cursos superiores
2019	SANTOS, Geovania Lúcia dos	EDUCAÇÃO SUPERIOR AINDA QUE TARDIA: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA	Compreender os efeitos sociais da efetivação do direito à educação superior pública federal entre adultos com antecedente escolar na EJA
2020	MUNIZ, Roberta de Jesus	Tecituras De Vida Dos Egressos Da Educação De Jovens E Adultos No Contexto Da Universidade Do Estado Da Bahia - <i>Campus Caetitê/BA</i> : dos móveis aos suportes materiais e simbólicos	Compreender quais os suportes materiais e simbólicos sustentam a formação e permanência dos sujeitos egressos da EJA nos cursos de graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
2020	SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira	Mulheres Egressas da Educação de Jovens e Adultos na Universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber	Compreender e analisar como se constituiu a trajetória acadêmica e a relação com o saber na universidade por estudantes egressos da EJA
2022	MENDES, Rafael Velo	Narrativas Dinâmicas de Si: da educação de jovens e adultos à Universidade de Brasília	Compreender as trajetórias de desenvolvimento de si do(a) universitário(a) egresso(a) da EJA a partir de suas narrativas, levando em consideração os posicionamentos dinâmicos de si à luz da psicologia cultural
2022	ROCHA, Brenda Generoso de Lima	As Vozes Das Mulheres Da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior.	Examinar as histórias de vida de três mulheres egressas da EJA identificando os fatores que promoveram mudanças significativas em suas vidas e os obstáculos que enfrentaram ao buscar ingressar no ensino superior.

Fonte: Elaboração própria.

Grande parte das produções, como anteriormente mencionado, trata o estudante egresso da EJA já inserido no ensino superior. Ainda que esses trabalhos analisem pontos diferentes sobre a mesma temática, eles nos ajudam a compreender como ocorre – ainda – um distanciamento entre a EJA e o ES.

Para elucidar tal distanciamento e suas possíveis implicações na vida desses estudantes da educação de jovens e adultos, foram selecionados alguns trabalhos do levantamento bibliográfico que nos ajudam a compreender o cenário descrito.

A dissertação de mestrado de Rocha (2022), por exemplo, teve como objetivo analisar a história de *transformação* e *exclusão* que influenciaram o ingresso de três mulheres egressas da educação de jovens e adultos no ensino superior. Em sua síntese a autora elege que um dos fatores de exclusão das alunas no acesso ao ensino superior é o direito negado ao ingresso, fato demonstrado na fala das três entrevistadas. Flávia, nome fictício de uma das participantes na dissertação de Rocha, traz em seu relato elementos que deixam claro o distanciamento da EJA e o ensino superior.

[...] eu não conhecia a universidade até entrar lá, não conhecia. [...] A universidade estava muito distante da escola, eu via a USP, e UFSCar, mas eram muitos muros para se chegar lá, até porque quando você faz Supletivo você já se sente inferior, você pensa que vai competir com quem fez o ano todo, os alunos de escola pública tem uma lacuna, a escola deixa mesmo, isso não tem como negar, e no Supletivo as lacunas são maiores ainda, quando eu fiz eu não pensei, pensava em talvez um curso técnico, alguma coisa assim (Rocha, 2022, p.78).

A questão da baixa autoestima dentre os alunos da EJA é recorrente. Os educandos dessa modalidade sentem-se atrasados e incapazes, suas aspirações – por vezes – restringem-se a conseguir um curso de nível técnico, quando muito. Combinado a isso, soma-se às questões de inúmeras ordens, como sociais e econômicas, o resultado de tudo isso Flávia traduz de forma muito didática: “*eu via a USP, e UFSCar, mas eram muitos muros para chegar lá*” (Rocha, 2022, p.78).

No mesmo sentido, Thiago, entrevistado por Santos (2018), autora que dedicou-se a analisar os sentidos que a universidade tem para estudantes egressos da EJA que ingressaram por meio de cotas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP), expõe:

[...] Eu não me sentia preparado. Porque pra mim era muito distante. A visão que eu tinha de onde eu estava e onde eu queria chegar era muito distante. Eu acho que é muito comum, eu acho que a grande maioria ela acha que chegar na universidade, independente se é pública ou privada, é quase inatingível [...] (Santos, 2018, p.123).

Thiago expressa o seu desejo de ingressar no ensino superior, porém, acompanhado de um distanciamento e sensação de impossibilidade. Esses sentimentos poderiam ser amenizados ao compreender melhor o funcionamento do ambiente universitário. Thiago, por exemplo, relata que durante uma aula na EJA um professor comentou brevemente sobre as cotas, isso incentivou-o a buscar mais informações, o que possibilitou pleitear e ingressar no ES por meio desse sistema. Trajetórias como essas, nos fazem acreditar, ainda mais, na hipótese de que a falta de conhecimento por parte dos alunos da EJA sobre o universo do ES é fator de distanciamento.

A última entrevistada por Santos (2018), Rosemary, traz a perspectiva de quem não obteve auxílio e estímulo por parte da escola para ingressar no ES.

Não tinha nenhum incentivo, inclusive até a gente pedia pra fazer mais simulados pra gente, pra gente tentar fazer faculdade, eles disseram pra gente que o objetivo do curso era só pra gente ter a conclusão, não que era para ingresso, para pleitear uma vaga na faculdade. Não existia esse incentivo, não. Nenhuma das duas. Nem na pública, nem na particular (Santos, 2018, p.124).

Pastore e Silva (1999) ao analisarem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1973 e 1996, no Brasil, concluíram que a educação do pai é fator de relevância no nível educacional do filho quando adulto, fenômeno comumente denominado na literatura acadêmica e científica de “efeito intergeracional da educação”. Esse fenômeno acentua-se, ainda mais, quando analisado entre a população negra:

“A comparação da transmissão intergeracional de educação entre negros (incluindo pardos) e brancos mostra que a maior persistência entre os negros está fortemente associada à maior probabilidade nesse grupo de o filho de um pai sem escolaridade permanecer sem escolaridade” (Ferreira; Veloso, 2003, p.504).

Em um movimento inverso de análise do efeito intergeracional da educação, e

partindo do perfil dos estudantes da EJA, se estes não tiveram acesso à educação, seus familiares tão pouco o tiveram. Assim, cabe ao ambiente escolar fornecer informações e incentivo para o ingresso no ensino superior, em movimento oposto aos professores de Rosemary e de muitos outros estudantes, tendo em vista que não se pode necessariamente contar com a família para desempenhar essa função, uma vez que muitos familiares também foram privados do direito de dar continuidade aos seus estudos. Sendo necessário que a comunidade escolar contribua e promova ambientes de formação e incentivo do ingresso desses jovens, adultos e idosos no ensino superior.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem sua relevância no fato de que se dedicou a aproximar os dois campos de estudo, EJA e ES, olhando para os alunos da EJA ainda cursando o ensino médio. Na busca não apenas de identificar seus conhecimentos e lacunas, mas também atuar na ampliação desses conhecimentos e na transformação da perspectiva desses estudantes em relação ao ensino superior.

Para tanto, a presente pesquisa encontra-se estruturada em seis seções. A primeira seção contextualiza o percurso histórico e apresenta as particularidades da educação de jovens e adultos no Brasil, sendo dividido em duas subseções. Na primeira subseção, explora-se, de forma panorâmica, o contexto histórico que culminou na formação do que hoje se conhece como EJA, desde o período colonial do Brasil até os tempos contemporâneos. Na segunda subseção, discute-se as características históricas dos sujeitos envolvidos na EJA, as mudanças no perfil dos estudantes e os novos desafios enfrentados por essa modalidade educacional.

A segunda seção visa aprofundar o entendimento do cenário do ensino superior no Brasil, especialmente no que diz respeito ao perfil dos estudantes e às políticas públicas de acesso a esse nível educacional. No que tange a esse último aspecto, optou-se por abranger brevemente o histórico do ES no Brasil, tendo como foco os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2014), uma vez que foi durante essas gestões que ocorreram as principais e mais significativas políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, tanto público quanto privado, para as camadas populares.

A terceira seção aborda alguns conceitos trabalhos na vida e obra de Paulo Freire que contribuem para pensar a aproximação da EJA do ensino superior, a fim de promover uma

nova abordagem no ambiente escolar, especialmente por parte dos professores e gestores, com o objetivo de informar e motivar esses estudantes a buscarem o ensino superior.

A quarta seção visa apresentar o percurso metodológico que fundamentou esta pesquisa, abordando o levantamento bibliográfico (Creswell, 2007), a construção do questionário (Gil, 1999; Vieira, 2009), a pesquisa-intervenção (Damiani et al., 2013; Pereira, 2019) e a análise dos dados (Bardin, 2011; Franco, 2018). Além disso, descreve os primeiros contatos com as escolas, a caracterização do município onde a pesquisa foi conduzida, as escolas selecionadas como campo de estudo, e o perfil dos 42 participantes do trabalho.

A quinta seção apresenta a sistematização dos dados referentes aos (des)conhecimentos sobre o ensino superior coletados a partir da aplicação do questionário inicial, por meio do qual foram indagados sobre os conhecimentos básicos, formas de ingresso, políticas de acesso, permanência, importância e desejo de cursar o ensino superior.

A sexta seção descreve detalhadamente os quatro encontros da intervenção, incluindo os questionamentos realizados, o material desenvolvido, a dinâmica dialógica com os participantes e os resultados da avaliação da intervenção em ambas as escolas.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Esta seção dedica-se a contextualizar a história e apresentar as características da educação de jovens e adultos no Brasil. Para tanto foi dividido em duas subseções. A primeira subseção explora o contexto histórico em que surgiu a educação de jovens e adultos, desde o período colonial no Brasil até os dias atuais. Já a segunda subseção discute as características históricas dos alunos da EJA, a mudança no perfil desses estudantes e os novos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

1.1 Contexto Histórico

A história da educação de jovens e adultos no Brasil inicia no período colonial. Em 1549, os jesuítas empreenderam a primeira experiência de educação de jovens e adultos no país, responsáveis por educar os filhos de portugueses que estavam no Brasil e catequizar os indígenas, estes com a finalidade de expandir a fé cristã. A experiência jesuíta no Brasil permaneceu em crescimento por dois séculos em que:

[...] fundaram colégios e foram os responsáveis pela educação desenvolvida nesse período, unindo interesses da corte e religiosos: formação religiosa e escolarização primária, evoluindo para o ensino clássico. Verifica-se, portanto, que os jesuítas tiveram um papel preponderante para além da difusão do evangelho [...] (Becker; Keller, 2020, p. 3).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação de jovens e adultos teve um grande hiato em sua história, apenas em 1824 com a promulgação da Constituição (Brasil, 1824) a educação de jovens e adultos ganhou um novo capítulo, porém, com muitas restrições. Essa Constituição trouxe a ideia de educação primária e gratuita para todos os cidadãos, no entanto, o grande contingente de adultos no Brasil eram negros escravizados, ou seja, não eram considerados cidadãos, assim como as mulheres e os indígenas.

Com relação a esse período, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) escrevem: “Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores”.

Passados trinta anos da promulgação da primeira Constituição brasileira, o então Ministro do Império, Couto Ferraz, por meio do Decreto nº1331-A (Brasil, 1854),

regulamenta a educação primária e secundária do Rio de Janeiro. O artigo 71 da referida lei descreve:

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados, alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (Brasil, 1854, art. 71).

Outros decretos marcaram os últimos anos da educação no período imperial. Poucas mudanças, no entanto, puderam ser realmente percebidas com relação à educação de jovens e adultos. Parte da falta de eficiência das políticas públicas voltadas à educação, segundo Haddad e Di Pierro (2000), é o próprio conceito de *cidadão*, condição fundamental para poder usufruir das políticas educacionais. O ser cidadão no Império ainda era muito restrito às camadas mais abastadas da sociedade, excluía boa parte das mulheres, indígenas e a grande parcela da população que ainda era composta por escravizados. O segundo motivo apontado por Haddad e Di Pierro (2000) é de ordem financeira. Enquanto o Império responsabilizava-se pela instrução das camadas mais abastadas; couberam às Províncias, desprovidas de recurso, a educação das camadas populares.

Com a promulgação da Constituição de 1891, que marcou a transição da Monarquia para a República, poucas transformações foram observadas na educação brasileira. A desigualdade e os altos índices de analfabetismo ainda marcavam o cenário da educação nacional, assim como a priorização do atendimento às elites.

Durante a Primeira República, a ausência de oportunidades educacionais resultou na privação de direitos fundamentais, como o direito ao voto, uma vez que os adultos analfabetos eram impedidos de participar das eleições. Se em momentos anteriores o que excluía a grande parte da população de exercer seus direitos era a condição de escravizados, no período republicano essa exclusão se dava, dentre outros fatores, pela falta de letramento. O Censo Escolar de 1920, três décadas após o início da República, apontou que 72% da população do Brasil ainda era analfabeta (Brasil, 1929).

A ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República deu início ao processo de reformulação na educação nacional. Pela primeira vez as competências, quanto à educação, foram claramente firmadas, incumbindo à União a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual foram estabelecidas as diretrizes e responsabilidades da educação

municipal, estadual e federal, assim como o estabelecimento de verbas voltadas à manutenção do ensino público. A nova Constituição Federal, promulgada em 1934, reforçava em seu artigo 150 o dever da União em promover educação primária e gratuita para todos, incluindo os adultos:

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

Foi somente a partir de meados do século XX que as mudanças envolvendo a educação de jovens e adultos começaram a ser sentidas. Voltar o olhar para o contexto social, econômico e político auxilia na compreensão dessas mudanças. Durante o período de acelerada industrialização no Brasil, houve um aumento significativo da urbanização, com a migração em massa da população do campo para as cidades, resultando em uma crescente demanda por melhores condições de vida. É nesse contexto que ocorre a promulgação da Constituição de 1946, onde a República reconhece a educação gratuita como sendo direito de todos (Brasil, 1946).

Na década de 60, pouco antes do golpe civil-militar que assolou o país, a educação de jovens e adultos passou por um momento, como descreve Haddad e Di Pierro (2000, p. 111): “de luzes”. Com influência de Paulo Freire, começa a ser – de fato – pensada uma educação “com” os adultos e não “para” os adultos. Diversos grupos e movimentos sociais formaram-se durante esse período a fim de promover a educação de jovens e adultos:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (Haddad; Di Pierro, 2000, p.133).

Tendo Paulo Freire como seu maior difusor, uma nova abordagem da EJA surge neste período. A educação de jovens e adultos começa a ser pensada não mais com o único foco o

conteúdo pedagógico, preza-se, também, pela leitura do mundo, leitura da realidade e criticidade da condição social, política e econômica desses sujeitos. A experiência de alfabetização de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, empreendida por Paulo Freire foi a prática de maior destaque nesse período. Com o sucesso do método, Freire assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em janeiro de 1964, apenas três meses antes do golpe civil-militar que assolou o Brasil e que perdurou durante 21 anos.

O período após o golpe civil-militar foi de intensa ruptura com as práticas pedagógicas e políticas públicas implementadas nos últimos anos, assim como a perseguição de seus apoiadores. Em substituição a essas políticas, foram implementadas outras de cunho conservador, sobre estas escrevem Haddad e Di Pierro (2000, p. 113): “No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, entre eles a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), financiada pelo governo federal”.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi implementado no Brasil em 1967, mesmo período da promulgação do Ato Institucional 5, dando início aos anos de maior repressão política aos opositores do regime ditatorial. Dentro deste cenário, o programa foi utilizado como meio de comunicação e legitimação do regime nas camadas populares. Extinto em 1985, o Mobral não alcançou seu objetivo principal: acabar com o alto índice de analfabetos no Brasil.

Na década de 70, com a efetivação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional houve a consolidação das ideias implementadas durante o regime ditatorial. O cenário de pleno desenvolvimento econômico do Brasil impacta diretamente o ensino supletivo que teve, mais do que nunca, o caráter de formação vinculado ao mundo do trabalho. Como expõem Haddad e Di Pierro (2000, p. 117): “[...] o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

O governo militar destinou recursos limitados para a educação de jovens e adultos. Entretanto, não hesitou em investir na repressão daqueles que defendiam uma abordagem educacional de caráter popular. Mais do que a preocupação do analfabetismo – se é que havia – a educação de jovens e adultos foi utilizada como forma de comunicação e perpetuação das

ideias do regime ditatorial. Com o passar dos anos, a EJA foi atrelada ao processo de industrialização e desenvolvimento nacional, desta forma a modalidade teve seu foco na formação para o mercado de trabalho, característica que perdura até os dias atuais.

No processo de redemocratização que ocorreu no Brasil a partir de 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar, programa que teve vida curta, sendo extinta na década de 90 durante o governo de Fernando Collor. Ainda nesse processo foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que garantiu a educação como sendo direito de todos, sem distinção de idade (Brasil, 1988), um grande passo para a educação de jovens e adultos no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) trouxe como grande novidade a elevação da educação de jovens e adultos à categoria de modalidade de ensino, rompendo com seu tradicional caráter supletivo (Brasil, 1996). No aspecto prático, no entanto, não ocorreram grandes transformações, conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000) o texto reforça o direito dos jovens e adultos que trabalham à educação básica adaptada às suas circunstâncias, e a obrigação do governo de disponibilizá-la gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos.

A virada do século XXI é marcada na EJA como um período de significativos avanços, com o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais que definiram três funções fundamentais desta modalidade: reparadora, equalizadora e permanente, sintetizadas, a seguir, por Flecha e Mello (2012, p. 43)

A reparadora diz respeito a responder a uma dívida social constituída pela negação do direito à educação de jovens e adultos no país, reconhecendo que, historicamente, a educação teve um caráter elitista que negou uma educação de qualidade às classes populares, nas quais se encontravam os negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora diz respeito à garantia de direitos e distribuição de bens; assim, a EPJA deve possibilitar, às pessoas, novas inserções na vida social, no trabalho e na participação, ampliando-se para além da alfabetização. A função permanente reconhece o direito das pessoas e atribui à EPJA o papel de propiciar aos educandos constante processo de aprendizado e atualização dos conhecimentos, ao longo de toda a vida (Flecha; Mello, 2012, p.43).

Nas últimas décadas, a educação mundial tem acompanhado as discussões e

implementações da ideia de “educação ao longo da vida”, muitas vezes associada à educação de jovens e adultos. Conforme defende Ireland (2019), a educação ao longo da vida é um processo contínuo e abrangente que transcende a educação formal, sendo um direito humano fundamental acessível a todos, em qualquer fase da vida. Para o autor a educação deve ser permanente, abrangendo conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo, a inclusão social, a cidadania ativa e a participação plena. Desta forma, a educação ao longo da vida é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa, independentemente de idade ou contexto socioeconômico.

Nesta mesma perspectiva de âmbito social, Moacir Gadotti escreve que a educação ao longo da vida é concebida pelo viés do bem-estar, da cidadania, garantia dos direitos humanos, acesso à cultura etc., ou seja, “não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs, etc., reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.” (Gadotti, 2016, p.7)

No entanto, a educação ao longo da vida, segundo o mesmo autor, tem tomado uma nova roupagem a partir da lógica mercadológica, nesta:

Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas. O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida[...] (Gadotti, 2016, p.4).

Nessa disputa entre o papel mercadológico ou social da educação, Lima (2012) defende uma abordagem que o autor denomina de “ambidestra”, ao passo que se entende a importância do papel econômico, mas não se deixa de lado o papel da transformação e emancipação social presente na educação ao longo da vida.

No entanto, no Brasil, o viés mercadológico, que concebe a educação ao longo da vida do ponto de vista da formação para atuar no mercado de trabalho, tem se mostrado preponderante na educação de jovens e adultos em diversos momentos. O incentivo à profissionalização, oferecida de forma aligeirada e sem qualidade, dos estudantes dessa modalidade e o alinhamento da EJA ao “Novo Ensino Médio” atestam essa tendência.

Em 2017 ocorreu a promulgação do “Novo Ensino Médio” por meio da Lei nº 13.415

de 16 de fevereiro de 2017, aprovada com forte oposição, levando até hoje movimentos populares pela sua revogação. O Novo Ensino Médio trouxe mudanças consideráveis no currículo, criação de itinerários formativos, ampliação da carga horária, formação docente e educacional. No que se refere especificamente à EJA, ficou evidente que durante a criação da reforma, esta modalidade não foi pensada e muito menos ouvida. Muitas eram as dúvidas que permeavam a implementação das novas mudanças na educação de jovens e adultos.

Dentre as mudanças implementadas pela reforma, ocorreu a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, como nas áreas de Ciências Humanas e Biológicas, em detrimento do aumento da carga horária de disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e os itinerários formativos. Os itinerários formativos são:

O conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (Brasil, 2021).

Os itinerários formativos foram impostos aos estudantes com apenas uma opção disponível, sem oferecer a possibilidade de escolha, conforme estipulado pela legislação. Além disso, sua implementação na rede estadual de ensino ocorreu sem o devido preparo dos professores, que frequentemente se sentem desamparados para ministrar tais aulas. A precariedade também é evidente no acesso às tecnologias, onde as apostilas dos itinerários sugerem acesso a recursos como internet e laboratórios, que muitas vezes não estão disponíveis no cotidiano escolar. Como resultado, os alunos acabam desengajados devido à substituição de matérias que são realmente cobradas em vestibulares por itinerários que não correspondem às suas realidades.

A grande novidade para os estudantes da EJA, no entanto, foi o Programa EJATEC, que tem como finalidade integrar a formação básica com a formação profissionalizante por meio da incorporação de parte da carga horária por meio da educação a distância. Neste modelo, os alunos do ensino médio da EJA cursam presencialmente o ensino básico nas escolas públicas de sua preferência, e assistem aulas gravadas no ambiente virtual de aprendizagem ofertadas pelo Centro Paula Souza, para cursar a parte destinada à educação

profissional.

Importante salientar ainda, que apesar do nome “EJATEC” os estudantes não são certificados com o nível técnico, pois pela carga horária reduzida, trata-se de um curso de qualificação profissional. Conforme aponta Lança (2021, p.189-190):

[...] ao concluir os quatro semestres, o aluno terá dois certificados: o de ensino médio (emitido pela escola onde cursou a EJA) e o de auxiliar (emitido pelo Centro Paula Souza). Caso queira prosseguir com a formação profissionalizante, o aluno deverá cursar mais um ano em uma escola técnica para conquistar o certificado de técnico.

Algumas pessoas podem pensar que oferecer ensino profissionalizante para estudantes adultos que sequer tinham perspectiva de concluir o ensino básico já é suficiente. Afinal, agora eles podem ao menos apresentar um diploma de auxiliar para ingressar no mercado de trabalho. Mas por que esse incentivo a “melhores” condições de inserção no mercado de trabalho ser concedido apenas no nível qualificação profissional ou, no melhor dos cenários, como formação técnica? Por que não promover o ingresso desses estudantes no ensino superior? Importante ressaltar que o ensino profissionalizante em si não é o objeto da crítica, mas sim o caráter mercadológico por trás da implementação desses cursos que formam mão de obra barata, amparando-se de forma reducionista, na concepção de educação ao longo da vida.

A respeito da lógica mercadológica e o programa EJATEC, Lança (2021, p. 193) escreve:

O que identificamos, portanto, é uma formação aligeirada, fragmentada, esvaziada de concepções pedagógicas e permeada pelos interesses privatistas em garantir a formação de trabalhadores flexíveis e passivos, para que sigam submetidos ao mercado de trabalho periférico, tudo isso implantado com requintes de participacionismo, negacionismo e autoritarismo, na contramão do que defendemos como uma educação integral de qualidade que, via de regra, forma sujeitos com potencial para transformar a sociedade em um lugar mais justo e solidário.

Assim, ao longo de muitos anos, a institucionalização da EJA proporcionou o aumento no acesso das camadas populares à educação. No entanto, essa expansão não foi acompanhada pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas à oferta de um ensino de qualidade. Atualmente são diversos os problemas que essa modalidade vem enfrentando:

evasão dos estudantes, falta de qualificação profissional adequada, falta de adaptação do currículo e do material de acordo com as necessidades dos estudantes, dentre outros.

Pouco mais de um mês para a finalização deste trabalho, o Governo Federal enfim promulgou o “Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA” por meio do Decreto nº 12.048, de 5 de Junho de 2024. O Pacto era aguardado com muita expectativa pelos educadores, estudantes e demais envolvidos na educação de jovens e adultos. Como objetivos o Pacto traz:

- I – superar o analfabetismo das pessoas com quinze anos de idade ou mais;
- II – ampliar a aprendizagem ao longo da vida, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;
- III – elevar a escolaridade das pessoas com quinze anos de idade ou mais que não tenham acessado ou não tenham concluído o ensino fundamental e o ensino médio;
- IV – ampliar as matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino; e
- V – qualificar o atendimento da EJA, por meio da melhoria das condições de oferta da modalidade em todas as etapas (Brasil, 2024).

O Quadro 2 elenca algumas das estratégias para a expansão e qualificação da educação de jovens e adultos trazidas pelo Pacto Nacional.

Quadro 2 - Estratégias para a expansão e qualificação da EJA trazidas pelo Pacto Nacional, 2024

Ação	Finalidade/Benefícios	Número esperado de beneficiados
Pé de Meia	Estudantes de 18 a 24 anos do ensino médio da EJA que fazem parte do Bolsa Família receberão incentivos financeiros relacionados à matrícula, frequência, conclusão escolar e participação no ENEM	540 mil estudantes da EJA
PDDE-EJA	O Programa Dinheiro Direto na Escola é um incentivo que pode ser utilizado para diversas finalidades, como: a organização de extensões escolares em diferentes espaços públicos; a criação de áreas de convivência/acolhimento para filhos e netos dos estudantes; e a adaptação do ambiente escolar para atender jovens, adultos e idosos.	3 mil escolas em todo o Brasil. 792 mil estudantes.
PBA	O Programa Brasil Alfabetizado será reativado. As turmas podem ser organizadas em espaços comunitários, facilitando o acesso ao programa para jovens, adultos e idosos que ainda não sabem ler e escrever.	60 mil bolsas para educadores populares 900 mil estudantes (prioridade para idosos)
Fator de ponderação da EJA no	Aumento do fator de ponderação de 0,8 para 1. Destinação de mais recursos para a EJA, sobretudo no que se refere a qualificação e valorização dos profissionais dessa modalidade	Alcance nacional.

FUNDEB		
EJA integrada ao EPT	Promover parcerias entre redes de ensino e instituições que oferecem Educação Profissional e Tecnológica para proporcionar à EJA integração da formação geral e a capacitação profissional.	734.515 estudantes
Projovem campo e cidade	Prioridade de implementação para municípios com maiores índices de jovens não alfabetizados dentre os 1009 que não ofertam a EJA.	100 mil estudantes até 2026
Formação de Professores e Gestores	Oferta de formação continuada para Professores, Gestores Escolares e Educadores populares.	Formação de 10 mil licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)
PNLD EJA	Livros didáticos adequados para atender as necessidades da EJA. A expectativa é de que as escolas recebam os livros já em 2025.	Alcance nacional
CadEJA	Plataforma para cadastro da demanda e atendimento da EJA, que fornecerá informações às redes de ensino. O sistema integrará diversas bases de dados públicas, ligadas aos Ministérios da Saúde, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Social, Direitos Humanos e Cidadania, Justiça e Segurança Pública, além do Empreendedorismo, Microempresa e Empresa de Pequeno Porte.	Alcance nacional
Novas Diretrizes Operacionais para a EJA	As novas diretrizes serão orientadas pelos princípios da equidade, reparação e qualificação, com o objetivo de ampliação e qualificação da EJA	Alcance nacional
Medalha Paulo Freire	Reconhecimento e incentivo às redes de ensino que se destacarem por suas ações e iniciativas voltadas para a erradicação do analfabetismo no Brasil e a melhoria da qualidade da EJA.	Alcance Nacional

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil, 2024; Cartilha Pacto EJA.

Segundo anunciado pelo Ministério da Educação, na cartilha de divulgação do Pacto (Brasil, 2024), serão investidos cerca de 4 bilhões de reais ao longo dos próximos quatro anos. As propostas e metas são ousadas, e contam com a parceria e o comprometimento de todos os entes federativos. A luta, agora, deve ser para que essas propostas saiam do campo da teoria e se materializem – com qualidade – no dia a dia dos educadores e estudantes da EJA.

Em aproximação com os dois campos dessa pesquisa – EJA e ES – encara-se como positivo o incentivo financeiro vinculado ao programa “Pé de Meia” e a realização do Enem, no entanto, tem sido criticada a escolha do Governo em limitar a adesão aos jovens de 18 a 24 anos, excluindo os demais adultos e idosos dessa oportunidade. No projeto inicial, inclusive, a educação de jovens e adultos nem mesmo fazia parte do programa, sendo incluído só após mobilização popular.

1.2 Os Sujeitos da EJA

Os alunos que integram a educação de jovens e adultos são pessoas que carregam as marcas da exclusão em suas vivências, advindos das periferias da sociedade, têm cor e classe social características. São sujeitos que lutam diariamente para conciliar os estudos com duras rotinas de trabalho, na maioria das vezes informal, insuficientes para garantir o sustento da família: “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.” (Arroyo, 2006, p. 23).

Segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, aqueles que se autodeclararam negros (pretos e pardos) na EJA compõem 77,7% da modalidade no nível fundamental; no nível médio, o número apresenta uma leve queda, chegando a 70,7%. Os alunos que se declararam pertencentes à raça branca somam 19,6% no ensino fundamental e 26,9% no ensino médio (Brasil, 2024).

Os estudantes que historicamente chegavam, até a década de 90, à EJA, eram comumente sujeitos migrantes da zona rural, das regiões mais empobrecidas do país que, por razões diversas, sobretudo econômicas e culturais, não tiveram a oportunidade de estudar no tempo considerado “habitual”.

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999, p. 59).

Os motivos mais comuns que levavam esses estudantes a deixar ou mesmo a nunca conseguirem frequentar espaços de escolarização estão vinculados à necessidade de trabalhar, ausência de escolas próximas, machismo que negava às mulheres o direito à educação, assistência e cuidados prestados culturalmente pelas mulheres a filhos e familiares, problemas de saúde e etc.: “[...] a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que

nunca tinham tido oportunidades escolares" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127).

Esses estudantes ainda compõem a EJA, no entanto, desde a década de 1990, como relatam Haddad e Di Pierro (2000), o perfil desta modalidade de ensino vem sendo marcadamente modificado pela juvenilização. Dados produzidos pelo Censo Escolar confirmam esta tendência, demonstrando que a EJA, no ensino fundamental II e ensino médio, é composta, majoritariamente, por jovens. No ensino fundamental I a média de idade é de 48 anos; no ensino fundamental II, 26 anos; e no ensino médio, 23 anos (Brasil, 2024). Vale ressaltar que, com relação ao ensino médio, este é o único nível de ensino que vem apresentando queda na média de idade dos alunos matriculados, em oposição ao ensino fundamental dos anos iniciais e finais, conforme exposto na Tabela 1:

Tabela 1 - Faixa etária média da EJA conforme os níveis de ensino (2021-2023)

Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
2021	45	25	24
2022	46	25	24
2023	48	26	23

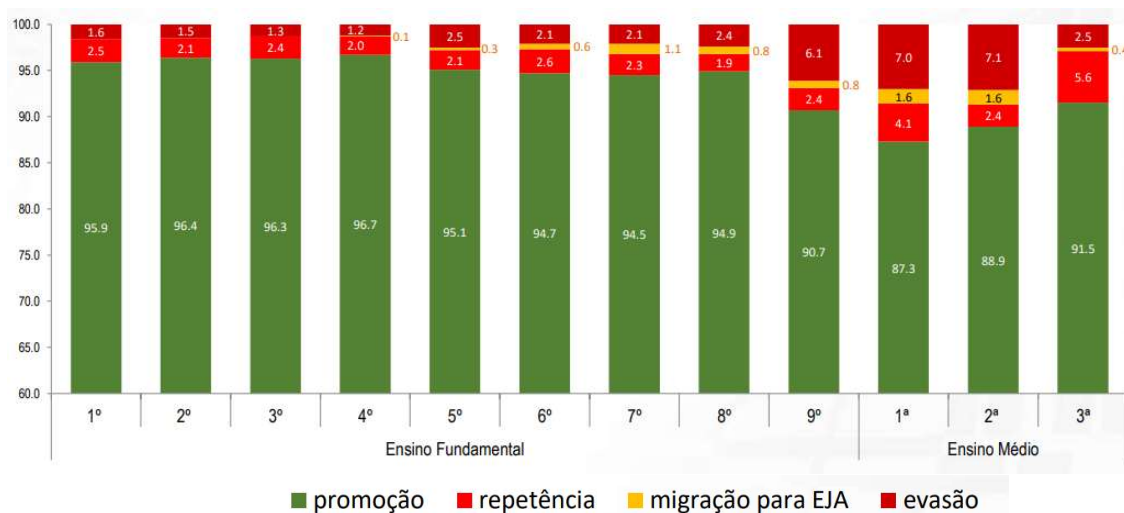
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Censos Escolares de 2021, 2022 e 2023.

Tanto Oliveira (1999) quanto Haddad e Di Pierro (2000) já apontavam que a EJA na década de 90 passava a ser cada vez mais composta por pessoas mais jovens e urbanas, do que caracteristicamente pessoas adultas e idosas que costumavam ingressar nessa modalidade. Os mesmos autores indicavam ainda que esse processo já estava vinculado, no fim da década de 1990, à exclusão dos estudantes do chamado ensino “regular”, sendo que estes, ao retornarem à escola, encaram este espaço de duas formas:

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (Haddad; Di Pierro, 2000, p.127).

Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2024), o ano que mais apresenta a migração dos alunos do ensino regular para a EJA no ensino fundamental é o 7º ano, enquanto no ensino médio esse fenômeno ocorre majoritariamente na 1ª e 2ª séries.

Gráfico 1 - Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série - Brasil 2020/2021



Fonte: Inep/Censo Escolar, 2024.

Diante das péssimas experiências vivenciadas pelos alunos no ensino fundamental e médio que, muitas vezes de forma compulsória, passam a frequentar a EJA, o desinteresse, (e consequentemente a evasão), torna-se um dos principais desafios dessa modalidade. Alcantara (2016) e Lódi (2019) destacam o desafio representado pelo desinteresse desses alunos, ressaltando a importância de reflexões e debates. As autoras enfatizam que não se deve enxergar a indiferença dos estudantes como algo natural ou inerente, pelo contrário, é necessário reconhecer que diversos fatores externos contribuem para o insucesso escolar desses alunos na sociedade brasileira.

A partir desse novo perfil que passou a compor a EJA – alunos marcados por experiências em espaços escolares desinteressantes e desconectados de possibilidades, de caminhos para o futuro – é preciso que haja o trabalho de ressignificação da escola. O “porquê”, “para quê” e “para onde” os estudos podem levar devem ser motivadores e claros para esses estudantes. Faz-se necessário também um investimento para valorização da diversidade das identidades dos estudantes da EJA nos espaços e currículos escolares. Neste

sentido, a premência de projetar modificações dentro da modalidade que acompanhem esse novo perfil da EJA e que parta da realidade dos estudantes, a fim de não perpetuar as desigualdades educacionais. Políticas que encarem a educação de jovens e adultos para além de uma oferta compensatória, lutando, assim, pela construção de demandas do século XXI.

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Esta seção busca contribuir para o entendimento do ensino superior no Brasil, sobretudo, no que se refere ao perfil e às políticas públicas de ingresso a esse nível de ensino. Para tanto está dividida em duas subseções, na primeira realizou-se um breve histórico do ensino superior no Brasil até o fim do governo de Itamar Franco (1992 – 1995), o foco da subseção, no entanto, são os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2014), por entender que foram durante esses governos que ocorreram as maiores e principais políticas de expansão e de acesso das camadas populares ao ensino superior público e privado. Na segunda subseção, são apresentados dados, sobretudo quantitativos, que auxiliam no entendimento do perfil do ensino superior no Brasil.

2.1 Os primórdios da universidade no Brasil: do interesse da elite aos interesses do mercado

Antes da chegada da família real no Brasil, as pessoas que tinham o interesse de realizar o ensino superior deslocavam-se à Europa, sobretudo, à metrópole Portugal. Esse movimento, sabidamente, só era oportunizado aos homens da elite nacional. A ideia de ensino superior no território brasileiro só foi possível, segundo Cunha (1986), com a chegada da família real portuguesa em 1808, quando foram fundadas as primeiras Escolas de Educação Superior no Brasil. Essas instituições “tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte” (Martins; Vieira, 2017, p.96).

Apesar de alguns avanços no número de instituições ao longo dos anos que se seguiram, foi apenas na década de 1920 que o Brasil experimentou um aumento significativo no ensino superior. De acordo com Martins (2002), durante essa década foram fundadas 86 novas instituições. O perfil dos estudantes ingressos, no entanto, permanecia o mesmo dos anos anteriores: homens da elite socioeconômica.

Em 1931, o governo provisório de Getúlio Vargas implementou a Reforma Francisco Campos, regulamentando o funcionamento das universidades e introduzindo uma taxa anual, já que o ensino superior público não era gratuito, fato que dificultava – ainda mais – o ingresso das camadas populares.

Os anos de 1931 a 1945 foram marcados por disputas entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. O governo ofereceu ensino religioso facultativo na educação básica para obter o apoio da Igreja Católica, que criou suas próprias universidades na década seguinte (Martins, 2002). Conforme afirmam Neves e Martins (2016):

As primeiras universidades no país surgiram em meados da década de 1930, destacando-se, nesse processo, as criações da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que teve uma existência efêmera quando o governo federal resolveu dissolvê-la, integrando-a à Universidade do Rio de Janeiro. A primeira universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi criada em 1940. Entre 1946 e 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas. No ano de 1960 a matrícula era de 93 mil estudantes, dos quais mais da metade eram absorvidos pelo setor público (Martins; Vieira, 2016, p.97).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico do Brasil levou o governo federal a investir em instituições superiores, públicas e gratuitas, o que acarretou efetivamente no aumento de estudantes matriculados (Martins; Vieira, 2017).

Na década de 1960, durante o governo ditatorial, a classe média que já havia conseguido terminar o ensino básico, passou a buscar cada vez mais o ensino superior. Neste cenário, as instituições de ensino superior privadas absorveram as demandas dessa classe pois focou:

[...] na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação. [...] Apesar de haver a criação de novas universidades particulares que já eram vinte, em 1975, a expansão de fato se deu, em grande parte, através da proliferação de escolas isoladas, concentradas na oferta de cursos de baixo custo e menores exigências acadêmicas: administração, economia e formação de professores. (Durham, 2003, p. 18).

Com o fim da ditadura, o governo de Sarney criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), incumbido de realizar estudos, relatórios e anteprojeto de lei visando à reformulação do ensino superior federal no Brasil. Suas ideias foram fortemente recusadas pelos movimentos sociais, que viam na proposta de conceder autonomia universitária às instituições federais, o objetivo único de desobrigar o governo

federal das responsabilidades financeiras (Tavares, 1997).

No governo de Collor, a intenção de diminuir os gastos com a educação foi sentida já nos primeiros meses de seu mandato, com a extinção da Capes e do Inep, ambos parte do Ministério da Educação. A revogação dessas instituições só foi possível por meio de intensa mobilização social, contando, inclusive, com a participação de apoiadores do próprio governo (Cunha, 1997).

Quase um ano depois, em fevereiro de 1991, o governo de Collor lançou o popularmente conhecido “Projeto”, dentre os objetivos voltados para o ensino superior, destacavam-se:

[...] a implantação da autonomia universitária nos moldes do Plano Setorial; a obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros articulado à avaliação de desempenho, para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino; o incentivo à integração da pesquisa com a extensão, estimulando as universidades a buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas; e a discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal. (Tavares, 1997, n.p.)

Apesar do discurso em defesa do ensino superior público, na prática, suas ações eram voltadas para a expansão do ensino superior privado (Corbucci, 2004). Tendência acompanhada pelo seu sucessor, Itamar Franco (Tavares, 1997). Durante o governo de Itamar, as instituições de ensino superior privadas continuavam em crescimento e respaldadas pelo MEC. Além disso, o governo também foi marcado pela tentativa de retomar as ideias do GERES e pela forte oposição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dificultando sua tramitação, que de fato só ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (Tavares, 1997).

2.1.2 Marcos legais no governo Fernando Henrique Cardoso

As políticas educacionais implementadas por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e que são aqui tratadas não devem ser vistas como fruto exclusivo de seu governo. Conforme esclarece Cunha (2003), essas reformas fazem parte de uma lógica neoliberal vigente e que se expressava, no ensino superior, já na década de 80. Assim, do ponto de vista da educação, FHC representa a continuidade dos governos anteriores de José Sarney, Fernando Collor e

Itamar Franco.

O governo de Fernando Henrique Cardoso acompanhou a tendência marcadamente voltada para o mercado, a fim de integrar o Brasil à economia mundial. No ensino superior essa tendência será percebida pela integração “[...] entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico[...]” (Cunha, 2003, p.39).

Ferreira (2012) aponta que durante os anos de governo de FHC o Estado deixa de ser um financiador e passa a ser o regulador, promove o ensino a distância e a competitividade entre as instituições que ofertam o ensino superior, baseada em dados de origem quantitativa (número de matrículas e produções) e a formação para atender a demanda do mercado de trabalho. Segundo Ferreira (2012, p. 461): “as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social”.

Outro ponto de interferência do governo FHC dizia respeito ao setor público do ensino superior que passou por fortes reduções de verbas, segundo Cunha (2003, p. 39), o governo:

[...] referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que “precisaria ser revista”, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior. Assim, dizia ser inaceitável que a rede federal consumisse de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação (uma estimativa, aliás, bastante exagerada) para atender apenas a 22% dos estudantes de graduação.

Durante o segundo ano de governo FHC ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96). O capítulo IV “Da Educação Superior” prevê as finalidades desse nível de ensino:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade Brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da

cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Brasil, 1996).

Mais tarde, já em 2015, foi acrescentada a oitava finalidade da educação superior: “VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (Brasil, 2015).

Outras duas medidas pertinentes foram implementadas durante o governo de FHC: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998 por meio da Portaria Normativa nº 438 de 28 de maio de 1998 do então Ministério do Estado da Educação e do Desporto e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), aprovado pela Lei nº10.260 em 12 de julho de 2001.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi idealizado pelo INEP, autarquia brasileira vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A prova surgiu com o objetivo principal de promover a avaliação do ensino por meio dos alunos que concluíam a educação básica. Até o ano de 2017, o Enem também foi utilizado como meio para se conseguir a conclusão do ensino médio. Atualmente, além de auxiliar na avaliação da qualidade da educação básica, sobretudo do ensino médio, é a principal porta de entrada para o ensino superior e aos programas governamentais, como por exemplo, o FIES. A respeito da utilização do ENEM para ingresso no ensino superior, Cunha pontua:

Desde logo [sua criação], as instituições privadas incorporaram o resultado do ENEM como parte ou como toda a indicação de desempenho para selecionar os candidatos, mas as instituições públicas resistiram a ele. Com

o tempo, e por efeito das pressões do Ministério, mesmo as grandes universidades públicas incorporaram o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número relativo de pontos (Cunha, 2003, p.44).

O FIES foi instituído na virada do século XXI como meio de substituir o extinto Programa de Crédito Educativo, projeto que durou apenas cinco anos (1992 – 1997) e objetivava conceder financiamento de 50% ou 100% em cursos do ensino superior para os estudantes com bom desempenho escolar e que comprovadamente não tinham condições de pagar a graduação (Brasil, 1992).

O objetivo de conceder financiamento estudantil para alunos socioeconomicamente carentes que desejam ingressar no ensino superior privado é o ponto de encontro entre o FIES e o Programa de Crédito Educativo. No entanto, atualmente o FIES utiliza o bom desempenho no ENEM como um dos critérios para pleitear tal financiamento. Além disso, outros pontos de diferenciação podem ser destacados entre ambos os programas como: fontes dos recursos disponibilizados, taxas de juros, garantias e a carência para início da quitação do financiamento.

Desta forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso, no que se refere ao acesso das camadas populares no ensino superior, tem o FIES como principal destaque, programa que será reformulado e expandido pelo sucessor de FHC à presidência: Luiz Inácio Lula da Silva.

2.1.3 Marcos legais no governo Luiz Inácio Lula da Silva

Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) como presidente do Brasil, surgiram especulações sobre a continuidade ou ruptura das políticas de ensino superior estabelecidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Pelo menos no que diz respeito ao seu primeiro mandato, o governo de Lula foi “marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior” (Oliveira, 2009, p.198).

O investimento no setor público do ensino superior durante o governo Lula, todavia, irá se contrastar com as gestões anteriores. Gentilli e Oliveira (2013) relatam que os dois primeiros mandatos de Lula se caracterizaram pelo forte investimento na ampliação das universidades, constituindo o período na história nacional de maior construção de campus universitários.

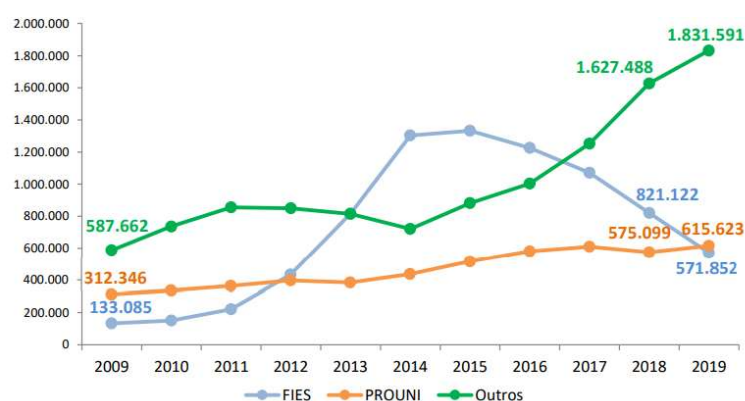
Não se objetiva aqui, no entanto, esmiuçar os feitos e desfeitos durante o governo de Lula, mas sim tratar das principais políticas públicas de acesso e expansão do ensino superior que foram implementadas, ou aperfeiçoadas, durante os oito anos de seus dois primeiros mandatos e que, ainda hoje, impactam o cenário do ensino superior público e privado.

A primeira delas, o Fundo de Financiamento Estudantil, que como anteriormente exposto foi criado durante a presidência de FHC, no governo de Lula foi expandido substancialmente a partir de sua reformulação em 2010. De acordo com Gomes (2019):

No governo Lula este Programa passou a operar com juros mais baixos, na ordem de 3,4% ao ano, enquanto no governo FHC os juros estavam em 6,5%. Também houve aumento no prazo para quitar a dívida (até três vezes em relação ao tempo do curso). Foi ainda ampliado o prazo de carência para 18 meses para iniciar o pagamento, que começou a ser contado a partir da conclusão do curso (Gomes, 2019, p.37).

Contudo, os reflexos das medidas tomadas por Lula com relação à expansão do Fundo de Financiamento Estudantil só foram de fato sentidos durante o governo de Dilma Rousseff, no qual o número de novos contratos elevou-se substancialmente, tendo seu ápice no ano de 2015, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Matrícula na rede privada, por tipo de financiamento/bolsa Brasil 2009 – 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2019.

O governo Lula foi responsável ainda por criar o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Instituído pela Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, o Prouni é de fato o

primeiro programa lançado pelo então governo para promover a ampliação do setor privado de ensino superior:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - Prouni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005).

O PROUNI atualmente concede bolsas de estudos de 50% e 100% em instituições de ensino superior privadas. A análise para pleitear tais bolsas baseia-se, principalmente, em quatro pilares: resultado obtido na última edição do Enem, renda familiar, não possuir ensino superior e escolaridade. A respeito da escolaridade os alunos devem ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas ou em escolas particulares na condição de bolsistas. Além disso, o programa ainda prevê a disponibilização de bolsas para pessoas com deficiência e professores em pleno exercício na rede pública de ensino, sem a análise das condições supracitadas.

Gentili e Oliveira (2013) destacam que no primeiro ano após sua criação foram disponibilizadas, pelo PROUNI, 112.275 bolsas de estudos, aumentando para 284.622 em 2012. Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2022, o PROUNI contabilizava um pouco mais de 450 mil estudantes matriculados em instituições de nível superior. Grande parte desses estudantes encontram-se nos cursos de bacharelado na modalidade presencial, sendo o curso de Direito com maior procura (Brasil, 2023). A respeito do PROUNI os mesmos autores supracitados concluem:

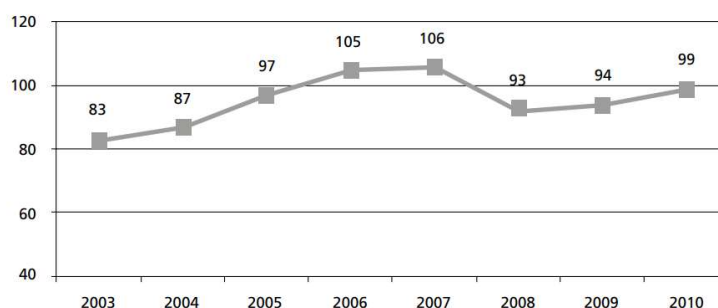
[...] o governo Lula optou por disciplinar e regular a educação superior privada no país ao mesmo tempo que possibilitou que mais de 1 milhão de jovens pobres se tornassem a primeira geração de estudantes nas suas respectivas biografias familiares. O que o governo Fernando Henrique privatizou no campo universitário o governo Lula tentou dotar de conteúdo social e potencial democratizador (Gentili: Oliveira, 2013, p. 257).

Outra importante ação do governo Lula foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Implementada pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o programa tinha como principal objetivo a expansão

do acesso e permanência das instituições de ensino superior federal. Segundo Gentili e Oliveira (2013, p.257): “o governo incentivou, por meio do Reuni, as universidades públicas nacionais a promover a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”.

Como reflexo da política expansionista do governo Lula, as instituições de ensino superior federais passaram por um acentuado crescimento, tendo o ano de 2007 o seu apogeu, conforme demonstra o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior Federal (2003-2010)



Fonte: Gentili e Oliveira, 2013.

Apenas aumentar o número de instituições federais não garantiria por si só que estudantes das camadas populares conseguissem se manter no ES: era preciso políticas públicas que auxiliassem a permanência desses estudantes.

Kowalski (2012) aponta que no Brasil as políticas de assistência estudantil (PAE) podem ser divididas em três momentos. O primeiro deles ocorreu em um período em que poucos tinham acesso ao ES, restrito à elite econômica, as PAE nesse contexto aparecem para auxiliar principalmente com moradias fora do país. O segundo período ocorreu no processo pós Ditadura Civil-Militar no Brasil, em um cenário de forte agitação política, essa fase marca a PAE voltadas para o acesso da classe média. O terceiro período, segundo Kowalski (2012), ocorreu a partir de 2007 com a implementação do REUNI e, ainda no mesmo ano, a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essa última fase é marcada pelo início do projeto de democratização do ES para os segmentos populares da sociedade. O primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff tentará incentivar, ainda mais, o ingresso dessas camadas.

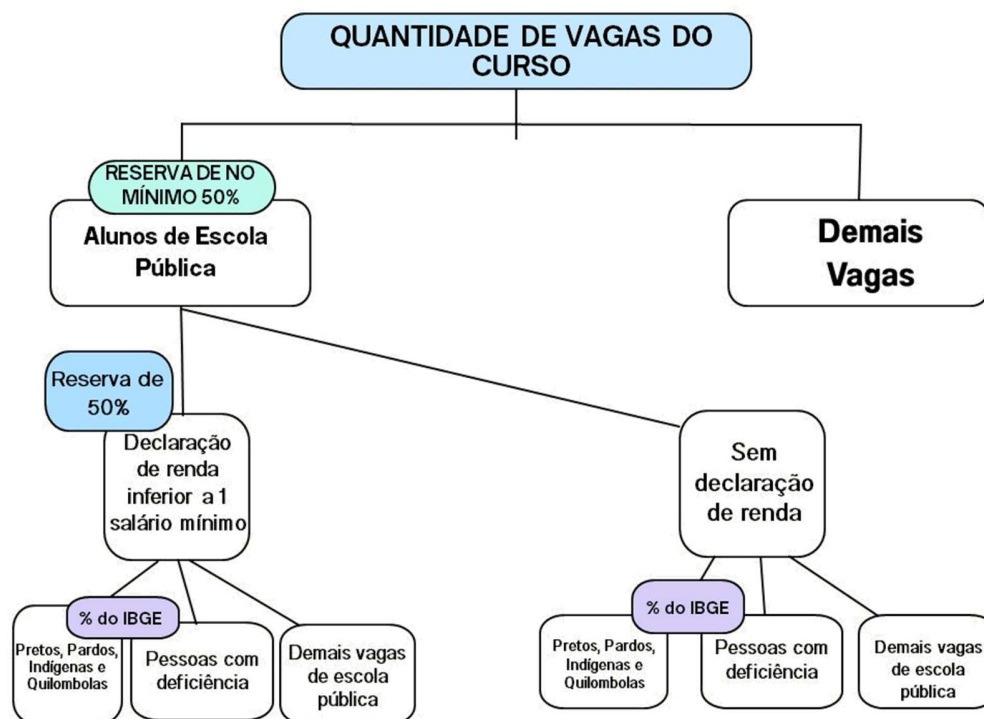
2.1.4 Marcos legais no governo Dilma Rousseff

O governo da presidenta Dilma Rousseff é comumente visto como a continuação dos projetos instituídos durante os oito anos da presidência de Lula. Já no seu segundo ano de mandato, promulga a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como a “Lei de Cotas”. Em seu primeiro artigo a referida lei aborda sua finalidade:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012).

Metade destas vagas destinadas aos alunos que cursaram o ensino médio nas escolas públicas será reservada para aqueles que comprovadamente possuem renda *per capita* de no máximo um salário-mínimo vigente, conforme recente alteração disposta na Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023). A referida Lei de Cotas ainda prevê a reserva de vagas para aqueles que se autodeclararem pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, conforme seu Artigo 3º, alterado pela mesma Lei nº 14.723 (Brasil, 2023). O Gráfico 4 exemplifica, com as últimas alterações de 2023, a divisão das vagas a partir das ações afirmativas:

Gráfico 4 - Distribuição das vagas no ensino superior público a partir das ações afirmativas



Fonte: Elaboração própria a partir da Lei nº 12.711 e suas alterações conforme Lei nº 14.723.

A Lei de Cotas é um passo fundamental no incentivo ao ingresso das camadas populares nas instituições públicas a nível nacional, mas não deve ser vista como o início dessa política. Em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) já havia se tornado a primeira universidade nacional a utilizar as ações afirmativas para ingresso de seus estudantes, reservando 50% de suas vagas para alunos provenientes das escolas públicas.

Um ano depois, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira universidade federal a utilizar políticas afirmativas. Segundo o site oficial da universidade, UnB Notícias, em 2004 ingressaram 388 estudantes pelas cotas, já em 2022 foram 10.094. O site traz ainda a fala de Nelson Inocêncio, professor do Instituto de Artes e ex-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, lembrando a reação da comunidade universitária da UnB: “A reação à implementação foi muito negativa. Em um dos pavilhões houve diversas pichações racistas nos banheiros tentando desqualificar a política. Os próprios colegas docentes não entendiam a urgência. Demandou um tempo para que houvesse a compreensão da necessidade da política” (Bezerra, 2023).

No Brasil, as ações afirmativas, especialmente as cotas destinadas à população negra,

geram muitos debates. Baqueiro e Guedes (2015) apontam posicionamentos apresentados por aqueles que discordam da Lei de Cotas:

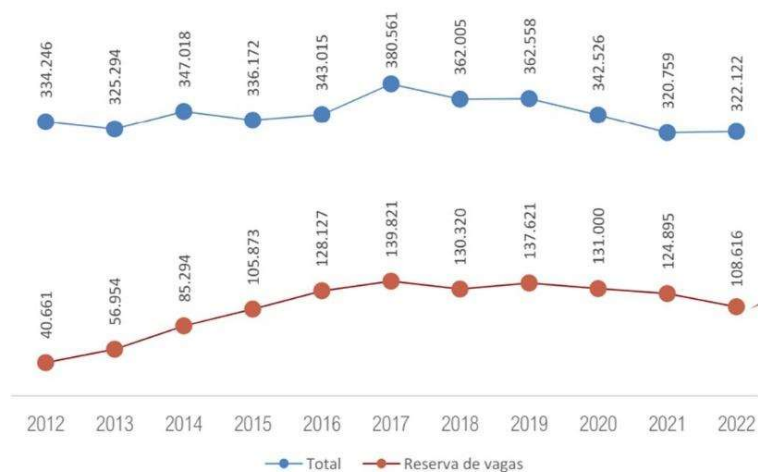
1) As cotas são inconstitucionais, pois tratam desigualmente os que a constituição diz que são iguais; 2) As cotas ferem o princípio do mérito acadêmico; 3) As cotas constituem uma medida inócua, pois o cerne do problema é a baixa qualidade do ensino público no país; 4) As cotas trazem, para o interior das universidades, estudantes que farão baixar o nível acadêmico das nossas IES; 5) As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos, pois somos uma sociedade de alto grau de miscigenação, impossibilitando distinguir quem é negro ou branco no país; 6) As cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência (Baqueiro; Guedes, 2015, p.2).

O presente trabalho não tem por pretensão realizar discussões a respeito da Lei de Cotas, no entanto, é indiscutível que o público-alvo dessa ação afirmativa esteve historicamente excluído do acesso ao ensino superior, sobretudo público, o que acarreta níveis de escolaridade mais baixos, conseqüentemente a postos de trabalhos com baixas remunerações, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas. Sendo assim, o acesso desses estudantes ao ensino superior é compreendido como passo essencial para que o Estado brasileiro possa reparar as desigualdades perpetuadas ao longo da história.

Balanço realizado sobre os dez primeiros anos da política de cotas do ensino superior federal no Brasil (Senkevies e Mello, 2022) aponta que é possível observar o aumento no ingresso de alunos provenientes das escolas públicas. Esse aumento também é acompanhado pelo número de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI), o que evidencia que os grupos focos das ações afirmativas têm conseguido ingressar no ensino superior.

O Gráfico 5, apresentado a seguir, foi produzido a partir dos dados dos Censos da Educação Superior de 2012 a 2022, ajuda a elucidar a efetiva distribuição das matrículas de cotistas ao longo da primeira década da Lei de Cotas nas instituições federais de ensino superior do Brasil.

Gráfico 5 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal (2012-2022)



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2023.

Ainda segundo o Censo da Educação Superior, 55.371 estudantes que ingressaram na graduação em instituições federais em 2022 utilizaram da reserva de vagas para grupos étnicos; 2.059 a reserva de vagas para pessoas com deficiência, 99.866 para estudantes que fizeram o ensino médio na rede pública de ensino e 45.226 a reserva de vaga por condição de renda familiar (Brasil, 2023).

No que se refere à evasão desses estudantes e, conseqüentemente, a não conclusão do ensino superior, a análise de dados da população brasileira e indicadores de universidade federais de 2010 a 2019 realizada por Honorato e Zucarelli (2022, np) destaca que:

[...] as taxas de evasão precoce (no primeiro ano do curso) entre estudantes com e sem reserva de vagas é muito próxima, independentemente da coorte acompanhada. A taxa de evasão no primeiro ano do curso, para o Brasil, variou entre 8 e 10%, e, de uma forma geral, os cotistas apresentaram menores taxas, não ultrapassando 9%; já os não cotistas chegaram ao registro de 10%.

Dados do Inep (Brasil, 2023) indicam que, entre 2012 e 2022, os alunos cotistas em instituições federais de graduação apresentaram uma taxa de conclusão acumulada 11 pontos percentuais superior à dos estudantes não cotistas. Além disso, a taxa de permanência dos alunos cotistas é nove pontos percentuais maior do que a dos não cotistas. Em outras

palavras, os alunos da graduação que ingressaram nas instituições federais do Brasil por meio de cotas têm maior probabilidade de permanecer e concluir seus cursos em comparação com os alunos não cotistas.

Em conclusão, os governos petistas de Lula e Dilma, conforme apontam Gentili e Oliveira (2013), lutaram para estabelecer a educação como um direito humano essencial, um recurso público inalienável que não pode ser negado, discriminado ou separado da vontade popular. Inúmeras lacunas podem ser abordadas com relação aos treze anos de mandatos presidenciais do Partido dos Trabalhadores, fato é que o projeto de expansão das instituições superiores, sobretudo públicas, e a integração das camadas populares no ensino superior público e privado nunca havia antes recebido tamanho incentivo por parte dos governos federais.

2.2 O Perfil do ensino superior no Brasil

Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2022, o Brasil contava com 2.595 instituições públicas e privadas que ofertam o ensino superior. Dessas, 1.098 estão localizadas na região Sudeste, seguida pela região Nordeste, com 611; Sul, 396; Centro-oeste, 289; e Norte, com 201 instituições (Brasil, 2023).

A maior oferta do ensino superior no país concentra-se nas mãos da iniciativa privada (Brasil, 2023) que conta com 2.283 instituições entre faculdades, centros universitários e universidades. Enquanto a rede pública soma apenas 312 instituições, composta por faculdades, universidades, centros universitários, Institutos Federais (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Um dos fenômenos mais expressivos apontado pelo Censo da Educação Superior diz respeito ao número de cursos ofertados na modalidade a distância no Brasil. Desde os anos 2.000 é possível perceber uma crescente na oferta dessa modalidade, no entanto nada se compara com os últimos anos. De acordo com os dados, ocorreu uma variação positiva de 189,1% em 2022 com relação ao ano de 2018, sendo o ano de 2019 com relação a 2018 o que apresenta maior crescimento, com 42% (Brasil, 2023). Segundo o Censo da Educação Superior:

O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de

3 milhões de novos estudantes em 2022. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2022, foi registrado uma quebra da tendência e o número de ingressantes em cursos presenciais voltou a subir (Brasil, 2023, p.30).

Com relação aos números referentes à população com educação superior no Brasil, o Censo da Educação Superior demonstrou que 15% da população entre 55 e 64 anos possuem ensino superior. Dentre aqueles com idade de 25 a 34 anos, esse número chega a apenas 23% (Brasil, 2023).

No que se refere a dados raciais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que entre a população branca com 25 anos ou mais de idade, 27,1% concluíram o ensino superior. A população negra, no entanto, apesar de compor a maior parte da população nacional, atingiu apenas 12,6%, menos da metade do índice apontado pela população branca, conforme demonstrado na Tabela 2 (IBGE, 2022).

Tabela 2 - Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas, Brasil – 2022

Características Selecionadas	Ensino Superior Incompleto	Ensino superior completo
	%	%
Brasil	4,1	19,2
Sexo		
Homem	4,3	16,8
Mulher	3,9	21,3
Cor ou raça		
Branca	4,8	27,1
Preta ou parda	3,5	12,6
Sexo e cor ou raça		
Homens brancos	5,2	24,9
Homens pretos ou pardos	3,4	10,3
Mulheres brancas	4,4	29,0
Mulheres pretas ou pardas	3,5	14,7
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita		
Até 20%	1,9	3,5
Mais de 20% até 40%	2,8	5,4
Mais de 40% até 60%	3,5	8,7
Mais de 60% até 80%	4,8	17,5
Mais de 80%	6,1	49,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022.

Quando se observa a faixa da renda per capita das pessoas que concluíram o ensino superior no Brasil, conforme demonstrado na Tabela 2, as desigualdades também são evidentes. Dentre os que se situam na faixa até 20% mais pobres, apenas 3,5% concluíram o ensino superior; já na faixa de 20% até 40% mais pobres, o índice chega a meros 5,4% (IBGE, 2022).

A partir dos dados apresentados é possível perceber que – apesar das políticas públicas de expansão das instituições de ensino superior e de ingresso das camadas populares nesses espaços – ainda são as pessoas mais pobres e negras que menos possuem diploma de graduação no Brasil. Esse perfil dos excluídos vem ao encontro do perfil dos sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos. Assim, são necessárias estratégias que auxiliem o ingresso desses alunos no ensino superior. Como já exposto anteriormente, inúmeros são os fatores que contribuem para o distanciamento entre a EJA e o ES. A hipótese aqui levantada, é que dentre esses motivos, o desconhecimento acerca deste universo é um elemento importante a ser considerado.

Nesse sentido, a pesquisa procura contribuir para o campo da EJA e do ES, fundamentada em conceitos presentes na vida e obra do educador Paulo Freire (1974; 1986; 1986; 1996), visando estabelecer uma conexão entre ambas as modalidades educacionais que transcenda a mera análise de números e dados quantitativos, priorizando, ao invés disso, uma abordagem problematizadora com o intuito de promover transformações.

3 EJA E ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA E FREIRIANA PARA SE PENSAR ESSA APROXIMAÇÃO

[...] quero dizer que as classes populares têm dois direitos básicos: o direito de conhecer melhor o que já sabem, em razão de sua própria prática, e o direito de participar, de algum modo, do processo de produção do conhecimento novo. (Freire, 1987, p.11)

Existem diversas maneiras e níveis de aproximação entre as diferentes camadas sociais que compõem o ensino superior, e as camadas populares, majoritárias, da educação básica. Os pesquisadores que saem de suas universidades e deslocam-se até as escolas públicas para realizar estudos, os grupos de extensão, as palestras e feiras abertas, dentre outras ações, podem ser considerados exemplos dessa relação de aproximação necessária entre ensino superior e as camadas populares presentes na educação básica pública. Essa aproximação também pode ter o cunho geográfico, como as universidades criadas em regiões socioeconomicamente marcadas pela vulnerabilidade social.

Nesta seção o termo *aproximação* refere-se a importância de engajar, informar os estudantes da educação básica, especificamente da EJA, sobre o universo do ensino superior. Como abordado, os estudantes que compõem a educação de jovens e adultos são, por vezes, marcados por histórias de exclusão. Esses, ao serem excluídos do processo de ensino ainda na educação básica, acabam não encarando o ensino superior como possibilidade. Neste contexto, a baixa autoestima, o sentimento de incapacidade e de atraso, ou mesmo a certeza de não ter preparo suficiente, acabam gerando – outra vez – a exclusão de mais um espaço formativo, agora a nível superior.

A perspectiva da Teoria Crítica e alguns conceitos abordados pelo educador Paulo Freire ao longo de sua vida e obra trazem importantes contribuições para refletir sobre a importância da aproximação entre educação de jovens e adultos e ensino superior.

3.1 Contribuições da Teoria Crítica diante do papel da escola

Estabelecer considerações sobre a filosofia marxista, ainda que brevemente, é fundamental para se entender as bases que levaram ao surgimento da Teoria Crítica. Com o intuito de formular a concepção de mundo, Marx inicialmente utilizou-se da filosofia de Hegel (1770 – 1831), apropriando termos como “alienação” e “dialética” para compreender a realidade e propor – grosso modo – a antítese do pensamento da filosofia hegeliana. Na

sequência, Marx reformula tais ideias em uma perspectiva materialista, dissociando do mundo ideal e do espírito absoluto de Hegel, e aplicando-as concretamente na análise da realidade social.

No livro *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2001) discutem as relações entre a ideia e a matéria, o sujeito e o objeto; em suas argumentações, delineiam a oposição entre a concepção materialista e a idealista da história humana. Desta forma, criticam o conjunto de filósofos hegelianos pois, segundo os autores: “Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material” (Marx; Engels, 2001, p.10).

Para Marx e Engels não é possível se pensar em outra concepção da história senão a materialista. Desta forma, a matéria apresenta-se como a realidade objetiva que existe independentemente da consciência, sendo esta produto social:

Não tem história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2001, p.20).

A crítica ao idealismo hegeliano, no entanto, não produzia concretamente a transformação da realidade. Para Marx e Engels, esta deveria partir do movimento dialético, da práxis, ou seja, conhecer a magnitude da realidade e a partir desse conhecimento, conceber a ação crítica para a sua transformação. Os dois autores também debruçaram-se na relevância da dialética dentro do campo educacional:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (Marx; Engels, 2001, p.100).

Dessa forma, considerando que o ser humano constitui-se como tal em seu meio social, a educação assume um papel central na formação da concepção de mundo. Para transformar essa concepção, é essencial começar pela educação dos próprios educadores, já que estes também estão inseridos em uma lógica de mercado que perpetua as desigualdades

sociais, e que assim, tem interesse na manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela classe trabalhadora é de fundamental importância para a construção de uma nova sociedade.

Diante do papel fundamental que a escola tem nesse processo de construção de uma nova sociedade, conforme afirmam Kincheloe e McLaren (2006), a Teoria Crítica caracterizou-se, inicialmente, pela denúncia do espaço escolar como aparelho de reprodução das ideologias do Estado. Neste sentido, Althusser (1985) forneceu as bases para a crítica marxista no âmbito da educação. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o ensaio elaborado por Althusser argumenta que:

[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir o status quo não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é de responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (Silva, 1999, p. 31).

Neste sentido, a escola, segundo argumenta Althusser, tem papel central na perpetuação das ideologias, pois atinge a população como um todo e por um tempo prolongado. Durante o processo de educação, a escola é responsável pelo ensino de técnicas, como a escrita, a leitura o cálculo etc., mas ao mesmo tempo também é responsável por ensinar: “[...]as regras dos bons costumes, isto é o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar segundo o lugar que está destinado a ocupar” (Althusser, 1985, p.21).

Assim, conforme afirma o autor, a escola educa para que as classes populares obedeçam às regras da moral, à consciência cívica e profissional, que, na prática, significam respeitar a divisão social e técnica do trabalho e as normas impostas pela dominação de classe. Além disso, ensinam a “falar bem” e “escrever bem”, habilidades que, para os futuros capitalistas, implica em saber “liderar bem”, isto é, comunicar-se eficazmente com os seus operários.

Na contraposição a Althusser, Bowles e Gintis, conforme expõe Silva (1999),

argumentam que a reprodução das condições capitalistas no meio escolar, não são perpetuadas pelo conteúdo, materializado no currículo, mas sim na aprendizagem a partir das relações sociais. Assim, será nas relações sociais estabelecidas dentro do espaço escolar que aqueles futuros trabalhadores subordinados irão aprender a aceitar a subordinação. Por outro lado, as escolas destinadas aos trabalhadores dos níveis superiores da hierarquia ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os alunos têm a oportunidade de praticar atitudes de liderança e autonomia.

Bourdieu e Passeron (1992) também contribuíram para a análise da escola como reprodutora das desigualdades. No entanto, ao contrário da análise marxista, os autores defendem que o funcionamento da escola e das instituições culturais não eram diretamente derivados do funcionamento da economia, mas sim operavam *como* uma economia, realizando, desta forma, a manutenção da classe dominante:

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais, etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado (Silva, 1999, p.33).

Na sociedade contemporânea, caracterizada por relações de desigualdade refletidas nos espaços escolares, todos esses debates ainda são constantemente suscitados. No entanto, é preciso considerar o fator de *determinação* presente em seus discursos, por meio do qual a classe dominada estaria sujeita, de forma natural e passiva, à dominação.

Esse discurso determinista foi contraposto por novas concepções que encaram a escola como espaços de emancipação e transformação social. Conforme escrevem Kincheloe e McLaren (2006):

[...] quando Henry Giroux e outros educadores críticos criticaram o argumento apresentado pelos estudiosos marxistas Samuel Bowles e Herbert Gintis – de que as escolas são agências capitalistas de reprodução

social, econômica, cultural e burocrática – eles contrastaram as perspectivas deterministas de Bowles e Gintis com a ideia de que as escolas, como cenários da esperança, poderiam transformar-se em locais de resistência e de possibilidade democrática através de esforços conjuntos entre professores e alunos para o trabalho dentro de um esquema pedagógicos liberatório. Giroux (1988), em particular, afirmou que as escolas podem se tornar instituições onde se ensinam formas de conhecimento, de valores e de relações sociais com o propósito de educar jovens para a capacitação crítica, e não para subjugação. (Kincheloe; McLaren, 2006, p.282).

Desta forma, se nos discursos anteriores a escola era vista como reprodutora das desigualdades sociais, autores como Michael Apple e Henry Giroux abordaram a escola como espaço para oportunizar o despertar da consciência crítica, sendo ela, por natureza, emancipatória. Apple, segundo Moreira (1989) contribui para o campo ao passo que este:

[...] chama a atenção para: a) a necessidade de se pensar currículo sempre em relação ao contexto social mais amplo; b) a importância de se buscar entender os significados subjacentes à prática curricular; c) a necessidade de se identificar (e eliminar) elementos repressivos porventura presentes nos currículos; d) a possibilidade de uma prática curricular emancipatória; e) a necessidade de não se dissociar conteúdo de metodologia; f) a necessidade de se planejar o currículo a partir da cultura do aluno; e g) a conveniência de se estabelecer alianças com setores progressistas externos à escola (Moreira, 1989, p.25).

Henry Giroux, igualmente preocupado com a superação das teorias reprodutoras, aborda a educação a partir da “pedagogia da possibilidade” (Silva, 1999, p.53). Conforme exemplifica Silva (2010), o crítico norte-americano concebe que existem formas de mediação e ação no âmbito escolar e curricular que podem desafiar essas forças de poder e controle. Destaca que a vida social e a pedagogia, bem como o currículo, não são exclusivamente definidos por dominação e controle, mas também por espaços de oposição, resistência, rebelião e subversão. Nesse sentido, Giroux (1997) utiliza-se de alguns conceitos e abordagens do educador brasileiro Paulo Freire, afirmando que: “a obra de Paulo Freire continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional” (Giroux, 1997, p.145).

Sabemos que o ensino superior tem se constituído historicamente como um espaço de formação das classes abastadas e de formação de lideranças na sociedade. É importante que as classes populares ocupem esse espaço e tragam seus temas, suas demandas, garantindo o

direito como cidadãos de se apropriarem do conhecimento científico e de trazerem contribuições efetivas para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Paulo Freire contribui para o desenvolvimento da educação como meio de transformação social, para pensar essa aproximação entre educação de jovens e adultos e ensino superior, a qual deve estar apoiada na dialogicidade em contraposição à educação meramente reprodutora de conteúdos, denominada pelo educador como “educação bancária”. Para Freire (1974), a educação não deveria ser realizada *para* o povo, mas sim *com* o povo.

3.2 Contribuições da Pedagogia Crítica de Paulo Freire diante da educação das classes populares

Paulo Freire, um dos principais teóricos da pedagogia crítica e libertadora, apresenta conceitos que nos auxiliam a entender como ocorrem as reproduções das desigualdades e suas formas de superação. Essa subseção aborda alguns desses conceitos interligando-os com os dois campos aqui trabalhados: EJA e ES, a fim de se pensar a importância desta aproximação.

Os primeiros conceitos aqui abordados são educação problematizadora e bancária. A “educação bancária” é a expressão cunhada por Freire (1974) para descrever e criticar uma abordagem tradicionalista de “ensinar”. Nesta o educando é mero receptor dos conhecimentos produzidos pelos educadores, ou seja, o ensino é unidirecional. Não há, neste modelo, a valorização ou mesmo o incentivo para que o aluno pense de forma crítica o conteúdo estudado.

Na educação bancária, a narrativa no processo de ensino é de alienado e alienante, ou seja, preocupa-se em manter o *status* vigente, as relações de poder, e a ideia de uma sociedade estática, além de prezar pela *acriticidade*, o que acaba gerando repressão a curiosidade, a rebeldia, ao posicionamento, tornando os alunos agente passivos e reprodutores das desigualdades.

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 1974, p.40).

A educação que Freire descreve, e que dá resposta direta à educação bancária, é a educação problematizadora, baseada na humanização dos educandos, na crítica e na libertação para a transformação social. Segundo o autor – aquele que problematiza torna-se comprometido com o processo de superação das mazelas do mundo (Freire, 1974). A educação problematizadora, por intermédio do diálogo horizontal entre educador e educando, oferece ferramentas para se transformar a realidade social por meio da ação e reflexão (práxis).

No que se refere à temática da EJA e o ensino superior, a educação bancária, que é fixa, conclusa e imobilista, mostra-se como sendo reprodutora de estereótipos que veem os alunos da EJA como atrasados e incapazes de cursar níveis mais elevados do ensino, o que – por vezes – impossibilita-os de concorrer a melhores vagas de trabalho e buscar caminhos para mudar a própria realidade econômica e social.

A educação problematizadora, por outro lado, possibilita a tomada de consciência crítica por parte dos educandos. É preciso que a classe trabalhadora, cada vez mais, se forme e auxilie no processo de ensino e tomada de consciência crítica de seus pares. Freire (1986), ao reconhecer esse movimento histórico de engajamento da classe trabalhadora na própria formação destaca:

[...] fração grande da classe trabalhadora procurando assumir a responsabilidade de sua formação porque começa a perceber, mais do que simplesmente sentir, que a classe dominante não pode formar a dominada, a não ser para que esta se reproduza como tal (Freire, 1986, p. 11).

Desse modo, o acesso das classes populares no ES não se trata somente de emancipar social e economicamente o sujeito que consegue ingressar. Este acesso está embutido em uma lógica emancipatória muito maior, da qual sujeitos libertos e críticos tornam-se formadores de seus iguais, o que tem potencial para trazer contribuições para a superação da relação opressor e oprimido.

Os conceitos "opressor" e "oprimido" são centrais na análise de Freire, especialmente na sua obra "*Pedagogia do Oprimido*", sendo utilizadas para descrever as relações de classes sociais e poderes desiguais presentes na sociedade e, como reflexo, na educação.

Os oprimidos são aqueles que sofrem com a opressão, ou seja, aqueles que estão em

posições subalternas, desprivilegiadas e marginalizadas na sociedade. Estes, por vezes, enfrentam obstáculos que dificultam sua capacidade de expressar, questionar ou desafiar as estruturas da ordem social imposta.

Os opressores são aqueles que detêm o poder – porém, segundo Freire, também pode existir relação de opressão entre os próprios oprimidos – os opressores têm interesse na educação bancária, pois a ordem social os privilegia, a não tomada de consciência crítica por parte das camadas populares possibilita que estes sejam explorados.

A libertação dos opressores e dos oprimidos só pode se dar por meio da tomada de consciência dos oprimidos, “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 1974, p. 20), ou com contribuições daqueles que, renegando a classe social privilegiada da qual faz parte, aderem a causa dos oprimidos.

Importante salientar a importância que a educação crítica tem neste processo de tomada de consciência por parte dos oprimidos: sem ela ocorre a reprodução da dominação opressor/oprimido sendo o sonho deste último tornar-se o opressor. Como afirma Giroux em entrevista: “A pedagogia crítica parte da premissa de que estar informado é um pré-requisito não apenas para enfrentar graves injustiças sociais, pobreza massiva e pedagogias que paralisam a imaginação, mas também para intervir no mundo para mudá-lo” (Campos; Silva, 2021, p.10).

A práxis, outro conceito já mencionado, também é importante para aproximarmos a educação de jovens e adultos e o ensino superior. Para Freire, a práxis representa a integração entre ação e reflexão, ou seja, a ação transformadora baseada em uma análise crítica da realidade. Essa abordagem se opõe a uma visão de ação desvinculada do pensamento ou reflexão. Ao mesmo tempo, rejeita uma reflexão que não seja seguida de ação concreta, sendo assim o autor afirma que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 24).

Um educador que reconhece a importância da formação superior do aluno, mas não promove reflexão crítica e/ou ação para informar, auxiliar e engajar este no ingresso ao ES, não desenvolve o que Freire reconhece como práxis, produzindo assim mais do mesmo. O conceito de práxis é intrinsecamente ligado às ideias de diálogo, informação e

conscientização, por meio das quais os sujeitos desenvolvem a compreensão profunda de suas próprias realidades e das estruturas sociais que as moldam.

A práxis encoraja os indivíduos a saírem da passividade e a se tornarem agentes ativos de mudança, questionando e desafiando as estruturas de poder vigentes que reproduzem desigualdades. Assim, “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o ‘ser mais’ se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (Freire, 1996, p. 75).

No processo de busca pela inibição da prática que desumaniza, Freire (1974) aponta o conceito de “ser mais”. Este conceito está ligado a uma relação dialética entre educador e educando, em que juntos formam-se e colocam em prática a ação consciente e crítica a fim de se libertarem da opressão.

O “ser mais” consiste na humanização do indivíduo e no despertar da vocação ontológica, nata ao ser humano. Cada sujeito é ativo na construção da sua própria história, e – como seres inacabados – estão em processo constante de mudança de si e, conseqüentemente, mudança do mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1974, p. 78).

Por meio de uma prática educativa problematizadora, com o movimento da práxis, torna-se possível despertar a vocação ontológica direcionada para o ser mais. A tomada de consciência dos indivíduos, consiste em despertar no cotidiano escolar da EJA, dentre tantas outras possibilidades, o interesse pelo ingresso no ES.

Como bem escreve Freire (1974), o processo da humanização e libertação é provido de dois momentos: o primeiro, em que os oprimidos tomam ciência da opressão e por meio da reflexão-ação vão se comprometendo com a mudança; já o segundo momento, ocorre após esta transformação, no qual a pedagogia deixa de ser do oprimido e insurge como pedagogia dos homens em constante libertação.

Os estudantes da EJA – que se veem como incapazes, despreparados, desinformados e desacreditados que o ES pode ser uma possibilidade – encontram-se envoltos em sistema educacional, social, político e econômico que neles embutiram estas visões. Cabe aos educadores progressistas, em conjunto com os educandos e por meio do diálogo, promoverem a educação problematizadora rumo à libertação.

Educação essa que atualmente tem recebido fortes ataques, distorções, e tentativas de apagamento por parte de conservadoras e neoliberais. Como afirma Giroux (2016, p.297): “[...] instituições públicas de educação básica e superior, cada vez mais, sob o cerco de uma série de forças neoliberais e conservadoras, é imperativo que os educadores se apropriem do entendimento de Freire sobre empoderamento e o potencial democrático da educação”.

É preciso que os educadoras da EJA tenhamos certo de que apesar do processo de libertação ser doloroso, contínuo e diversas vezes exaustivo, é por meio dele que é possível se pensar e sonhar com uma realidade cada dia menos perversa, rumo a uma sociedade mais igualitária, que tenha em sua inerência o gosto pela liberdade e o prazer de estar entre aqueles que nadam contra a corrente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia, segundo Lakatos e Marconi (2003), é o apanhado de procedimentos sistemáticos e racionais que tem como escopo atingir os objetivos propostos pela pesquisa. Minayo (2007) descreve a metodologia como sendo tripartite, composta pelo método, técnicas e experiências/capacidade do pesquisador:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (Minayo, 2007, p.14).

O presente trabalho tem como abordagem metodológica o estudo qualitativo. Para Minayo (1994) o estudo qualitativo oferece aportes para se compreender as particularidades do fenômeno, trabalhando com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Lüdke e André (1986, p. 13), apoiadas em Bogdan e Biklen, descrevem que a pesquisa qualitativa tem como características: “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A partir dessas premissas, a pesquisa desdobra-se em um primeiro momento preliminar dedicado ao levantamento bibliográfico. Nesta etapa utilizou-se do método descrito por Creswell (2007) que consiste em sete passos, sendo eles: 1- identificar as palavras-chaves; 2- pesquisar as palavras-chave em bancos de dados; 3- selecionar cerca de 50 produções; 4- selecionar quais dessas têm relevância para o tema pesquisado; 5- desenhar o mapa da literatura relevante para o trabalho; 6- preparar resumos da literatura; 7- sistematizar os resumos para criação do levantamento bibliográfico.

Os resultados do levantamento bibliográfico, conforme apresentados na introdução, abarcaram falas de estudantes da EJA já ingressos no ES, questionando, em sua maioria, sobre as trajetórias, dificuldades e percepções. Ainda que esses trabalhos analisem pontos diferentes, foram de muita importância para compreendermos que apesar das políticas públicas voltadas para o acesso das camadas populares no ES, ainda existe um expressivo distanciamento.

A hipótese da presente pesquisa é que esse distanciamento também é causado pela

falta de informações, o que dificulta que esses estudantes da educação de jovens e adultos cogitem a ideia de ingressar no ES. Diante de tal hipótese, a primeira etapa desta pesquisa consistiu na aplicação de um questionário (Apêndice A) com perguntas abertas e fechadas a respeito do universo do ensino superior. Após a análise dos resultados do questionário inicial, o estudo avançou para a fase composta pela pesquisa-intervenção, a fim de alcançar o objetivo geral proposto: propiciar a ampliação dos conhecimentos dos alunos da EJA, do campo selecionado, a respeito do universo do ES.

Em conformidade com os protocolos éticos para estudos envolvendo seres humanos no Brasil, a pesquisa foi submetida ao processo de análise do Comitê de Ética e Pesquisa sendo aprovada em 03 de novembro de 2023 com o CAAE de número 72803523.6.0000.5504.

Os cenários escolhidos para a realização da pesquisa foram duas escolas estaduais situadas na cidade de São Carlos, no interior do estado de São Paulo, especificamente nas turmas do 2º e 3º termos do ensino médio noturno da EJA. A fim de preservar a identidade das escolas, denominaremos de “Escola A” e “Escola B”.

A seleção de ambas as escolas baseou-se no fato da pesquisadora ser professora na Escola A, e saber sobre a receptividade da Escola B para a realização de pesquisas e projetos pedagógicos. Em termos de localização geográfica, a Escola A está situada na região periférica da cidade, enquanto a Escola B fica no perímetro central do município.

Após anuência da Diretoria de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e da direção de ambas as escolas, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa pela própria coordenação de cada escola, sendo comunicados oralmente em período de aula sobre a natureza, objetivos do estudo, dia e horário da realização da primeira etapa da pesquisa.

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos participantes foram: I) pertencer ao 2º ou 3º termos do ensino médio da EJA da Escola A ou da Escola B e II) ter interesse em participar da pesquisa. Na Escola A, dos 23 estudantes presentes, 21 concordaram em participar da pesquisa; na Escola B, todos os 21 alunos aceitaram participar. Assim, o presente estudo contou, na primeira etapa, com 42 participações sendo, ocasionalmente, 21 de cada escola.

É importante salientar que na Escola A um dos participantes tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O participante, conforme informado pela escola,

apresenta autonomia no desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar, e por opção dele não foi solicitado qualquer adaptação ou acompanhamento durante as duas etapas da pesquisa.

4.1 – Primeira Etapa: aplicação do questionário inicial

O *questionário* é definido por Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador, [...] a linguagem deve ser simples e direta”.

Para a elaboração do questionário, foram utilizados referenciais como Gil (1999) e Vieira (2009), ambos escrevem sobre a importância de formular questões claras e precisas, levar em consideração o nível de escolaridade do respondente, produzir perguntas com apenas uma interpretação e sem sugestão de resposta, tratar uma ideia de cada vez e que tenham relação com o objetivo do trabalho. O Quadro 3 apresenta os objetivos específicos e as perguntas elaboradas para atendê-los

Quadro 3 - Objetivos específicos e perguntas do questionário inicial

Objetivos específicos	Eixos	Perguntas
Identificar conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior, bem como as formas de ingresso, políticas de acesso e permanência no referido nível de ensino.	Conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior	<p>I. Você conhece alguma instituição de ensino superior da sua cidade? Qual?</p> <p>II. Você acredita ser necessário pagar mensalidade em instituições como USP, UNESP e UNICAMP?</p>
	Conhecimentos e desconhecimentos sobre as formas de ingresso no ensino superior	I. O que você sabe sobre os passos necessários para ingressar no ensino superior?
	Conhecimentos e desconhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior	<p>I. O que você sabe sobre as políticas de acesso ao ensino superior? Ex: PROUNI e FIES</p> <p>II. Você acredita ser possível utilizar renda e/ou raça como critérios para ajudar alguém a entrar no Ensino Superior?</p>
	Conhecimentos e	I. Caso não tenha condições financeiras para cursar uma

	desconhecimentos sobre as políticas de permanência no ensino superior	graduação em universidade pública. Você tem conhecimento a respeito de alguma forma que a universidade pode auxiliar?
Identificar o que dizem os estudantes sobre a importância e o desejo de cursar o ensino superior	Identificar a importância e o desejo de cursar o ensino superior	I. Você acredita ser importante cursar o ensino superior? II. Você gostaria de cursar o ensino superior?

Fonte: Elaboração própria

O questionário também contou com questões sobre o perfil dos participantes: faixa etária, renda *per capita*, raça/cor e gênero. Os resultados referentes ao perfil dos estudantes que participaram da pesquisa serão apresentados na subseção 4.6 destinada a caracterização destes.

Antes de iniciar efetivamente a coleta de dados, o questionário foi submetido a um pré-teste realizado em uma escola estadual, mais precisamente em duas salas de ensino médio da EJA, sendo uma do 2º termo e outra do 3º termo. Com base na experiência obtida durante o pré-teste, o questionário foi validado e a pesquisa avançou para a coleta de dados.

A aplicação do questionário foi realizada primeiramente na Escola A, no dia 08 de novembro de 2023 às 19h45, os alunos do 2º e 3º termos juntaram-se em uma sala selecionada pela direção da escola. Novamente os alunos foram explicados sobre os objetivos e etapas da pesquisa, todos os 21 estudantes presentes confirmaram o desejo de participar, tendo, assim, que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B).

Na sequência, os questionários impressos foram distribuídos pela pesquisadora e os participantes responderam individualmente, não havendo qualquer intercorrência ou dúvida quanto às questões. Além dos 21 participantes, na sala encontravam-se a coordenadora da EJA e os dois professores que cederam o horário de aula para a aplicação do questionário. No total, foram necessários 45 minutos para a apresentação, assinatura do TCLE, aplicação e recolhimento do questionário.

Na Escola B, a aplicação do questionário ocorreu no dia 09 de novembro de 2023 também às 19h45. Alguns alunos não estavam presentes no dia em que a coordenação foi até a sala de aula para explicar a respeito da pesquisa. Assim, foi necessário o detalhamento dos objetivos e etapas da pesquisa, após um novo convite, todos os alunos presentes (21)

aceitaram participar, sendo realizada a assinatura do TCLE.

O questionário foi aplicado também com a junção dos estudantes do 2º e 3º termos. Todos os 21 estudantes responderam ao questionário. Durante a aplicação foi necessário explicar a respeito da renda *per capita*, pois alguns participantes demonstraram desconhecimento do que era e de como realizar o cálculo. A pesquisadora dirigiu-se até a lousa e realizou a explicação por meio de alguns exemplos fictícios. Na sequência todos os participantes conseguiram realizar os respectivos cálculos.

O procedimento de entrega do questionário foi o mesmo realizado na Escola A. Acompanharam a aplicação as duas professoras que cederam o horário de aula. No total foram precisos 65 minutos para a apresentação, assinatura do TCLE, aplicação, esclarecimento sobre a renda *per capita* e recolhimento do questionário.

Importante salientar que todos os estudantes de ambas as escolas foram orientados a não escreverem os nomes ou outras informações adicionais que permitissem suas identificações, prezando, assim, pelo anonimato dos participantes.

Com a finalização da primeira etapa da pesquisa, já era possível identificar e analisar os conhecimentos e desconhecimentos das temáticas selecionadas sobre o ensino superior, possibilitando que a pesquisa avançasse para sua segunda etapa, composta pela pesquisa-intervenção.

4.2 – Segunda Etapa: pesquisa-intervenção

Conforme afirma Pereira (2019), a palavra intervenção vem do latim *interventu*, que significa interferência, esta, por sua vez, pode ser realizada em diversas esferas da sociedade, seja de âmbito social, político, cultural, psíquico etc., sempre como objetivo principal transformar aquilo que se intervém, sendo utilizada não só na Educação mas também em outras áreas do conhecimento científico como: a “psicologia (Rocha; Aguiar, 2003), a sociologia (Guerra, 2003) e a assistência social (Romagnoli, 2015)” (Pereira, 2019, p.42).

Segundo Damiani *et al* (2013, p.58) a intervenção é composta pela investigação, e envolve sobretudo “[...] o planejamento e a implementação de interferências, destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”. Para além do campo da educação, esse método é utilizado em outras áreas do conhecimento científico como: “a

psicologia (Rocha; Aguiar, 2003), a sociologia (Guerra, 2003) e a assistência social (Romagnoli, 2015)” (Pereira, 2019, p.42).

A pesquisa-intervenção se assemelha em muitos pontos com a pesquisa-ação. Segundo Damiani *et al.* (2013) alguns pontos de convergência entre ambas é a intenção de promover algum tipo de mudança, resolução de problemáticas, o caráter prático, o diálogo com o referencial teórico e, por fim, a possibilidade de produzir conhecimento. Contudo, dois pontos diferenciam ambas as pesquisas:

Thiollent (2009, p.16) comenta que muitos partidários da pesquisa-ação associam-na “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas”. Isso não ocorre, necessariamente, na pesquisa intervencionista. Esta, embora vise promover avanços educacionais, não apresenta, como foco principal, tais objetivos emancipatórios, de caráter político-social, também apontados por Grabauska & de Bastos (2001). Outra diferença estaria no quesito participação que, no planejamento e na implementação de uma pesquisa-ação, envolveria todos os participantes (Thiollent, 2009). Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho (Damiani *et al.*, 2013, p. 60).

Ainda que se considere facultativa na pesquisa-intervenção seu caráter emancipatório, ou mesmo seu direcionamento para as camadas populares e dominadas, este trabalho tem tais premissas como escopo. Conversar e debater com os alunos da EJA sobre o ensino superior não teve caráter exclusivamente informativo, tais conversas trouxeram como referencial algumas contribuições de Freire sobre refletir criticamente a respeito da prática educacional e entender os espaços de formação como uma maneira de intervir no mundo; promovendo, assim, práticas da educação problematizadora. Desta forma, a presente pesquisa assemelha-se mais com a definição proposta por Pereira (2019, p.35):

Por pesquisa de intervenção em educação, entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social.

Inicialmente, a pesquisa-intervenção abordaria apenas as temáticas em que os estudantes apresentassem maior dificuldade. Após a primeira leitura flutuante do questionário inicial, no entanto, ficou evidente que nem mesmo os aspectos mais basilares – como a diferenciação entre ensino superior público e privado – não eram de conhecimento de mais da metade dos 42 participantes, conforme será apresentado na última seção.

Desta forma, foi necessário a preparação de um material que abarcasse desde o entendimento sobre o que é o ensino superior até questões sobre a permanência estudantil nesses espaços. O material foi elaborado em formato de *slides* e projetado para guiar as informações e discussões nos encontros (Anexo I).

A partir das referências de Paulo Freire, a mera exposição das informações sobre o universo do ES não passaria de educação bancária. Era preciso a realização de diálogos, questionamentos e problematizações. Para tanto, realizou-se uma aproximação com o movimento da práxis, conceito que aparece em diversas obras e vivências de Paulo Freire, como abordado anteriormente, em consonância com a teorização proposta por Sánchez Vázquez.

Segundo Sánchez Vázquez (1977, p.185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Para o autor a atividade refere-se ao ato ou conjunto de atos realizados por um agente quando transforma uma matéria-prima. A concepção de agente pode se deter ao campo físico, biológico ou humano; já a matéria-prima, corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social; aos atos, responsáveis pelas transformações, os âmbitos físicos, psíquicos e sociais. A atividade é a efetividade, oposta ao campo do passivo. A ação é concreta e parte do âmbito da consciência para o da realidade de forma processual. Ações desarticuladas, isoladas e deslocadas não representam uma atividade. Estas, por sua vez, são pensadas para transformar, almejando um resultado ideal, o que culmina em um produto real. Na práxis ocorre o aprofundamento teórico sobre a temática em foco e a atividade prática voltada à sua transformação acontecem de forma imbricada, dialética.

Neste sentido, a pesquisa-intervenção é proposta, na presente pesquisa, como método para integrar o campo da teoria com a prática, com o escopo último de mudar, ou ao menos iniciar a mudança, da realidade escolar dos campos estudados. Vale ressaltar que a pesquisa-intervenção é caracterizada pela problematização dos saberes, questionamento dos conhecimentos e possibilidade de construção de novos entendimentos no campo educacional

(Rocha; Aguiar, 2003).

A respeito da realização da intervenção, Damiani *et al.*, (2013) apontam que a pesquisa intervenção é composta por dois momentos, o primeiro corresponde a interferência de fato, já o segundo momento é composto pela avaliação.

A intervenção foi realizada em dois encontros de 60 minutos em cada escola. O material elaborado pela pesquisadora em formato de *slides* foi projetado em televisões disponibilizadas pelas escolas, nele estavam contidas as principais informações referentes às temáticas abordadas. O Quadro 4 apresenta o roteiro das temáticas e questionamentos para as problematizações propostas para cada um dos dois encontros.

Quadro 4 - Roteiro dos encontros

Encontro	Temáticas	Questionamentos disparadores
1º encontro	O que é o Ensino Superior?	O ensino superior é uma possibilidade?
	Instituições Públicas e Privadas.	Após a conclusão do ensino médio, vocês pretendem continuar os estudos?
	Formas de Ingresso.	
2º encontro	Políticas de acesso: Sisu, Fies, Prouni e Cotas	Pessoas de baixa renda costumam fazer o ensino superior nas instituições públicas ou privadas?
	Permanência Estudantil	

Fonte: Elaboração própria

Importante salientar que durante o primeiro contato com uma das escolas, em que foi apresentado a temática e os objetivos da pesquisa, a direção questionou se seriam produzidos qualquer tipo de gravações, demonstrando certa oposição. Diante disso, não foram utilizadas gravações de áudios ou vídeos. Em alguns momentos da pesquisa-intervenção, com anuência dos participantes e da direção das escolas, foram realizados registros escritos de observações, sobretudo de perguntas dos participantes e das interações durante as problematizações realizadas.

Conforme observam Lüdke e André (1986), os registros das observações devem ser realizados o quanto antes, não delegando à memória o papel de recuperar os principais pontos. Sendo assim, os registros dos questionamentos e interações durante as

problematizações realizadas foram produzidos durante a pesquisa e revisitados, a fim de se complementar, ao final dos encontros.

O primeiro encontro realizado na Escola A contou com a participação dos mesmos 21 estudantes respondentes do questionário inicial. No segundo encontro na Escola A, realizado uma semana depois, quatro estudantes por motivos pessoais, não puderam participar. Como também estava prevista a avaliação da intervenção, composto por um questionário, as respostas apresentadas na última seção totalizaram 17 participações.

Na Escola B, por motivos do calendário e programação da escola, os encontros foram realizados na mesma semana. Os 21 estudantes que contribuíram com a primeira etapa também participaram dos dois encontros da segunda etapa, não havendo desistência.

Durante todos os encontros, os participantes do 2º e 3º termos permaneceram juntos. Considerando que não há uma diferença significativa de idade entre esses estudantes e que a diferença em sua trajetória escolar é de apenas seis meses, optou-se por não diferenciá-los tanto na realização da pesquisa quanto na exposição dos dados analisados.

4.3 – Método de Análise dos Dados

No que tange à análise dos dados qualitativos, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (AC), como proposto por Bardin (2011) e Franco (2018). Segundo Bardin (2011, p.45) este método aborda uma gama de técnicas que possibilitam a análise da comunicação, assim sendo, “[...] Análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]”. No mesmo sentido Franco (2018), afirma que a AC parte da mensagem oral ou escrita, e não deve ser considerada de forma isolada, mas dentro de um contexto social, histórico, cultural e econômico.

A AC proposta por Bardin (2011) é composta por três etapas. A primeira delas é a pré-análise, em que é realizado os primeiros contatos com os documentos analisados, sua organização e leitura flutuante. A segunda etapa consiste na exploração do material, com o escopo de se apropriar e entender os significados dos dados e separá-los em conjuntos de informações que tenham sentido completo. É ainda nesta fase que são estabelecidas as codificações.

A codificação refere-se às unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser palavras, frases ou fragmentos. A escolha por palavra na unidade de registro torna-

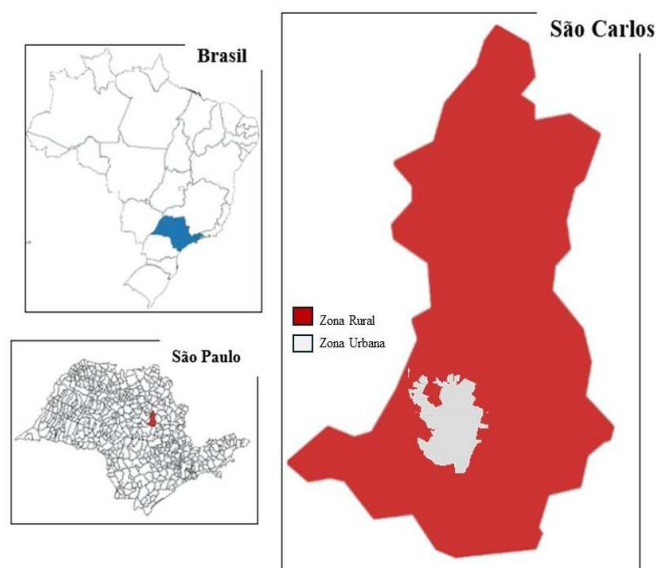
a unidade de significação, possibilitando ao pesquisador interpretá-la de acordo com os objetivos da pesquisa. Já a unidade de contexto refere-se a termos mais amplos, uma parte de onde provém as unidades de registro, conforme definido por Franco (2018, p. 49), “podem ser consideradas o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise”.

A terceira etapa consiste no tratamento dos dados obtidos e interpretação, ou seja, agrupamento das unidades de registro a partir de princípios, critérios e abordagens comuns, a fim de se criar a categorização dos dados para melhor interpretá-los.

4.4 – Caracterização do município onde foi desenvolvida a pesquisa

As duas escolas selecionadas localizam-se no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo (Figura 1). Segundo o censo realizado em 2022, São Carlos conta com 254.857 habitantes, distribuídos em uma área de 1.136 km² (IBGE, 2022). O mesmo estudo aponta que 67% da população se autodeclarou branca, 25% parda, 7.1% preta, 0.8% amarela e 0,1% indígena.

Figura 1 - Localização: São Carlos/SP



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à faixa etária, segundo o Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), órgão da Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do estado de São Paulo, o município conta com uma pirâmide etária adulta (Seade, 2021), tendo o maior número de

habitantes entre 40 e 44 anos (8,3%), seguido pela faixa etária de 35 a 39 anos (8%) e de 20 a 24 anos (7,7%).

O município, que durante o século XIX teve seu crescimento populacional e econômico ligados às grandes plantações cafeeiras, de mão de obra escravizada, tem atualmente o desenvolvimento econômico atrelado às indústrias de máquinas, aparelhos e materiais elétricos; enquanto na agropecuária, a cana de açúcar representou, em 2021, 70,2% da produção no setor (Seade, 2021).

No âmbito de trabalho e rendimento, São Carlos ocupa ótimas colocações quando comparada com outros municípios do estado de São Paulo. No ano de 2021, a média salarial mensal atingiu o equivalente a 3,2 salários-mínimos, enquanto a taxa de empregabilidade em relação à população total alcançou 36,69%. Em termos de desempenho em relação aos demais municípios do estado, ocupou a 28ª posição em média salarial e a 72ª posição em taxa de empregabilidade, em um total de 645 municípios (IBGE, 2022).

Com relação à educação, o Censo de 2010 apontou que quase todos os jovens de 6 a 14 anos estavam matriculados na escola, com uma taxa de 97,9%. Em relação ao desempenho educacional, o município ocupava a posição 361 de 645 em comparação com outros municípios do estado e a posição 2.237 de 5.570 em comparação com todos os municípios do país (IBGE, 2010).

No ano de 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública foi de 6,5, enquanto para os anos finais foi de 5,7. Em comparação com outros municípios do estado, São Carlos estava posicionado em 110º lugar para os anos iniciais e em 67º lugar para os anos finais, de um total de 645 municípios. Em nível nacional, ficou em 518º lugar para os anos iniciais e em 274º lugar para os anos finais, de um total de 5.570 municípios (Brasil, 2021).

No que se refere à educação de jovens e adultos, segundo o Censo Escolar de 2023, o município contava com 613 matrículas nesta modalidade, sendo 167 referentes ao ensino fundamental anos iniciais e 154 ao ensino fundamental anos finais, ambos sob oferta da prefeitura municipal de São Carlos. No ensino médio, ofertado pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, o número de matrículas chegou a 293 (Brasil, 2023). Importante salientar que das quatro escolas da EJA que ofertam o ensino fundamental II e ensino médio, nenhuma delas encontra-se na área rural da cidade.

Ainda no setor educacional, São Carlos destaca-se por ser um dos principais centros de ensino superior do estado de São Paulo. Quando se trata de instituições públicas de ensino superior, a cidade abriga um campus da USP, outro da Faculdade de Tecnologia (FATEC) e, além disso, foi pioneira ao sediar uma universidade federal no interior do estado, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fundada em 1968. No âmbito privado, São Carlos conta com diversas instituições que oferecem ensino superior, com destaque para o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), uma instituição tradicional presente na cidade desde 1972.

Devido ao número de universidades presentes em São Carlos, o município também é reconhecido como cidade universitária. Quando analisamos o número de estudantes das duas maiores instituições públicas superiores presentes na cidade, USP e UFSCar, tem-se por volta de 16 mil estudantes. Em média ingressam nos 23 cursos oferecidos anualmente na USP de São Carlos cerca de mil estudantes, que permanecem na instituição entre quatro e cinco anos. Na UFSCar, segundo a Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (SPDI), estavam matriculados nos 68 cursos de graduação presenciais, até o 2º semestre de 2023, um total de 12.537 estudantes (SPDI, 2023).

Passando para o campo de avanços tecnológicos e científicos, no ano de 2011, a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, promulgou a Lei de nº12.504, conferindo ao município de São Carlos o título de Capital Nacional da Tecnologia (Brasil, 2011), oficializando um projeto que data da década de 1980, com a criação do Parque Tecnológico de São Carlos, comprometido com o incentivo e a colaboração nas atividades de pesquisa científica e de inovação tecnológica.

Em 2015, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação apontou São Carlos como o terceiro município mais inovador do interior do país, registrando um total de 42 patentes (G1, 2015). Em 2019, um estudo produzido pelo professor da USP, Hamilton Varela, apontou que São Carlos tem 2.530 doutores, o que corresponde a uma média de um doutor para cada 100 habitantes do município, índice dez vezes maior do que a média nacional (G1, 2019).

O município também é recorrentemente eleito entre os melhores lugares para se morar no Brasil. A partir de dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicou o Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2010), neste São Carlos ocupa a 28ª posição, dos 5.565 municípios brasileiros.

Mais recentemente, o Índice de Progresso Social (IPS), apontou o município de São Carlos como o terceiro melhor para se viver no país (IPS, 2024). O IPS utiliza de uma metodologia abrangente, considerando elementos como: disponibilidade de água, saneamento, nutrição, cuidados médicos, moradia, segurança, acesso ao conhecimento básico, acesso à informação e comunicação, saúde, bem-estar, qualidade do meio ambiente, garantia de direitos e liberdade individuais, inclusão social e acesso à educação superior.

O IPS utiliza três conceitos para classificar os aspectos analisados: forte, neutro e fraco. O quesito referente ao acesso à educação superior, foi o único em que o município de São Carlos apresentou conceito forte para os três dados analisados, sendo eles: empregados com ensino superior, mulheres empregadas com ensino superior e a nota média do Enem (IPS, 2024).

Em conclusão, o município de São Carlos apresenta bons índices com relação a diversos aspectos de ordens sociais, econômicas e educacionais. Neste último destaca-se como referência na área da tecnologia, abrigando, ainda, campi de importantes universidades nacionais. O município destaca-se também pela qualidade de vida, e o acesso ao ensino superior, como apresentado pelo IPS de 2024.

4.5 – Caracterização das Escolas

As duas escolas selecionadas como campo da pesquisa pertencem ao sistema estadual de ensino paulista e localizam-se na área urbana de São Carlos. No que se refere a localização, a Escola A localiza-se na região periférica da cidade; já a Escola B, encontra-se no perímetro central do município.

Com relação ao número de matrículas nas duas escolas, a Escola A atende o total de 1.328 alunos, enquanto a Escola B conta com 875 estudantes matriculados. A Tabela 3 exemplifica a divisão de alunos matriculados por nível/modalidade de ensino conforme Censo Escolar de 2023:

Tabela 3 - Total de matrículas por nível/modalidade de ensino – 2023

Nível/Modalidade	Escola A	Escola B
Ensino Fundamental - Anos Finais	411 alunos	193 alunos
Ensino Médio	819 alunos	617 alunos
Educação de Jovens e Adultos	98 alunos	65 alunos
Total	1.328 alunos	875 alunos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar, Brasil 2023.

No que se refere às salas de aula da EJA, ambas escolas contavam com três salas no início de 2023, sendo uma para cada termo inicial do ensino médio. No entanto, em meados do mesmo ano, a direção da Escola A em conjunto com a Diretoria de Ensino de São Carlos optou pela não abertura de novas matrículas da EJA. Assim, no momento da pesquisa, a escola contava com apenas 46 alunos da educação de jovens e adultos.

No que se refere à infraestrutura das escolas, a Tabela 4 exemplifica algumas informações obtidas a partir do Censo Escolar de 2023.

Tabela 4 - Infraestrutura das Escolas

	Escola A	Escola B
Tipo de ocupação do prédio escolar	Prédio próprio	Prédio Próprio
Banheiros	2	3
Biblioteca	1	1
Cozinha	1	1
Laboratório de Ciências	0	1
Laboratório de Informática	1	1
Quantidade de Desktop	20	17
Quantidade de Computadores	0	16
Pátio Coberto	1	1
Pátio Descoberto	1	0
Quadra	1	1
Refeitório	1	1
Sala de Leitura	1	1
Sala dos Professores	1	1
Sala de atendimento aos alunos da	0	0

Educação Especial		
Quantidade de salas	14	16
Quantidade de TVs	1	12

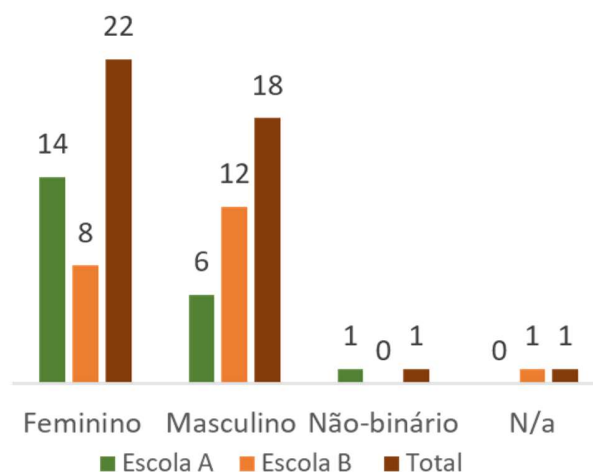
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar, Inep 2023.

Com relação às adaptações na infraestrutura com o escopo de realizar a inclusão de alunos com deficiência – rampas, banheiros adaptados, corrimão, superfícies antiderrapantes dentre outros – ambas as escolas não contam com nenhum tipo de acessibilidade, o que inviabiliza receber alguns grupos de alunos com limitações de mobilidade.

4.6 – Caracterização dos Participantes

Para a presente pesquisa optou-se por utilizar a identidade de gênero em substituição ao sexo biológico. Essa escolha deu-se por entender que a categorização a partir do sexo biológico não inclui a todos. Assim, dos 42 respondentes do questionário inicial, 22 se autodeclararam pertencentes ao gênero feminino, 18 ao gênero masculino, 1 não-binário e 1 optou por não responder.

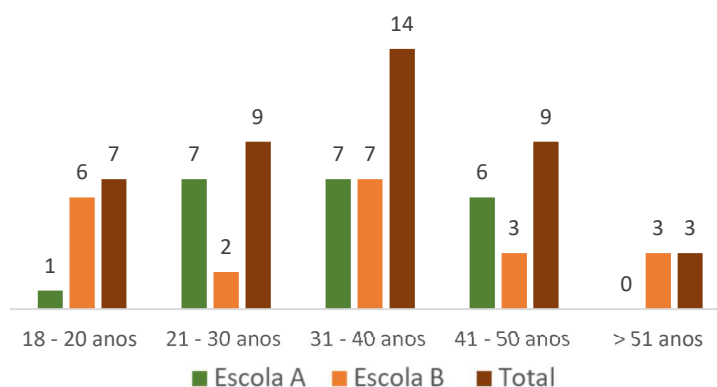
Gráfico 6 - Identidade de gênero dos participantes



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial

Com relação à idade dos participantes de ambas as escolas, a faixa etária com maior índice de estudantes corresponde de 31 a 40 anos, enquanto a que apresenta menor índice é a acima de 51 anos. A seguir, o Gráfico 7 exemplifica a divisão por escola e faixa etária:

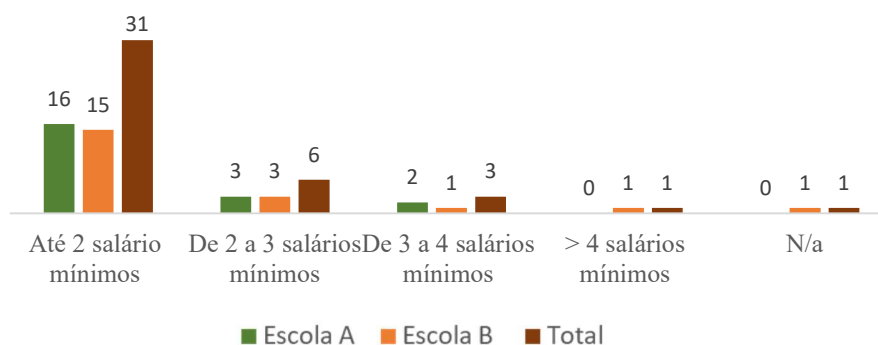
Gráfico 7 - Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial

No que se refere a renda *per capita*, 31 participantes responderam ter renda de até 2 salários-mínimos, o que corresponde a maioria dos alunos respondentes. Seis alunos responderam que a renda é de 2 a 3 salários-mínimos. Três participantes têm renda de 3 a 4 salários-mínimos. Um participante tem renda acima de 4 salários-mínimos, e um preferiu não responder a essa pergunta. A seguir, o Gráfico 8 exemplifica a divisão por escola da renda *per capita*:

Gráfico 8 - Renda per capita dos participantes

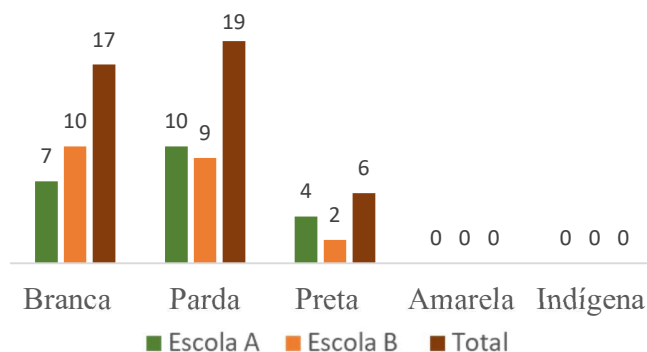


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial

Com relação à raça/cor dos alunos participantes, optou-se por trabalhar com as categorias utilizadas pelo IBGE, sendo elas: branca, parda, preta, amarelo e indígena. 17 estudantes se autodeclararam brancos, 19 alunos se autodeclararam pardos, e 6 se autodeclararam pretos. Nenhum participante se autodeclarou amarelo e/ou indígena. O

Gráfico 9 exemplifica a divisão da raça/cor por escola.

Gráfico 9 - Raça/cor dos participantes



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial

Com o intuito de melhor apresentar os dados de caracterização dos participantes, a Tabela 5 traz o agrupamento de todos os dados coletados a respeito do perfil dos estudantes. A fim de preservar o anonimato, denominaremos de A1 até A21 os estudantes da Escola A, enquanto na Escola B, os participantes foram identificados do B1 até o B21, conforme exposto na Tabela 5:

Tabela 5 - Perfil dos participantes

Escola A					Escola B				
Partic.	Gên	Idade	Renda	Raça	Partic.	Gên	Idade	Renda	Raça
A1	Masc	20	2 a 3 s.m.	Parda	B1	Masc	41	Até 2 s.m.	Parda
A2	N/ Bin	22	2 a 3 s.m.	Preta	B2	Masc	18	Até 2 s.m.	Branca
A3	Fem	31	Até 2 s.m.	Branca	B3	Masc	20	3 a 4 s.m.	Branca
A4	Masc	22	Até 2 s.m.	Parda	B4	Fem	38	> 4 s.m.	Preta
A5	Fem	25	Até 2 s.m.	Parda	B5	Masc	23	Até 2 s.m.	Parda
A6	Masc	34	Até 2 s.m.	Parda	B6	Fem	40	2 a 3 s.m.	Branca
A7	Fem	43	Até 2 s.m.	Branca	B7	Fem	46	Até 2 s.m.	Preta
A8	Fem	35	2 a 3 s.m.	Branca	B8	Masc	21	Até 2 s.m.	Branca
A9	Masc	29	Até 2 s.m.	Preta	B9	Masc	19	2 a 3 s.m.	Parda
A10	Fem	31	Até 2 s.m.	Branca	B10	Masc	18	Até 2 s.m.	Branca
A11	Fem	50	Até 2 s.m.	Parda	B11	Masc	34	Até 2 s.m.	Parda
A12	Masc	31	Até 2 s.m.	Branca	B12	Masc	19	Até 2 s.m.	Branca
A13	Fem	46	Até 2 s.m.	Parda	B13	Masc	55	Até 2 s.m.	Branca
A14	Fem	41	Até 2 s.m.	Branca	B14	Fem	51	Até 2 s.m.	Parda

A15	Fem	27	Até 2 s.m.	Preta	B15	Masc	38	Até 2 s.m.	Parda
A16	Fem	44	Até 2 s.m.	Parda	B16	Fem	34	Até 2 s.m.	Branca
A17	Fem	41	3 a 4 s.m.	Parda	B17	Masc	19	2 a 3 s.m.	Branca
A18	Fem	39	Até 2 s.m.	Parda	B18	Fem	43	Até 2 s.m.	Parda
A19	Masc	29	3 a 4 s.m.	Parda	B19	Fem	33	Até 2 s.m.	Branca
A20	Fem	31	Até 2 s.m.	Branca	B20	Fem	37	Até 2 s.m.	Parda
A21	Fem	28	Até 2 s.m.	Preta	B21	Ñ resp	59	Ñ resp	Parda

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Em conclusão, a presente pesquisa contou, na primeira etapa, com a participação de 42 estudantes do 2º e 3º termos da EJA, sendo, ocasionalmente, 21 de cada escola. Na Escola A, a partir da caracterização dos participantes, foi possível perceber a maior quantidade de pessoas que se identificam do gênero feminino, com idade distribuída quase equitativamente entre as faixas etárias de 21 a 50 anos, predominantemente com renda de até dois salários-mínimos. Além disso, a raça/cor mais frequentemente autodeclarada pelos participantes foi a parda. Na Escola B, ocorreu a predominância de alunos que se identificam do gênero masculino, com as faixas etárias de 18 a 20 anos e de 31 a 40 anos as que mais têm participantes. A exemplo do que ocorreu na Escola A, a Escola B também apresentou a predominância de alunos com renda per capita de até dois salários-mínimos. Com relação a raça/cor, a maioria dos participantes se autodeclararam brancos.

5 (DES)CONHECIMENTOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR

A presente seção está organizada em duas subseções. A primeira subseção é dedicada à apresentação dos dados sobre os (des)conhecimentos acerca do ensino superior, obtidos por meio do questionário inicial. Na segunda subseção, são discutidas as considerações baseadas nos dados coletados a partir desse questionário.

5.1 Dados prévios sobre o ensino superior

Nesta subseção, são apresentados os dados sobre os conhecimentos e desconhecimentos, importância e o desejo de cursar o ensino superior, colhidos a partir do questionário inicial. Desta forma a subseção estrutura-se da seguinte forma: I. (des)conhecimentos preliminares; II. (des)conhecimentos sobre as formas de ingresso no ensino superior; III. (des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior; IV. (des)conhecimentos sobre as políticas de permanência no ensino superior; V. importância e desejo de cursar o ensino superior.

5.1.1 (Des)conhecimentos preliminares sobre o ensino superior

Os conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior foram abordados no questionário a partir de três eixos, a saber: i) Conhecer instituições de ensino superior presentes na cidade; ii) Identificar instituições de ensino superior presentes na cidade e; iii) Saber se em universidades públicas é necessário pagar mensalidade para cursar.

Diante disso, os participantes da pesquisa foram indagados se conhecem e incumbidos de citar quais são essas instituições de ensino superior presentes na cidade, sejam elas públicas ou privadas. Com base na abordagem do cenário educacional superior e na reputação de São Carlos, como destacado na subseção dedicada a caracterizar o município, seria plausível que os estudantes reconhecessem alguma das instituições de ensino superior presentes na cidade. Outro conhecimento basilar sobre o ES refere-se ao reconhecimento de que em universidades como USP, UNESP e UNICAMP não é necessário pagar mensalidade.

Com o intuito de analisar os conhecimentos preliminares sobre o ensino superior, foi considerado o conjunto de respostas dadas para as três perguntas: I. Você conhece alguma instituição de ensino superior da sua cidade? Qual? II. Você acredita ser necessário pagar mensalidade em instituições como USP, UNESP e UNICAMP?

O Quadro 5, a seguir, sintetiza o cruzamento de respostas dadas pelos participantes diante das três perguntas sobre os conhecimentos e desconhecimentos preliminares. No grupo "conhecimento", foram incluídos os participantes que afirmaram conhecer e souberam identificar ao menos uma instituições de ensino superior do município, além de afirmarem que não é necessário pagar mensalidade em universidades públicas.

Quadro 5 - Diferentes perfis quanto a conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre ES

	Respostas		
	Afirma conhecer?	Identificou ao menos uma instituição de ES do município?	Acredita que em universidades públicas precisa pagar mensalidade?
Conhecimento	Sim	Sim	Não
Desconhecimento	Sim	Sim	Sim
	Sim	Não	Não
	Não	Não	Não
	Não	Não	Sim

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 6 apresenta os conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior dos estudantes, em números absolutos (n) e percentuais (%), já organizados por recortes de identidade de gênero, idade, raça/cor, renda e escola:

Tabela 6 - (Des)conhecimentos preliminares sobre o ensino superior

Identidade de Gênero	Conhecimento		Desconhecimento		Total
	n.	%	n.	%	
Feminino	11	50	11	50	22
Masculino	6	33,3	12	66,6	18
Não-binário	1	100	-	-	1
N/a	1	100	-	-	1
Idade					
18 a 20 anos	2	28,5	5	71,4	7
21 a 30 anos	5	55,5	4	44,4	9
31 a 40 anos	7	50	7	50	14
41 a 50 anos	3	33,3	6	66,6	9
51 a 60 anos	2	66,6	1	33,3	3
Raça/Cor					
Branca	10	58,8	7	41,1	17
Parda	6	31,5	13	68,4	19
Preta	3	50	3	50	6
Renda					
Até 2 SM	13	41,9	18	58	31
De 2 a 3 SM	5	83,3	1	16,6	6
De 3 a 4 SM	0	0	3	100	3
Acima de 4 SM	-	-	1	100	1
N/a	1	100	-	-	1
Escolas					
Escola A	9	42,8	12	57,1	21
Escola B	10	47,6	11	52,3	21
Resultado					
	19	45,2	23	54,7	42

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

A partir da análise dos dados sintetizados na Tabela 6, é possível ponderar algumas questões. Primeiramente é crucial destacar que a pesquisa aqui apresentada não tem a intenção e nem elementos necessários para analisar a educação de jovens e adultos em sua totalidade, oferecendo apenas indícios sobre o campo estudado, a partir da pesquisa em

contextos específicos. Diante disso, a primeira consideração feita diz respeito à totalidade de conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre ensino superior dos participantes.

A partir dos perfis para conhecimento e desconhecimentos assumidos na pesquisa, indicados no Quadro 3, dos 42 estudantes, 19 conhecem, identificam e possuem conhecimento sobre as universidades públicas e a não necessidade de pagar mensalidade, os outros 23 participantes apresentam algum desconhecimento sobre esses três aspectos.

O segundo ponto diz respeito aos conhecimentos e desconhecimentos preliminares sobre o ensino superior em análise cruzada com o fator de gênero. Das 22 participantes identificadas como pertencentes ao gênero feminino, 11 têm conhecimentos preliminares e 11 apresentam desconhecimentos, resultando em uma divisão equitativa. Por outro lado, entre os participantes pertencentes ao gênero masculino, há uma maior prevalência dos desconhecimentos, com 12 participantes, em contraposição com apenas 6 que têm conhecimentos preliminares.

O terceiro e último ponto de atenção é quando voltamos o olhar para a análise a partir do quesito raça/cor. O grupo dos participantes que se autodeclararam brancos é o único que apresenta mais conhecimentos do que desconhecimentos preliminares sobre o ES. Além disso, apesar dos pardos terem dois participantes a mais do que os brancos, eles desconhecem quase o dobro com relação a este grupo, chegando a 13 participantes. Ainda que se considere a categoria “negros” (pardos + pretos), totalizando 25 participantes, o número de estudantes negros que têm conhecimentos preliminares sobre o ES (9 participantes), ainda permaneceria menor quando comparado aos estudantes brancos que têm conhecimentos (10 participantes).

5.1.2 (Des)conhecimentos sobre as formas de ingresso no ensino superior

Esta subseção tem como escopo apresentar os dados referentes à compreensão dos participantes sobre as diferenças no ingresso ao ensino superior entre instituições privadas, nas quais a admissão não depende necessariamente de processos seletivos e instituições públicas, nas quais a admissão é determinada por vestibulares específicos das universidades, como é o caso das estaduais, ou pelo ENEM, como ocorre nas universidades federais.

Nesta etapa, optou-se por trabalhar com uma única pergunta aberta, a fim de captar as diferentes concepções dos estudantes.

Conforme já apresentado na seção 4, na Escola A, os estudantes são identificados como A1, A2... a A21, enquanto na Escola B como B1, B2... a B21. Todos os participantes responderam essa pergunta. Suas respostas foram reunidas em quatro grupos, assim intitulados: Grupo 1 (G1) - “Processo Seletivo”; Grupo 2 (G2) – Ensino Médio Completo; Grupo 3 (G3) – Características/Ações e Grupo 4 (G4) – Não souberam informar. No Quadro 6 encontram-se sintetizadas as respostas dos participantes acerca das formas de ingresso.

Quadro 6 - Respostas dos participantes sobre os passos necessários para ingressar no ensino superior

Grupos	Respostas
G1 - Processo seletivo 10 participantes	<p>“Algum concurso” (B17)</p> <p>“Olha pra ser sincera o que sei é que tem que fazer uma prova antes de tentar entrar na faculdade” (B21)</p> <p>“Sei que o interessado tem que estudar muito antes de fazer/prestar o vestibular” (A2)</p> <p>“Não sei muita coisa além de que é necessário prestar o vestibular respectivo” (B10)</p> <p>“Fazer o ENEM” (A9 e A18)</p> <p>“Fazer provas como ENEM e vestibular” (A14)</p> <p>“Muito pouco, só o ENEM. Ouvi falar do PROUNI e o FIES, mas não sei bem como que funciona” (B2)</p> <p>“Acredito que para faculdades pública precisa fazer o ENEM, particular não tem essa necessidade” (B6)</p> <p>“Ter cursado o EM, feito o ENEM, ter obtido nota igual ou superior a 450, não zerar a redação” (B5)</p>
G2 – Ensino Médio Completo 10 participantes	<p>“Ensino médio completo” (A1, A5, A6, A7, A8, A10, A15 e A19)</p> <p>“Concluir o ensino médio” (A4)</p> <p>“Um dos passos fundamentais é terminar o ensino médio” (B12)</p>
G3 – Características/Ações 6 participantes	<p>“Estudar muito” (A13 e A20)</p> <p>“Dedicação e muita vontade” (B14)</p> <p>“Ter interesse” (B19)</p> <p>“Ter capacidade” (B15)</p> <p>“Estudar é o essencial” (A21)</p>
G4 - Não souberam informar 16 participantes	<p>“Não sei” (A3, A11, A16, B1, B4, B7, B11, B13, B16 e B18)</p> <p>“Nada, mas gostaria de saber” (A17)</p> <p>“Não tenho ideia” (A12)</p> <p>“Nunca procurei saber” (B9)</p> <p>“Eu não sei nenhum passo” (B20)</p> <p>“Não tenho conhecimento” (B8)</p> <p>“Sinceramente, nada, nunca fui atrás” (B3)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Os dez participantes do G1 são pessoas que efetivamente conseguiram demonstrar algum conhecimento sobre os passos necessários para ingressar no ensino superior. O conhecimento desses estudantes, no entanto, é tão incipiente que nem mesmo o uso dos termos é de fato dominado por estes; o participante B17, por exemplo, usa a palavra “*concurso*” para referir-se aos vestibulares.

Outro aspecto interessante de análise é a devolutiva fornecida pelo participante B5, que apresentou a resposta mais abrangente em comparação com os demais. Contudo, ao examinar o conjunto das respostas desse mesmo participante para outras perguntas consideradas mais simples, percebe-se que ele não continua a demonstrar tal domínio sobre o assunto. Isso sugere que a aplicação do questionário de alguma forma o estimulou a buscar mais informações, possivelmente por meio de pesquisas na internet.

O G2 também está composto por dez participantes. Todos responderam que a conclusão do ensino médio é um passo necessário para ingressar no ensino superior. Quando se trata de níveis educacionais, demonstram compreender que é preciso de fato concluir uma etapa antes de passar para a próxima, no entanto, sabemos que a conclusão do ensino médio não garante vaga no ensino superior, sendo, assim, um pré-requisito.

O G3, composto por seis participantes, indicou como passos necessários para ingressar no ES algumas características e ações que os candidatos devem ter: interesse, capacidade e dedicação aos estudos.

O quarto e último grupo, composto por 16 participantes, inclui todos aqueles que afirmaram claramente não saberem informar algum passo necessário para ingressar no ensino superior.

Assim, dos 42 respondentes, apenas os dez participantes presentes no G1 de fato conseguiram expressar algum passo necessário para ingressar no ES, a Tabela 7 organiza os (des)conhecimentos a partir dos recortes selecionados.

Tabela 7 - (Des)conhecimentos sobre ingresso no ensino superior

Identidade de Gênero	Conhecimento		Desconhecimento		Total
	n.	%	n.	%	
Feminino	3	13,6	19	86,3	22
Masculino	5	27,7	13	72,2	18
Não-binário	1	100	-	-	1
N/a	1	100	-	-	1
Idade					
18 a 20 anos	3	42,8	4	57,1	7
21 a 30 anos	3	33,3	6	66,6	9
31 a 40 anos	2	14,2	12	85,7	14
41 a 50 anos	1	11,1	8	88,8	9
51 a 60 anos	1	33,3	2	66,6	3
Raça/Cor					
Branca	5	29,4	12	70,5	17
Parda	3	15,7	16	84,2	19
Preta	2	33,3	4	66,6	6
Renda					
Até 2 SM	6	19,3	25	80,6	31
De 2 a 3 SM	3	50	3	50	6
De 3 a 4 SM	0	0	3	100	3
Acima de 4 SM	-	-	1	100	1
N/a	1	100	-	-	1
Escolas					
Escola A	4	19,1	17	80,9	21
Escola B	6	28,5	15	71,4	21
Resultado	10	23,8	32	76,1	42

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Em consonância com as respostas dadas diante do primeiro bloco de perguntas, voltadas aos conhecimentos preliminares, as pessoas brancas participantes da pesquisa também apresentaram mais conhecimento a respeito do ingresso no ensino superior, chegando a cinco participantes brancos que demonstraram conhecimento. Em contraste,

apenas três participantes pardos e dois participantes pretos demonstraram conhecimento.

No aspecto de gênero, os participantes que se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino, apresentaram um pouco mais de conhecimento do que as mulheres, chegando a uma diferença de apenas duas pessoas. A exemplo do que ocorreu no primeiro bloco de perguntas, o índice de (des)conhecimentos entre a Escola A e Escola B aparece próximo, não tendo, até aqui, uma escola que apresente mais conhecimentos do que a outra.

Comparando os resultados dos dois primeiros blocos de perguntas, os participantes tiveram mais desconhecimentos sobre os passos necessários para o ingresso no ES em comparação com os conhecimentos preliminares, chegando a uma queda de quase 50% no índice percentual total de participantes com conhecimento.

5.1.3 (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior

Para essa temática, foi investigado o (des)conhecimento dos estudantes sobre políticas voltadas para promover o acesso das camadas populares no ensino superior, como as cotas, o PROUNI e o FIES. Optou-se por utilizar uma questão aberta para identificar o que os participantes conhecem sobre PROUNI e FIES, e uma questão fechada para tratar das cotas. O Quadro 7 a seguir, exemplifica, em grupos, as respostas dadas pelos participantes.

Quadro 7 - Respostas dos participantes sobre as políticas de acesso ao ensino superior - PROUNI e FIES

Grupos	Respostas
G1 – Algum conhecimento 5 participantes	<p>“São provas de admissão para ganhar algum ou todo o curso de graça. Outros são financiamento de cursos” (A1)</p> <p>“Sei que o FIES financia o aluno com uma parte do dinheiro em parceria com o aluno” (A6)</p> <p>“Não sei, mas acho que alguma deve financiar” (A7)</p> <p>“São iniciativas de inclusão de grupos considerados excluídos” (A18)</p> <p>“Fies é um benefício para pessoas com baixa renda e indígenas, negras e pardas” (A14)</p>
G2 – Não souberam informar 34 participantes	<p>“Nada” (A2, A4, A17, A20, B2, B3, B10 e B20)</p> <p>“Não sei, mas gostaria de saber” (A3 e B21)</p> <p>“Não sei” (A8, A9, A10, A11, A12, A15, A16, A19, B1, B4, B6, B7, B9, B12, B14, B15, B17 e B18)</p> <p>“Não tenho conhecimento” (B5, B8, B13, B16 e B19)</p> <p>“Não tenho conhecimento, só ouvi falar” (B8)</p> <p>“No momento, nunca pesquisei sobre o assunto” (A21)</p>
Não responderam 3 participantes	Não responderam (A5, A13 e B11)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Dos 42 participantes, três optaram por não responder, sendo assim, para esta questão, a pesquisa contou com 39 respondentes divididos em dois grupos: G1 – “Algum Conhecimento” e G2 – “Não Souberam Informar”. O primeiro grupo é composto por apenas cinco estudantes que apresentaram algum conhecimento sobre o FIES e/ou PROUNI. São conhecimentos incipientes, mas que demonstram já ter ocorrido alguma aproximação desses sujeitos com a temática. Já o G2 é composto por 34 participantes que expressaram de forma clara e objetiva não terem conhecimentos sobre o PROUNI e FIES.

Um dos pontos que merece destaque com relação às respostas dadas pelos participantes é que todos aqueles que possuem algum conhecimento sobre o PROUNI e FIES pertencem a Escola A, o que nos permite inferir que a escola talvez possa ter contribuído, de alguma forma, para a expansão dos conhecimentos a respeito do universo do ensino superior.

A Tabela 8 expõe os dados de conhecimento e desconhecimento sobre as políticas de acesso ao ensino superior a partir de recortes de identidade de gênero, idade, raça/cor, renda e escola.

Tabela 8 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior – PROUNI e FIES

Identidade de Gênero	Conhecimento		Desconhecimento		Total
	n.	%	n.	%	
Feminino	3	15	17	85	20
Masculino	2	11,7	15	88,2	17
Não-binário	-	-	1	100	1
N/a	-	-	1	100	1
Idade					
18 a 20 anos	1	14,2	6	85,7	7
21 a 30 anos	0	0	8	100	8
31 a 40 anos	2	15,3	11	84,6	13
41 a 50 anos	2	25	6	75	8
51 a 60 anos	0	0	3	100	3
Raça/Cor					
Branca	2	11,7	15	88,2	17
Parda	3	18,7	13	81,2	16
Preta	0	0	6	100	6
Renda					
Até 2 SM	4	14,2	24	85,7	28
De 2 a 3 SM	1	16,6	5	83,3	6
De 3 a 4 SM	0	0	3	100	3
Acima de 4 SM	-	-	1	100	1
N/a	-	-	1	100	1
Escolas					
Escola A	5	26,3	14	73,6	19
Escola B	0	0	20	100	20
Resultado					
	5	12,8	34	87,1	39

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Chama a atenção o fato de que apenas cinco dos 39 participantes têm algum conhecimento sobre o PROUNI e/ou FIES. Esses dois programas, como já abordado na seção dedicada ao resgate histórico sobre o ensino superior no Brasil, são voltados, em especial,

para estudantes que concluíram o ensino médio nas escolas públicas e que apresentam baixa renda. Assim, o perfil dos alunos que compõem a EJA constitui o público-alvo desses programas, contudo, a informação sobre tais políticas de alguma forma não chega até eles. Assim, não há como esperar que políticas públicas efetivem-se na EJA se os estudantes da modalidade não detêm informações suficientes para que possam ao menos almejar o ingresso no ensino superior, seja ele público ou privado. Um ponto de destaque foi que somente nesse momento da pesquisa que os participantes brancos (2) não revelaram mais conhecimentos sobre o tema do que os participantes pardos (3).

Tratando-se especificamente sobre as cotas para acesso ao ensino superior, conforme a Tabela 9 exposta a seguir, os estudantes demonstraram ter mais conhecimento sobre cotas se comparado com as políticas de acesso como PROUNI e FIES. Diante da pergunta: “Você acredita ser possível utilizar renda e/ou raça como critérios para ajudar alguém a entrar no ensino superior?”, 15 dos 42 respondentes afirmaram ser possível utilizar tais critérios para auxiliar no acesso ao ES. Embora esse número represente apenas 35,7% dos participantes, de todos os temas analisados por esta pesquisa, o conhecimento sobre cotas raciais ocupa o segundo lugar entre aqueles que os participantes mais têm familiaridade.

Tabela 9 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ES – Cotas

Identidade de Gênero	Conhecimento		Desconhecimento		Total
	n.	%	n.	%	
Feminino	8	36,3	14	63,6	22
Masculino	6	33,3	12	66,6	18
Não-binário	1	100	-	-	1
N/a	-	-	1	100	1
Idade					
18 a 20 anos	3	42,8	4	57,1	7
21 a 30 anos	4	44,4	5	55,5	9
31 a 40 anos	4	28,5	10	71,4	14
41 a 50 anos	4	44,4	5	55,5	9
51 a 60 anos	0	0	3	100	3
Raça/Cor					
Branca	7	41,1	10	58,8	17
Parda	6	31,5	13	68,4	19
Preta	2	33,3	4	66,6	6
Renda					
Até 2 SM	13	41,9	18	58	31
De 2 a 3 SM	2	33,3	4	66,6	6
De 3 a 4 SM	0	0	3	100	3
Acima de 4 SM	-	-	1	100	1
N/a	-	-	1	100	1
Escolas					
Escola A	11	52,3	10	47,6	21
Escola B	4	19	17	80,9	21
Resultado					
	15	35,7	27	64,2	42

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Outro ponto de destaque sobre os conhecimentos a respeito das cotas raciais é que mais uma vez os participantes da Escola A apresentaram mais conhecimento sobre a temática se comparado com os estudantes da Escola B. Dos quinze participantes que responderam assertivamente, onze pertencem a Escola A, somando mais de 50% dos participantes dessa

escola. Por outro lado, na Escola B, apenas quatro estudantes demonstram conhecimento sobre as cotas raciais.

Analisando os cinco participantes que apresentaram algum conhecimento sobre o PROUNI e/ou FIES, todos também responderam assertivamente à pergunta referente às cotas raciais, demonstrando coerência com relação aos conhecimentos sobre as políticas de acesso ao ensino superior. Além disso, as mulheres participantes e as pessoas brancas, seguem sendo os grupos de identidade de gênero e raça/cor que detêm, quantitativamente, mais saberes sobre o ensino superior.

5.1.4 (Des)conhecimentos sobre as políticas de permanência no ensino superior

A penúltima pergunta abordada no questionário inicial refere-se aos conhecimentos e desconhecimentos dos estudantes a respeito das políticas de permanência no ensino superior. Entende-se por política de permanência o conjunto de medidas que objetivam auxiliar os estudantes, sobretudo de forma financeira, no período de permanência no ES.

As políticas de permanência podem ser de diferentes naturezas como, por exemplo, bolsa-auxílio, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, moradia estudantil, restaurante universitário, programas de tutoria, dentre outros. Dos 42 participantes, três optaram por não responder, sendo assim, também para esta questão, a pesquisa contou com 39 respondentes, divididos em três grupos: G1 – “Bolsa”, G2 – “Cursos” e G3 – “Não sabem”, expostas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Respostas dos participantes sobre políticas de permanência no ES

Grupos	Respostas
G1 – Bolsa 9 participantes	“Sei que tem a possibilidade de conseguir bolsa” (A2) “Com bolsa” (A3, A4, A7, A13, A15, A19 e B3) “Não tenho muita ideia de como podem ajudar, mas acredito que com bolsa” (A8)
G2 – Cursos 1 participante	“Oferecimento de cursos” (A1)
G3 – Não sabem 29 participantes	“Não” (A5, A11, A17, A20, B1 e B5) “Deve ter alguma maneira, mas não sei qual” (A6) “Não tenho conhecimento, mas gostaria” (A9 e B17) “Não sei” (A10, A16, B16 e B18) “Não tenho conhecimento” (A12, A14, A21, B4, B6, B7, B8, B9, B11, B14, B19 e B20) “Não tenho ideia” (B2 e B13) “Não tenho certeza” (B10) “Não tenho conhecimento desse assunto, mesmo porque o que sei é muito raso” (B21)
Não responderam 3 participantes	Não responderam (A18, B12 e B15)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

No G1 estão os nove participantes que conseguiram demonstrar conhecimento sobre as políticas de permanência no ensino superior. Todos eles mencionam a possibilidade de as universidades públicas oferecerem bolsas para auxiliar estudantes sem recursos financeiros.

O G2, por sua vez, é composto por um único participante que menciona "cursos" como uma forma de auxílio, não demonstrando conhecimentos sobre a permanência no ES. Por fim, o G3 inclui 29 participantes que afirmam não terem conhecimentos sobre as maneiras pelas quais a universidade pode auxiliar alunos de baixa renda.

A Tabela 10 expõe os dados de conhecimento e desconhecimento sobre as políticas de permanência no ES a partir de recortes por identidade de gênero, idade, raça/cor, renda e escola.

Tabela 10 - (Des)conhecimentos sobre as políticas de permanência no ES

Identidade de Gênero	Conhecimento		Desconhecimento		Total
	n.	%	n.	%	
Feminino	5	23,8	16	76,1	21
Masculino	3	18,7	13	81,2	16
Não-binário	1	100	-	-	1
N/a	-	-	1	100	1
Idade					
18 a 20 anos	1	16,6	5	83,3	6
21 a 30 anos	4	44,4	5	55,6	9
31 a 40 anos	2	16,6	10	83,3	12
41 a 50 anos	2	22,2	7	77,7	9
51 a 60 anos	0	0	3	100	3
Raça/Cor					
Branca	4	25	12	75	16
Parda	3	17,6	14	82,3	17
Preta	2	33,3	4	66,6	6
Renda					
Até 2 SM	5	17,8	23	82,1	28
De 2 a 3 SM	2	33,3	4	66,6	6
De 3 a 4 SM	2	66,6	1	33,3	3
Acima de 4 SM	-	-	1	100	1
N/a	-	-	1	100	1
Escolas					
Escola A	8	40	12	60	20
Escola B	1	5,2	18	94,7	19
Resultado					
	9	23	30	76,9	39

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Mais uma vez, os estudantes da Escola A demonstraram um conhecimento mais abrangente sobre o ensino superior em comparação aos participantes da Escola B. Dos nove estudantes que compõem o G1, o único grupo com algum conhecimento sobre as políticas de permanência no ensino superior, oito são da Escola A. As mulheres e as pessoas brancas

também aparecem, mais uma vez, nos respectivos grupos de gênero e raça/cor como aqueles que mais detêm conhecimentos.

A temática da permanência no ensino superior revelou um significativo desconhecimento entre os participantes, sendo apenas superado pelos índices ainda mais baixos de conhecimento sobre o acesso por PROUNI e FIES. Esses resultados destacam a necessidade de maior divulgação e conscientização sobre esses programas, a fim de incentivar a continuidade dos estudos por esses alunos, agora no ensino superior.

Um dos grandes motivos que distancia as classes populares do ingresso no ensino superior é justamente a falta de recursos financeiros. Se os estudantes dessas camadas não têm conhecimentos basilares sobre programas de financiamento, bolsas de estudos e permanência estudantil, como esperar que usufruam desses programas sociais para acesso e permanência no ensino superior? A ausência desses conhecimentos é fator que impede que esses estudantes cogitem até mesmo a possibilidade de tentar o referido ingresso.

5.1.5 Importância e desejo de cursar o ES

O último eixo de análise do questionário inicial refere-se a importância que os estudantes dão para o ensino superior e o desejo de cursar esse nível de ensino. Para tanto foram feitas duas perguntas fechadas: I. Você acredita ser importante cursar o ensino superior? II. Você gostaria de cursar o ensino superior?

Todos os estudantes da Escola A acreditam ser importante cursar o ensino superior. Dois deles, no entanto, não têm certeza se querem cursar esse nível de ensino (A11 e A13). Com relação à Escola B, dois alunos afirmam não ser importante cursar o ensino superior, enquanto quatro não desejam ingressar nesse nível. O Quadro 9, a seguir, apresenta dados de participantes que não acham importante o ES ou não desejam cursar o ensino superior, exemplificados a partir da divisão por identidade de gênero, idade, raça/cor e renda:

Quadro 9 - Participantes que não acham importante o ES e não desejam cursar

Participante	Gênero	Idade	Renda	Raça	Importância	Desejo de cursar ES
B3	Masculino	20	3 a 4 S.M.	Branca	Não	Não
B9	Masculino	19	2 a 3 S.M.	Parda	Sim	Não
B10	Masculino	18	Até 2 S.M.	Branca	Sim	Não
B12	Masculino	19	Até 2 S.M.	Branca	Não	Não

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Todos os quatro participantes que afirmam não querer cursar o ensino superior têm três características comuns: são homens, têm entre 18 e 20 anos, e pertencem à Escola B.

Um dos fenômenos que auxilia no processo de juvenilização da EJA é o ingresso de alunos considerados “problemas” dentro do ensino regular. O Censo Escolar (Brasil, 2024) aponta que de 2020 para 2021 aproximadamente 107,4 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram do ensino regular para a EJA.

Freitas (2015) argumenta que as mudanças de ordem econômica, social, política e cultural apresentam importantes implicações na instituição escolar, gerando desafios significativos que demandam novas abordagens educacionais para atender às necessidades dos alunos. Utilizando os princípios dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, a autora conduziu uma pesquisa com o objetivo de compreender a interação entre as teorias e práticas dos professores frente às conexões entre o ensino médio e a juvenilização da EJA.

O estudo de Freitas traz como conclusão de que os alunos entre 18 e 21 anos são os mais propensos a buscar a EJA devido às dificuldades enfrentadas no ensino regular, resultando em repetidas reprovações, esses alunos são "encorajados" pelos próprios diretores a migrarem para a educação de jovens e adultos. A respeito desta temática, Lódi (2019, p.25) escreve: “[...] são encaminhados(as) para a EJA os(as) estudantes indisciplinados(as) comumente denominados(as) como alunos(as) problema, ou seja, aqueles(as) que não se adaptaram às normas do sistema escolar”.

Diante disso, estudantes que já não apresentam experiências exitosas no ensino regular e que são “convidados” a integrar à EJA, dificilmente se sentiriam, inicialmente, incentivados a dar continuidade nos estudos a nível superior. A pesquisa, no entanto, não oferece elementos para se discutir se os quatro participantes compõem esse perfil. No entanto, chama a atenção que todos aqueles que responderam contundentemente que não

querem cursar o ensino superior sejam jovens de 18 a 20 anos.

5.2 Considerações a partir dos dados levantados no questionário inicial

Diante do exposto, fica evidente que os estudantes da EJA das escolas incluídas na pesquisa possuem lacunas significativas em seus conhecimentos sobre o ensino superior. A Tabela 11 demonstra a porcentagem de conhecimentos e desconhecimentos levando em consideração a totalidade dos respondentes em cada aspecto.

Tabela 11 - (Des)conhecimentos totais em cada aspecto abordado pela pesquisa

(Des)conhecimentos	Conhecem %	Desconhecem %
Preliminares	45,2	54,7
Acesso – Cotas	35,7	64,2
Ingresso	23,8	76,1
Permanência	23	76,9
Acesso – PROUNI E FIES	12,8	87,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do questionário inicial.

Os chamados conhecimentos preliminares sobre o ensino superior foram o que os participantes mais demonstraram familiaridade, com 45,2%; seguido dos conhecimentos sobre as cotas, com 35,7%; ingresso, com 23,8%; permanência, com 23%; e, por último, o acesso por meio do PROUNI e FIES, com apenas 12,8% dos respondentes demonstrando conhecimentos.

É importante destacar que ainda que os chamados conhecimentos preliminares sejam aqueles que os estudantes apresentaram mais familiaridade, menos da metade dos estudantes têm tais conhecimentos sobre o ensino superior. Não se pode esperar que esses estudantes se engajem em ingressar no ensino superior se não conseguem ao menos identificar e diferenciar instituições públicas e privadas. Esse dado torna-se ainda mais significativo se levarmos em consideração que esses estudantes são munícipes de um dos principais polos universitários do estado de São Paulo, recebendo – como já apresentado – ótimos índices na área da educação, inclusive no acesso ao ensino superior.

O aspecto em que os estudantes mais demonstraram desconhecimento é sobre o acesso às instituições de ensino superior privadas por meio do PROUNI e FIES. Ambos os

programas citados são direcionados a estudantes de baixa renda que completaram todo o ensino médio em instituições públicas ou em escolas particulares como bolsistas. Dos 41 alunos que forneceram informações sobre os rendimentos, 31 têm uma renda *per capita* de até dois salários-mínimos. Portanto, como alunos de escolas públicas e de baixa renda, esses estudantes atendem aos requisitos básicos para ingressar no ensino superior privado por meio de bolsa ou financiamento estudantil, no entanto, carecem de conhecimento sobre essas oportunidades.

O desconhecimento das informações também aparece no que se refere ao acesso ao ensino superior por meio de cotas. Como já tratado, a partir da Lei 12.711, 50% das vagas de instituições federais são reservadas para alunos que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública ou na rede privada com bolsa, havendo ainda reserva para alunos baseada na renda e na raça/cor (Brasil, 2012). Tratando-se de duas escolas estaduais, todos os participantes dessa pesquisa podem pleitear as vagas reservadas para alunos que concluíram o ensino médio em rede pública. Como apontado, 31 deles apresentam baixa renda e, além disso, 19 participantes se autodeclararam pardos e 6 pretos, ou seja, 25 dos 42 estudantes também preenchem o requisito de reserva de vagas para pessoas negras. No entanto, mais de 60% dos participantes da pesquisa não tinham essa informação.

As políticas de permanência, um dos aspectos que os estudantes mais demonstraram desconhecimentos, também compõem o grupo de informações básicas que todos os estudantes deveriam ter. Um dos principais fatores que afasta as camadas populares do ingresso ao ensino superior é a falta de recursos financeiros, ter informações sobre a possibilidade de pleitear apoio à permanência estudantil é essencial para que esses alunos ao menos cogitem a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Quando voltamos o olhar para os dados a partir de análise com recortes de identidade de gênero, são os estudantes identificados como do gênero masculino os que mais demonstraram desconhecimento em quase todos os aspectos abordados. Os resultados deste estudo estão alinhados com os dados educacionais que mostram um maior envolvimento das mulheres na educação. A pesquisa do IBGE, por exemplo, examinou por nível de ensino a população brasileira com 25 anos ou mais, o estudo demonstrou que as mulheres têm uma taxa de conclusão do ensino superior mais alta, registrando 27,1%, em comparação com os homens, que alcançam 16,8% (IBGE, 2022).

Seguindo a mesma lógica, conforme os dados do Censo da Educação Superior, as mulheres apresentam a média de anos de estudo mais elevada entre a população de 18 a 29 anos, atingindo 12,1 anos, ao passo que os homens registram uma média de 11,4 anos (INEP, 2024).

O fator idade não teve influência nesta pesquisa sobre os conhecimentos e desconhecimentos dos estudantes, no entanto, todos os quatro participantes que afirmaram não desejarem ingressar no ensino superior são homens de até 20 anos de idade. De modo geral, no Brasil, a juventude não tem acesso ao ensino superior, segundo o mesmo Censo da Educação Superior supracitado, apenas 24,2% dos jovens entre 18 e 24 anos ingressaram em cursos de graduação (Brasil, 2024).

Outros elementos que podem influenciar que os sujeitos mais jovens que frequentam a EJA não desejem ingressar no ensino superior, são os traumas e/ou sentimentos de não pertencimento ao ambiente escolar que carregam devido às experiências negativas vividas durante o ensino “regular”. Conforme já apontado, a educação de jovens e adultos tem passado por um processo de juvenilização, dentre os fatores que geram tal fenômeno, o ingresso de estudantes considerados “problemas” merece destaque. Assim, os alunos que já não tiveram boas experiências no ambiente escolar, dificilmente se sentirão inclinados a dar continuidade nos estudos a nível superior.

No que se refere ao recorte de raça/cor, a população branca, no geral, demonstrou ter mais conhecimento do que os pretos e pardos. Em alguns momentos da pesquisa, mesmo unindo os dados dos participantes pretos e pardos, o quantitativo daqueles que conhecem não ultrapassava o de participantes brancos. É mais do que evidente que, na sociedade brasileira, a população branca possui maior acesso à educação em comparação com a população preta/parda.

Dados do Censo Escolar de 2023 evidenciam que a taxa de repetência no ensino médio para a população branca é de 3%, enquanto para a população preta/parda esse índice chega a 4,5%. Quanto à evasão escolar no ensino médio, a população branca apresenta uma taxa de 5,2%, enquanto os pretos/pardos registram uma evasão de 6,3% (Brasil, 2024). Essas diferenças repercutem no ensino superior, enquanto 27,1% da população branca com 25 anos ou mais concluíram o ensino superior, a população preta e parda soma apenas 12,5% (IBGE, 2022).

No mais, partindo do senso comum embutido de pré-conceitos, podia-se esperar que a escola A, por localizar-se na região periférica da cidade, tivesse alunos mais alheios à temática abordada, no entanto, essa projeção não se confirmou. Os participantes da escola A demonstraram ter, com relação aos participantes da Escola B, mais conhecimentos e interesses sobre o ensino superior.

Em que pese o fato de ser professora apenas na Escola A, não tendo, assim, vivências sobre o cotidiano da Escola B, o ambiente educacional ao qual a Escola A se encontra estimula, ainda que de forma incipiente, a circulação de ideias e o incentivo ao ensino superior por parte de alguns professores. Cito como exemplo o sentimento de tristeza e indignação experimentado por alunos e alguns professores da Escola A diante da decisão de uma universidade privada de oferecer transporte exclusivamente aos alunos do ensino médio regular para visitar os cursos e instalações da instituição, deixando de fora os estudantes da EJA. Em um cenário em que os alunos e/ou os professores não valorizassem o ensino superior, ações de exclusão como essas talvez passassem despercebidas.

Em conclusão, os participantes da presente pesquisa têm desconhecimentos substanciais em seu entendimento sobre o ensino superior, o que auxilia no distanciamento desta modalidade de ensino e a EJA. Sabe-se que a falta de recursos financeiros é um dos principais obstáculos que impedem o acesso das camadas mais populares ao ensino superior. Contudo, a ausência de conhecimento sobre programas de financiamento, bolsas de estudos e políticas de permanência intensifica essa barreira. A falta de informação atua como um ciclo vicioso: os estudantes não têm acesso a informações sobre a gratuidade do ES público, programas de apoio financeiro para acessar educação superior privada, e políticas de permanência, o que os impede de considerar a possibilidade de ingressar no ensino superior, mesmo que tenham o desejo e a capacidade acadêmica para tal.

Um dos fatores importantes para promover a aproximação entre a EJA e o ES é compreender que esta deve ser feita, preferencialmente, no espaço escolar. Os estudantes da educação de jovens e adultos são historicamente marcados pelas dificuldades econômicas e sociais, assim como sua comunidade, esses estudantes ao chegarem no ensino superior relatam serem os primeiros da família a conseguir tal feito. Conforme abordado, o denominado “efeito intergeracional da educação” indica que o nível de escolarização dos familiares exerce relação com a educação dos sujeitos. Assim, a informação e o incentivo

para adentrar no ensino superior cabe ao âmbito escolar, não se pode esperar que a própria família exerça esta função, isso porque esses – por vezes – também tiveram o direito à continuação dos estudos usurpados.

6 CONSTRUINDO SABERES SOBRE O ENSINO SUPERIOR: PESQUISA-INTERVENÇÃO

Conforme apresentado na seção 5, de acordo com os dados obtidos pelo questionário inicial, os participantes não atingiram 50% de conhecimento em nenhum dos aspectos abordados por esta pesquisa. Dentre aqueles que apresentaram algum conhecimento, em sua maioria, tinham informações muito básicas. Assim, diferentemente da proposta que foi pensada inicialmente, na qual na pesquisa-intervenção só seriam abordados os aspectos em que os estudantes demonstrassem maior desconhecimento, foi necessário abordar todos os elementos analisados sobre o ensino superior.

Além do desafio de apresentar a temática em sua totalidade, devido aos calendários de provas finais e aproximação do período de férias, os encontros – que inicialmente seriam três em cada escola – foram reduzidos para dois por escola, com duração de 60 minutos em cada um deles. Para esses encontros foram elaborados slides e um folder para apoiar os estudantes na compreensão de algumas informações.

Diante do novo cenário, foi preciso um planejamento meticuloso a fim de não se distanciar do objetivo proposto pela intervenção, a saber: ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o ensino superior. A intervenção, apoiada pelo referencial teórico, propõe-se a realizar tal objetivo ao mesmo tempo em que se problematiza a real situação desses estudantes, a fim de produzir diálogos para a construção de novos saberes. A seguir apresentamos os detalhamentos dos primeiros e segundos encontros realizados em cada escola.

6.1 Cenários do primeiro encontro nas Escolas A e B

Na Escola A, o primeiro encontro foi realizado no dia 23 de novembro de 2023 às 19h45min e teve 60 minutos de duração. Todos os participantes que haviam respondido ao questionário inicial estavam presentes no primeiro encontro, totalizando 21 estudantes. Além dos participantes, encontravam-se na sala dois professores que haviam cedido suas aulas para a realização da pesquisa.

Neste encontro foi utilizada uma sala de aula disponibilizada pela escola. O espaço era amplo, porém, por conta de diversos trabalhos elaborados por outras turmas, metade da sala de aula estava ocupada por maquetes, cartolinas e painéis o que impossibilitou a

disposição dos participantes em círculos, sendo a única opção a disposição tradicional de sala de aula, com as carteiras enfileiradas.

Já na entrada da sala encontrava-se uma mesa com salgados, bolos, sucos e refrigerantes levados pela pesquisadora. O material elaborado pela pesquisadora para guiar a intervenção foi reproduzido em uma televisão da própria escola, disposta ao lado da lousa.

Na Escola B, o primeiro encontro foi realizado no dia 27 de novembro de 2023 às 19h45min, também com 60 minutos de duração. Todos os participantes estavam presentes, totalizando 21 estudantes. Além dos participantes, estavam na sala um professor e uma professora que cederam seus horários de aulas para a realização da pesquisa.

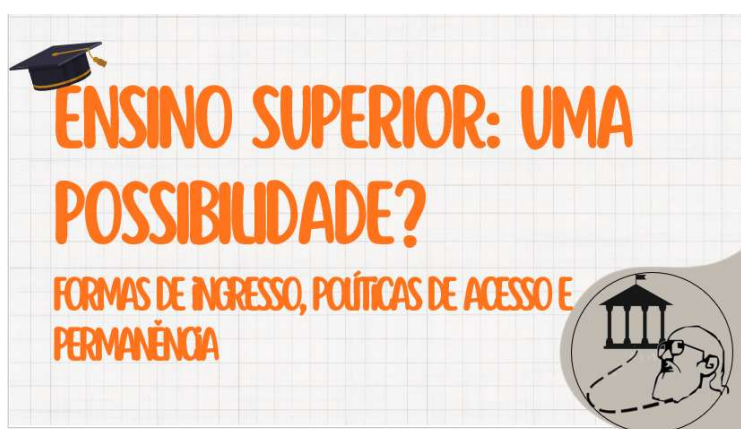
A direção da escola disponibilizou uma sala de aula como espaço para o encontro. O local não era amplo, o que impediu a organização dos estudantes em círculo, mantendo-se a disposição em fileiras. A sala também contava com uma televisão, na qual foram exibidos os *slides* produzidos pela pesquisadora.

Assim como na Escola A, os alunos foram recebidos com uma mesa de salgados, bolos, sucos e refrigerantes. No entanto, nesta escola, além de servir como recepção, as comidas e bebidas também tinham o objetivo de promover a integração, uma vez que, diferentemente da Escola A, a pesquisadora não atuava como professora nesta instituição.

Para a realização do primeiro encontro foram abordadas três temáticas: I. O que é o ensino superior?; II. Instituições públicas e privadas; III. Formas de ingresso.

Em ambas as escolas, a intervenção iniciou-se com a apresentação da capa do material elaborado. Nesta foi explicada, primeiramente, a imagem criada pela pesquisadora como símbolo da intervenção. Na imagem em questão, o rosto do educador Paulo Freire aparece em primeiro plano, ao fundo a universidade é representada por meio de um ícone, entre Freire e a universidade, é apresentado um caminho.

Figura 2 - Capa do material da intervenção



Fonte: Elaboração própria.

Ainda que não fizesse parte das perguntas pensadas previamente para serem feitas durante a intervenção, foi questionado aos participantes das duas escolas se eles sabiam quem era Paulo Freire. Em ambas as escolas, no entanto, nenhum aluno quis/soube responder. A partir do silêncio dos participantes, foram explicadas, brevemente, algumas contribuições de Paulo Freire à educação, abordando sua experiência de alfabetização em Angicos, seu conceito de educação bancária, educação problematizadora, correlacionando com a importância que ele tem para essa pesquisa.

Também na capa do trabalho encontra-se a seguinte pergunta: “ensino superior, uma possibilidade?”, os participantes foram então questionados se o ensino superior era uma possibilidade na vida deles. Na Escola A, duas alunas se manifestaram. A primeira disse que o ensino superior era um sonho, porém já sentia que o seu tempo havia passado. Diante desta fala, uma segunda aluna também manifestou-se, dizendo que se pensassem assim, eles não deveriam nem estar no ensino médio.

A questão da desvalia, como apontada por Freire (1987), é construída pelo contato com o mundo e com os outros. A imagem desvalorizada que os sujeitos da EJA têm de si, muitas vezes acompanhada pelo sentimento de atraso, é assunto que permeia os sentimentos e percepções acerca de si dos estudantes da modalidade. Conforme abordado por Oliveira (1999, p.62): “Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender”.

A partir das contribuições das alunas, a pesquisadora convidou todos os participantes a refletirem sobre os motivos que os levaram a não frequentarem a escola quando eram crianças e adolescentes. Destacando que essas motivações frequentemente estão ligadas aos diversos tipos de opressão que estão sujeitos, como a violência doméstica ou externa, a opressão econômica que os obriga a deixar os estudos para buscarem empregos, a falta de escolas próximas, a precarização na oferta educacional, dentre outras motivações.

Assim, os participantes foram encorajados a pensar sobre como, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo de suas trajetórias, conseguiram encontrar motivação para retornar aos estudos. Além disso, os estudantes foram convidados a refletir sobre a importância da conclusão do ensino médio em suas vidas e, se sentissem à vontade, compartilhar suas reflexões e trajetórias com o grupo.

Um dos participantes compartilhou que o motivo que o afastou da escola, ainda na 5ª série, foi a necessidade de trabalhar com o pai na plantação de cacau, na Bahia. A partir desse momento iniciou-se um certo tumulto, os participantes começaram a conversar com os colegas mais próximos sobre os motivos que os levaram a abandonar os estudos anteriormente. Entendendo a importância de se expressarem e estabelecerem um diálogo, não foram interrompidos. Após poucos minutos de diálogos paralelos, a voz de um participante que tentava conversar com a pesquisadora se sobressaiu. Ele então iniciou seu relato dizendo que o alcoolismo foi o motivo que o afastou da sala de aula quando ainda era adolescente. Com a voz embargada, expressou seu orgulho em conseguir superar seus desafios e retornar à escola. Esse primeiro momento de diálogo, por iniciativa de alguns participantes, foi encerrado com a realização de uma salva de palmas aos colegas que compartilharam suas histórias.

Freire (1979) escreve que a dependência emocional dos oprimidos é resultado de sua situação concreta de dominação, o que acarreta uma visão distorcida do mundo. Nesse cenário, os opressores aproveitam-se dessa visão para perpetuar a opressão. Aqueles que se propõem a efetivar uma ação libertadora devem: “reconhecer esta dependência como um ponto frágil e tratar de transformá-la em independência, graças à reflexão e à ação” (Freire, 1979, p.43). Ressalvada a dificuldade do pouco tempo dos encontros e da necessidade de dialogar sobre diversos aspectos a respeito do ensino superior, neste momento da pesquisa, ainda que de forma incipiente, buscou-se dialogar sobre a situação de opressão e iniciar a

transformação da visão de desvalia que alguns têm de si.

Na Escola B, ao serem questionados se o ensino superior era uma possibilidade para eles, os participantes permaneceram em silêncio. Apenas na segunda vez em que a pesquisadora perguntou sobre o ensino superior ser ou não uma possibilidade na vida deles, é que os alunos responderam que “não”. Como ponderado anteriormente, na Escola A, a pesquisadora atua como professora, o que facilitou o diálogo com os estudantes. Na Escola B, no entanto, os participantes demonstraram certo receio e vergonha em participar dos diálogos, contribuindo – neste primeiro encontro e, na maioria das vezes – apenas com respostas curtas e em coro, não abrindo possibilidade de diálogo, apesar de algumas tentativas da pesquisadora.

No que se refere a temática I “O que é o ensino superior?”, ocupou-se primeiramente em caracterizar o ensino superior partindo da realidade em que os estudantes encontram-se no momento da pesquisa: ensino médio. Para tanto foi projetada a seguinte imagem:

Figura 3 - Caminhos no ensino superior



Fonte: Elaboração própria.

Com base na imagem, foi discutido o caminho do ensino superior, explicando que a graduação é o curso em que o estudante escolhe a profissão que deseja seguir, sendo o primeiro título do ensino superior, com duração média de 4 a 5 anos. O mestrado, por sua vez, foi explicado que é um curso de aproximadamente 2 anos, que exige a conclusão do ensino superior. Durante o mestrado, o estudante conduz uma pesquisa na área de interesse,

conforme a pesquisa que estava sendo realizada naquele momento. Já o doutorado foi explicado que ocorre, na maioria das vezes, após o mestrado, também com a realização de pesquisa na área de interesse do estudante, esse, no entanto, tem duração em média de 3 anos.

O foco desta pesquisa, conforme exposto aos participantes, consiste em auxiliá-los com informações e discussões que propiciem a passagem deles do ensino médio para o ensino superior. Neste momento da pesquisa foi realizada a seguinte pergunta aos participantes: após a conclusão do ensino médio, vocês pretendem continuar os estudos?

Na Escola A, a maioria dos estudantes ou assentiram positivamente ou expuseram oralmente que sim. Quando indagados sobre o que eles gostariam de fazer, alguns estudantes expuseram que já haviam pensado em realizar o ensino técnico.

Na Escola B, cinco participantes se manifestaram, quatro deles, sendo todos homens, expuseram que terminando o ensino médio, gostariam de realizar o ensino técnico; os quatro, inclusive, já haviam combinado de tentarem juntos o ingresso no curso técnico de mecânica ofertado pela Escola Técnica Estadual (ETEC) presente na cidade. Uma outra aluna da Escola B também demonstrou interesse em continuar os estudos, porém em nível superior, seu sonho era cursar Pedagogia “na Federal” – referência que muitos munícipes da cidade de São Carlos e região utilizam para referirem-se a UFSCar – no entanto, sabia que era necessário muito estudo.

O diálogo que se seguiu, entre participantes e pesquisadora, em ambas as escolas, teve o cuidado de não desencorajá-los a buscarem o ensino técnico; mas sim, de transformar a concepção de que o ensino técnico é, (quando muito!), o único ou último espaço de educação formal para eles. Como professora que atua tanto na EJA quanto no ensino técnico da cidade, é visível que para os adolescentes o ensino técnico é desenhado como um primeiro contato com a área de interesse, preparando-os para dar continuidade aos estudos em nível superior. Por outro lado, na EJA, o ensino técnico é encarado como a possibilidade para assumir um novo posto no trabalho que já realizam, ou para ingressarem no mercado de trabalho.

A educação de jovens e adultos, especialmente no ensino médio, tem estabelecido forte conexão com a educação profissionalizante, frequentemente associada ao conceito reducionista de educação ao longo da vida. Conforme já exposto, Gadotti (2016) afirma que a educação ao longo da vida, pensada a partir do viés profissionalizante, é desenvolvida para atender às demandas do mercado de trabalho. Neste sentido a formação técnica, conforme

afirmam Silva *et al.* (2017, p.283):

[...] pode ser considerada como uma categoria intermediária de estudo ao novo operariado, proporcionando maior qualificação aos menos favorecidos, mas mantendo o privilégio do acesso ao ensino acadêmico de qualidade àqueles que, inseridos numa pequena fatia, continuarão no topo hierárquico dos postos de trabalho.

Não se pretende aqui analisar, criticar ou mesmo incitar o distanciamento da EJA e do ensino profissionalizante. Cabe a esta pesquisa, no entanto, questionar o porquê das políticas profissionalizantes voltadas à educação de jovens e adultos não estimularem, ao menos em caráter informativo, o acesso desses estudantes à formação profissional de nível superior. A resposta, como já se sabe, encontra-se embutida na própria lógica neoliberal presente na educação.

Para a temática II “Instituições públicas e privadas” foram trabalhadas primeiramente as instituições de ensino superior públicas: as diferenças entre as universidades estaduais e federais, a não necessidade do pagamento de mensalidades, a apresentação das universidades públicas presentes na cidade de São Carlos e, também, da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), onde são oferecidos cursos de educação superior na modalidade a distância.

No momento de apresentação da UNIVESP foi perceptível a animação de alguns estudantes de ambas as escolas com a possibilidade de realização do ensino superior a distância. Na Escola B, após a finalização do encontro, um grupo de três estudantes perguntaram particularmente à pesquisadora quais os cursos a UNIVESP ofertava. Por uma questão do avanço da hora e pela não disponibilidade de internet no prédio da escola, foi combinado com o trio que no segundo encontro a pesquisadora levantaria essa informação para compartilhar com os participantes.

No que se refere ao ensino superior particular, foram conversados pontos como a necessidade do pagamento de mensalidade e, corriqueiramente, o também pagamento de matrícula. A exemplo do que foi exposto com relação ao ensino superior público, algumas instituições de ensino superior privadas da cidade também foram apresentadas. Em ambas as escolas os participantes demonstraram mais familiaridade com a UNICEP, relatando, inclusive, terem algum familiar e/ou conhecido que foi ou é estudante na instituição.

Para o terceiro e último tema do primeiro encontro, dedicado a dialogar sobre as formas de ingresso, foram apresentadas questões como: Enem, voltado para o ingresso nas instituições federais; os vestibulares próprios das instituições estaduais e, por fim, a autonomia que cada instituição de ensino superior privado tem para realizar ou não o processo seletivo para ingresso de seus estudantes.

Com relação ao Enem, foi abordada a isenção da taxa de inscrição que eles, por serem alunos da rede pública, têm o direito de solicitar. Atualmente o exame tem o valor de R\$85,00 (oitenta e cinco reais). Também foi apresentada, brevemente, a estrutura da prova, que conta com as quatro áreas do conhecimento e a produção de uma redação. Na sequência foi mostrado o site do Inep, onde os estudantes podem solicitar a isenção e a inscrição.

No momento da pesquisa, os períodos de inscrições de todos os vestibulares já haviam acontecido. Contudo, os cronogramas foram exibidos a fim de demonstrar aproximadamente em que período do ano cada etapa costuma acontecer. Na sequência, foram apresentadas imagens dos sites da UNIVESP, USP de São Carlos e da UNESP. Foi chamada a atenção dos estudantes que a UNESP não possui *campus* em São Carlos, mas que a região contava com dois campi da instituição, sendo um em Rio Claro e outro em Araraquara.

O primeiro encontro realizado na Escola A terminou no limite do tempo fornecido pela direção da escola. Como já apontado, nesta escola a pesquisadora atua como professora dos alunos participantes o que influenciou diretamente no volume de interação. Na Escola B, apesar da pesquisadora ter prezado antes do início do encontro por uma interação com os participantes, não foi suficiente para que esses se sentissem à vontade para uma integração, demonstrando certo receio e vergonha de se expressarem.

6.2 Cenários do segundo encontro nas Escolas A e B

O segundo encontro na Escola B foi realizado no dia 29 de novembro de 2023 às 19h45min, apenas dois dias após o primeiro encontro, e contou com a participação de todos os 21 estudantes do 2º e 3º termos. Foi disponibilizada a mesma sala utilizada no primeiro encontro. Além dos estudantes, outras duas professoras acompanharam a intervenção, ambas estariam em aulas com essas turmas, mas cederam o horário para a realização da pesquisa.

Na Escola A, o encontro foi realizado no dia 30 de novembro de 2023 às 19h45min, uma semana depois do primeiro encontro. A sala disponibilizada também foi a mesma

utilizada no primeiro encontro. Quatro estudantes por motivos pessoais, não puderam participar. Como também estava prevista a avaliação da intervenção, as respostas apresentadas na última seção totalizaram 17 participações. Além dos participantes, estava na sala um professor que também havia participado do primeiro encontro.

Conforme combinado com o trio de estudantes da Escola B no primeiro encontro, a pesquisadora levou a imagem de um quadro com os cursos ofertados à distância pela UNIVESP. A imagem em questão também apresentava a relação de candidatos/vagas dos referidos cursos. Dentre estes, o de Pedagogia foi o que os estudantes mais demonstraram interesse; sendo ofertado, inclusive, no polo da UNIVESP de São Carlos. Os participantes, após a compreensão do quadro, mostraram-se esperançosos ao perceberem que a relação candidato/vaga na referida instituição é muito baixa. Neste sentido Zago (2006) observa que dentre os alunos das camadas populares:

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. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha” (Zago, 2006, p. 231).

Para iniciar as discussões sobre as políticas de acesso ao ensino superior, foi perguntado a eles se as pessoas de baixa renda costumam fazer o ensino superior nas instituições públicas ou privadas. Na Escola A, os participantes responderam prontamente que eram nas faculdades privadas. Quando questionados o porquê isso ocorria, eles responderam que “*a Federal era muito longe*” e que “*era muito difícil passar*”. Na Escola B, os alunos responderam que é nas instituições privadas. Um grupo, no entanto, demonstrou certa dúvida. Um dos participantes disse, em tom de brincadeira, a seguinte frase: “*a gente, dona, só tem diploma se tiver dinheiro*”.

A partir dessas contribuições da visão pessoal dos estudantes, foi realizado um diálogo, nas duas escolas, sobre a realidade da educação superior no país, explicitando que as classes sociais mais abastadas sempre tiveram mais acesso ao ensino superior, sendo delegados a essas, inclusive, não apenas mais facilidade em ingressar no ensino superior, mas também de permanecer nele. Uma participante da Escola A expressou a dificuldade que é a rotina de conciliar trabalho e estudo. Uma segunda participante complementou a

observação da colega adicionando o cuidado com os familiares doentes.

Todas essas ponderações foram acolhidas e discutidas, sem a intenção de oferecer qualquer solução mágica para essas demandas. Não se pretende amenizar ou mesmo fazer vista grossa para as diversas dificuldades que permeiam os alunos das camadas populares, não apenas da EJA. São estudantes que necessitam conciliar, como apontado, a rotina de estudos, trabalho e o cuidado com a família, sejam filhos ou familiares enfermos.

Nas produções acadêmicas dedicadas a pesquisar os estudantes de baixa renda que conseguem ingressar no ensino superior, são chamados de “casos atípicos” ou “trajetórias excepcionais” (Zago, 2006, p.226). Ainda assim, quando chegam no ensino superior, têm que enfrentar a “luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros” (Zago, 2006, p.235).

No entanto, como afirma Freire (1992, p.6): “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate”. Essa esperança, todavia, por si só não basta:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1992, p.5).

Compreender a realidade da vida desses estudantes sem agir, devido às inúmeras dificuldades que enfrentam, não promoverá qualquer tipo de transformação. Esses alunos devem ser vistos como sujeitos de diferentes direitos, dentre estes o direito à educação e ao conhecimento. Conforme afirma Arroyo (2017, p.125): “A história da construção do direito ao conhecimento faz parte da tensa história do reconhecimento de que grupos sociais merecem ser reconhecidos sujeitos de direitos, e especificamente reconhecidos sujeitos do direito ao conhecimento”.

Dentro desta ótica de entender os estudantes da EJA como sujeitos de direitos, foram apresentados alguns direitos conquistados ao longo dos anos e que visam a equidade do acesso das camadas populares no ensino superior público e privado: as Cotas, Prouni e Fies.

No que se refere às Cotas, foi utilizado a imagem de um gráfico a fim de sintetizar e guiar as principais ideias, discutindo sobre os critérios, finalidade e público-alvo. Ainda que o Sistema de Seleção Unificado (SISU) não seja considerada uma política de acesso, considerou-se proveitoso abordar o funcionamento do site do sistema, no qual são reunidas as vagas existentes nas instituições de ensino superior públicas, sobretudo federais.

No âmbito das políticas de acesso ao ensino privado, foram discutidos os programas Prouni e Fies, suas finalidades, requisitos educacionais e requisitos financeiros necessários para poder pleitear. Apenas uma questão surgiu: na Escola B, uma das aulas perguntou se todas as faculdades privadas faziam parte do Prouni. Foi então explicado que as instituições que ofertam o Prouni podem variar de ano para ano, na lousa foi anotado o nome do “Portal Único de Acesso ao Ensino Superior”, *site* mantido pelo governo federal e que disponibiliza informações sobre o Sisu, Prouni e Fies.

Para se abordar a última temática da intervenção “permanência estudantil”, foi primeiramente explicado que se trata de programas desenvolvidos no ensino superior público para auxiliar a permanência dos estudantes durante o período de estudos. Utilizou-se de políticas de permanência presentes na UFSCar a título de exemplo. Em ambas as escolas, as informações sobre a permanência despertaram animação nos estudantes. Desta forma, algumas ponderações sobre as políticas de permanência foram realizadas. A primeira consideração foi sobre o número de pessoas das camadas populares presentes no ensino superior e a insuficiência de política de permanência que alcance a todos.

Conforme contribuições de Gentilli e Oliveira (2013), Senkevics e Mello (2022) e dados dos censos da educação superior discutidos anteriormente nesta pesquisa, observa-se um aumento no número de estudantes provenientes das camadas populares no ensino superior. Esse crescimento, no entanto, não é acompanhado pelo número de bolsas, moradias e demais programas referentes à permanência estudantil. Na UFSCar, por exemplo, do total de 12.537 estudantes presenciais matriculados no ano de 2023, foram disponibilizados 4.849 auxílios, distribuídos entre bolsa moradia (dinheiro e vaga), bolsa alimentação e “outros”, conforme o SPDI (2023).

Outra ponderação realizada é que, ainda que os estudantes consigam essas bolsas, infelizmente seus valores são irrealistas para a manutenção de serviços básicos. Segundo o *site* da Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar (Proace), por exemplo, a

bolsa de moradia oferecida em dinheiro é de R\$400,00 (quatrocentos reais) (Proace, [s.d.]).

Caminhando para o momento de finalização do encontro na Escola B, uma das estudantes compartilhou que gostaria de realizar a graduação em Medicina Veterinária, mas não sabia onde cursar. Na busca realizada na internet pela pesquisadora, a fim de expor as opções do curso na região, outros estudantes começaram a perguntar sobre seus cursos de interesse, iniciando o momento de maior interação dos participantes.

Durante o primeiro encontro na Escola B, quando perguntados se o ensino superior era uma possibilidade, os participantes responderam conjuntamente apenas que “não”. No momento mais descontraído do encontro, caracterizado pela maior participação dos estudantes, a maioria deles solicitou que a pesquisadora procurasse em quais instituições o curso de interesse de cada um deles era ofertado. Assim, ainda que não vissem – ou pelo menos tiveram vergonha de demonstrar – o ensino superior como possibilidade, esses estudantes já tinham se imaginado realizando o ES, sabendo inclusive seus cursos de interesse.

A dinâmica de procurar o local mais próximo que ofertasse o curso de graduação de interesse, apesar de não fazer parte da programação inicial, também foi desenvolvida na Escola A e, a exemplo do que ocorreu na Escola B, os participantes também já tinham ideia dos cursos que gostariam de fazer.

Apesar das dificuldades enfrentadas por esses estudantes e das possíveis adversidades que possam encontrar durante sua permanência nos cursos de graduação, já discutidas em diferentes momentos desta pesquisa, é crucial promover espaços de diálogo e problematização que os incentivem a ingressar no ensino superior. Oferecer recursos que ajudem na ampliação das informações a respeito do ingresso, acesso e permanência é imprescindível.

Neste sentido, conforme apresentado anteriormente nos resultados do questionário inicial, esses estudantes, em sua maioria, têm interesse em cursar o ensino superior. Os encontros, sobretudo, os segundos, demonstraram que não apenas eles têm o interesse como também já se imaginaram, em algum momento, cursando o ensino superior. O fato de ter curiosidade sobre onde ocorre a oferta do curso de interesse, demonstra que – ainda que internamente – eles acreditam que o ensino superior é uma possibilidade, no entanto, encontram-se por vezes desengajados.

6.3 Impressões dos participantes após a intervenção

Conforme propõem Damiani *et al.* (2013), a intervenção é composta por dois momentos, o primeiro deles é caracterizado pela intervenção de fato e o segundo é composto pela sua avaliação.

Em um primeiro momento foi pensando em reutilizar as questões do questionário inicial que tinham como escopo identificar os conhecimentos e desconhecimentos sobre as formas de ingresso, acesso e permanência. De fato, caso tal proposta tivesse sido realizada, seria possível medir os conhecimentos produzidos e fixados durante a intervenção. Esta proposta, no entanto, traria para a avaliação da intervenção o caráter quantitativo que, apesar de ter sido de grande valia para entender os (des)conhecimentos dos participantes sobre o ensino superior, não exprimiria o caráter qualitativo, abordado nos diálogos, problematizações e trocas realizadas durante os quatro encontros.

Além disso, questioná-los sobre o que eles aprenderam a respeito das temáticas abordadas na intervenção também traria para a análise o aspecto de avaliação formal da educação, por meio da qual os professores, após a exposição do conteúdo, aplicam um questionário para que os alunos provem que aprenderam.

Diante de tais análises, e considerando o pouco tempo que se tinha com os participantes, optou-se por fazer uma pergunta que pudesse abarcar as diversas percepções e aspectos suscitados pela intervenção: O que nossos encontros te fizeram pensar? (Apêndice C).

Essa pergunta foi entregue impressa aos participantes de ambas as escolas após a finalização da intervenção, ainda no segundo encontro. Desta forma, na Escola A, a avaliação da intervenção contou com a participação de 17 estudantes; enquanto na Escola B, contou com a resposta de 21 participantes. O Quadro 10 apresenta as respostas dadas pelos 38 participantes.

Quadro 10 - Impressões dos participantes após a intervenção

Grupos	Respostas
G1 – Conhecimento (1 participante)	As aulas da professora Rayana sempre me fez pensar um pouco e com isso me fez sair da caverna. O conhecimento a mais que obtive com o assunto sobre como ingressar nesse novo ensino tenho plena certeza que vai ser bastante útil nos próximos anos, me mostraram que pode até não ser fácil, mas vai valer a pena (Escola A)
G2 – Informação (5 participantes)	<p>Que é mais simples entrar em uma universidade e com informações que ajudam, que facilitam nossa entrada (Escola A)</p> <p>Me fez pensar que não é um bicho de sete cabeças, que não é tão difícil como eu pensava agora que tenho as informações (Escola A)</p> <p>Abriu um pouco a mente e deu mais vontade de ingressar nessa ideia de fazer uma universidade. Com toda essa informação, ficou mais fácil entender. Obrigada por toda essa informação (Escola B)</p> <p>Me fez pensar melhor me deu informações como fazer para fazer o ENEM, e como entrar em uma faculdade (Escola B)</p> <p>Eu achei muito boa as informações (Escola B)</p>
G3 – Sonho (5 participantes)	<p>Me encorajou bastante a realizar meu sonho. Me deu uma esperança surreal. Sempre sonhei estar em uma faculdade, mas era um sonho muito vago. Sem saber das inúmeras opções de ingressar, já me colocava muitos obstáculos. Hoje já posso me imaginar sendo uma futura professora (Escola A)</p> <p>Esses encontros serviram para nos mostrar o caminho do meu sonho e mostrar os passos que devemos seguir. Até porque até então muitos tinham vontade de ingressar no ensino superior mas não tinham ideia de como começar, esses encontros nos mostraram e nos motivaram a seguir em frente nos nossos sonhos (Escola A)</p> <p>Me deu muita motivação dos meus sonhos, se a gente quer é preciso correr atrás e a gente vai conseguir o que quer. Essa aula me motivou demais (Escola A)</p> <p>Que posso continuar a pensar em fazer uma faculdade, da pra pensar em continuar um sonho (Escola B)</p> <p>Adorei a pesquisa, agora me incentivou no meu sonho mais ainda (Escola B)</p>
	<p>Que há grandes possibilidades de entrar em uma faculdade. Que não é tão difícil como pensamos e que existe tantas faculdades públicas e tão boas quanto as particulares (Escola A)</p> <p>Me fez pensar que é possível cursar (Escola A)</p> <p>Que é possível (Escola A)</p>

<p>G4 – Possibilidade (15 participantes)</p>	<p>Que a faculdade está de portas abertas para todos, e causou dentro de mim uma grande curiosidade de fazer pois eu posso e consigo, eu também posso me dar essa chance. Foi muito bom saber que eu também posso fazer (Escola A)</p> <p>Foi muito bom pra mim que estava com muita dúvida sobre a universidade, e saber que eu tenho possibilidade. É muito bom ter uma pessoa que explica tudo (Escola A)</p> <p>É possível sim entrar na Universidade (Escola A)</p> <p>Que existe várias possibilidades e ajudas para fazer uma faculdade. Abriu um leque de informações que eu se quer sabia que existia. Ampliando mais a minha mentalidade e a deixando as dificuldades de lado. Obrigada (Escola A)</p> <p>É possível fazer uma faculdade (Escola A)</p> <p>Me fizeram despertar um desejo e interesse a mais do que eu já tinha e me encorajou a ir atrás de cotas, bolsas é uma possibilidade que poucos conhecem (Escola B)</p> <p>Me deu a oportunidade de saber que é possível entrar em uma universidade com mais facilidade. E foi muito importante ter esse conhecimento (Escola B)</p> <p>Pode ser possível, é preciso se esforçar bastante, acreditar no tamanho do seu sonho (Escola B)</p> <p>Esses encontros me fizeram pensar que independente da minha idade ou renda que eu posso sim e devo entrar em alguma faculdade para mudar a minha vida e de meus familiares que ficarão muito orgulhosos de mim (Escola B)</p> <p>Antes de ingressar na EJA não tinha muita esperança nem vontade de entrar em alguma faculdade. Desde o começo do ano isso tem mudado muito e essa pesquisa me fez ter certeza de que é possível sim! (Escola B)</p> <p>Pensar que sim, nós podemos ingressar em uma faculdade e que não é o que pensamos, que não éramos capazes, e sim somos capazes de correr atrás dos nossos sonhos, fazer um curso na área que temos vontade de fazer (Escola B)</p> <p>Mudou todo o meu pensamento sobre a faculdade e ter interesse sobre o assunto. Agora sei que é possível. (Escola B)</p>
<p>G5 – Importância (2 participantes)</p>	<p>Esse encontro fez eu pensar que é muito importante estudar e fazer um curso. É muito importante se formar, eu amei os cursos que podemos fazer e é muito importante nos formar na faculdade (Escola B)</p> <p>Muitas das vezes achamos que é apenas fazer o fundamental ou o médio e já está ótimo. Achei muito importante saber sobre as faculdades disponíveis, pois não tinha conhecimento até a data de hoje. Terminar o ensino médio e fazer uma faculdade vai ser muito importante, e também vai ser um exemplo que vou estar dando as minhas filhas (Escola B)</p>
<p>G6 – Mercado de Trabalho (1 participante)</p>	<p>Fazer um curso superior para aprofundar melhor no mercado de trabalho (Escola B)</p>

<p>G7 – Futuro (5 participantes)</p>	<p>Esses encontros me fizeram pensar a se preparar para entrar na universidade por conta das oportunidades para o futuro que ouvi nos encontros, me fez pensar que ao invés de fazer só um curso técnico que tem a duração de 2 anos e meio, por que não fazer um curso superior que tem a duração de 4 anos? (Escola A)</p> <p>Algumas coisas, um bom futuro, estudar mais e abrir a mente sobre como funciona as universidades e como fazer para entrar (Escola A)</p> <p>Ter um bom futuro pela frente (Escola A)</p> <p>Me revelaram algumas oportunidade interessantes para o futuro (Escola B)</p> <p>Em meu futuro, eu não entendia a respeito de nada. E com ajuda da pesquisa, me esclareceu muitas coisas. Parabéns! (Escola B)</p>
<p>G8 – Nada (4 participantes)</p>	<p>Não me fez pensar em nada (Escola B)</p> <p>Nada (Escola B)</p> <p>NADA (Escola B)</p> <p>Nada (Escola B)</p>

Fonte: Elaboração própria.

No início de 2023, nas aulas de Ciências Humanas, a pesquisadora, atuando como professora na Escola A, trabalhou com os alunos o "Mito da Caverna" de Platão. Nessas aulas, discutiu-se a importância do conhecimento e o difícil processo de adquiri-lo, exemplificado por Platão através daquele que tem a coragem de se libertar, sair da caverna e enfrentar o Sol, mesmo com dores nos olhos.

Esse mito de Platão ilustra de forma didática o próprio processo dos estudantes da EJA, pois é necessário coragem para retornar à sala de aula em busca de um futuro melhor, em busca de ver o Sol. Na resposta dada pelo participante do "G1 – Conhecimento", o estudante retomou essa ideia discutida em sala de aula em sua resposta, fazendo referência a "sair da caverna".

O conhecimento, de certo, é uma das palavras-chave que guiou todo esse trabalho. Assim como pontua Gadotti no prefácio do livro de Paulo Freire "*Educação e mudança*" (1989), é a partir do conhecimento da realidade que é possível pensar na ação e reflexão sobre ela.

A informação, palavra que aparece em cinco respostas, agrupadas no G2, também faz parte desse processo de conhecimento. É de suma importância políticas públicas de acesso,

ingresso e permanência no ensino superior, no entanto, essas políticas sem a informação/conhecimento das camadas populares não se realizam. É preciso encarar que o conhecimento, conforme afirma Arroyo (2017), deve ser concebido enquanto direito, inclusive da camada popular.

No “G3 – Sonho” foram agrupadas cinco respostas que trouxeram a palavra “sonho” como central. Para esses cinco estudantes, a intervenção possibilitou pensar no “caminho”, na “realização”, no “incentivo”, na “motivação” e na “continuação” de um sonho. Destaca-se aqui os termos que acompanham a palavra sonho, pois, por vezes, esta palavra traz a ideia de algo irrealizável, que permanece apenas na idealização do sujeito. Em todas as cinco respostas, no entanto, é possível perceber o sonho como algo a ser realizado.

Pensar o sonho como algo realizável é abordado em Freire (2004) como “sonho possível”, sendo que: “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã” (Freire, 2004 p. 293). Assim, os sujeitos inseridos no mundo, e não apenas adaptados ao mundo, têm o sonho como o motor da história (Freire, 1992).

Nesse sentido, aproxima-se com a concepção de Freire (1974) de “inédito viável”, visão esperançosa de que a realidade não está determinada e que os seres humanos, por meio da conscientização e da ação coletiva, podem criar novas formas de existência e relações sociais mais justas e equitativas. É um convite para sonhar e lutar por uma realidade diferente, acreditando que o futuro é campo de possibilidades.

A “possibilidade” é a palavra recortada como central de 15 das 38 respostas obtidas e agrupadas no G4. Como bem destaca Freire (1974), o indivíduo enquanto ser inacabado busca novas possibilidades, transformando sua realidade e, conseqüentemente, o mundo. Assim, coloca-se como ser que produz história, rompendo com o determinismo, vivendo a História: “[...]como tempo de possibilidade e não de determinação” (Freire, 1996, p.39).

Promover espaços de diálogos que contribuam para a mudança da forma como esses estudantes da EJA se veem é fundamental para a transformação da realidade desses sujeitos. Muitos estudantes e a própria comunidade escolar têm a ideia de que a transformação da realidade desses é exceção, pois já estão determinados a péssimas condições de estudo, de trabalho, de acesso à saúde, de acesso à informação etc. No entanto, faz-se necessário trabalhar a possibilidade desafiando, como abordado por Freire (2000, p.82): “os grupos

populares, para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mas ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado”.

No G5 foram agrupadas as duas respostas dadas que tiveram a palavra “importância” como central, destaca-se aqui a importância em fazer o ensino superior. Conforme abordada na seção dedicada às contribuições de Paulo Freire para se pensar a aproximação entre EJA e ES, é de extrema importância ter alunos das camadas populares inseridos no ensino superior, ao passo que é a partir dessa formação que poderão formar cada vez mais seus pares, contribuindo – no âmbito educacional – para a superação das relações de desigualdades, de opressões.

No G6 encontra-se a contribuição de um participante que respondeu que os encontros o fizeram pensar sobre o “mercado de trabalho”. Conforme também já abordado, a educação de jovens e adultos está, cada vez mais, ligada à educação profissionalizante, porém vista por vezes como o último espaço de formação desses estudantes, e não como o primeiro ciclo da formação profissional. Abordar a importância do acesso ao ensino superior, demonstrando as possibilidades e as projeções para o futuro, é essencial para engajá-los a ingressar nesse nível de ensino.

Futuro, outra palavra que foi central nas respostas de cinco participantes, agrupadas no G7. Possibilitar que esses estudantes possam projetar um futuro dentro do ensino superior é o escopo social dessa pesquisa. Projetar o futuro, a exemplo do que foi visto em “sonhar” e “possibilidade” é dar voz aos sujeitos como detentores de sua história, e não determinados por alheios. Assim como afirma Freire (1974, p.17): “[...] lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles”.

Para muitos dos alunos que compõem a EJA a conclusão do ensino médio é trabalho desafiador, pois é necessário conciliar a rotina de estudos, com trabalhos, dedicação à família, dentre outras atividades e responsabilidades. Apesar de todas as dificuldades, é muito significativo que a ideia de futuro possa ser projetada em um espaço formativo. Concluindo não somente o ciclo básico, mas projetando-se para angariar níveis mais altos dentro da educação formal.

O G8 é composto por quatro estudantes da Escola B que responderam que os

encontros não os fizeram pensar em nada. Como já exposto, na Escola B quatro estudantes responderam no questionário inicial que não gostariam de cursar o ensino superior, no entanto, como se optou por não identificar os participantes, não é possível afirmar que se trata dos mesmos estudantes.

Em síntese, a intervenção conseguiu alcançar, junto à maioria dos participantes, não apenas a esfera da informação, que apesar de ser importante não exprimia o caráter problematizador e dialógico ao qual a proposta da intervenção buscou apresentar. Foi possível identificar conceitos utilizados nas respostas dos estudantes que de fato exemplificam as mudanças nas concepções sobre o ensino superior, demonstrando que sim, o ensino superior é – de fato – uma possibilidade para os estudantes da educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução da presente pesquisa foi realizado um breve resgate histórico da educação de jovens e adultos e do ensino superior no Brasil, expondo dados que demonstram que o perfil dos estudantes que compõem a EJA vem ao encontro do perfil daqueles que menos ingressam o ensino superior, demonstrando um distanciamento entre EJA e ES. Ainda na introdução foram apresentados a hipótese que contribui para esse distanciamento, a pergunta de partida da presente pesquisa, os objetivos gerais e específicos e o levantamento bibliográfico que relacionam EJA e ES.

A primeira seção teve como objetivo contextualizar a história e apresentar as características da educação de jovens e adultos no Brasil, sendo dividida em duas subseções. Na primeira subseção, discutimos o contexto histórico que levou à formação do que hoje conhecemos como educação de jovens e adultos, desde o período colonial do Brasil até os dias atuais. A segunda subseção tratou das características dos sujeitos da EJA, as mudanças no perfil dos estudantes e os novos desafios enfrentados por essa modalidade educacional.

A segunda seção teve como objetivo contribuir para a compreensão do ensino superior no Brasil, abordando primeiramente os governos que reconhecidamente tiveram as principais políticas de expansão e democratização do acesso a esse nível educacional. Na segunda subseção, foram fornecidos dados, principalmente quantitativos, que ajudam a entender o perfil do ensino superior no Brasil.

A terceira seção teve como objetivo discutir alguns conceitos trabalhados por Paulo Freire que ajudam a refletir sobre a importância da inserção dos alunos da EJA no ensino superior. Para isso, foi organizada em duas subseções: a primeira ofereceu um breve panorama das contribuições da Teoria Crítica, que fundamentam o pensamento de Paulo Freire. Já na segunda subseção são abordados alguns conceitos desenvolvidos por Freire, que são fundamentais para entender a relevância da aproximação da educação de jovens e adultos do ensino superior.

A quarta seção teve como objetivo expor o percurso metodológico que fundamentaram a presente pesquisa no levantamento bibliográfico (Creswell, 2007), na construção do questionário (Gil, 1999; Vieira, 2009), na pesquisa intervenção (Damiani *et al.*, 2013; Pereira, 2019) e na análise dos dados (Bardin, 2011; Franco, 2018), bem como os primeiros contatos com as escolas, caracterização do município onde foi desenvolvida a

pesquisa, das escolas escolhidas como campo e a caracterização dos 42 participantes do presente trabalho.

A quinta seção apresentou a sistematização dos dados sobre os (des)conhecimentos acerca do ensino superior, obtidos por meio do questionário inicial. Assim, constatou-se que 54,7% dos participantes não têm sequer conhecimentos preliminares sobre o ES; 64,2% desconhecem o acesso por cotas; 76,1% não conhecem as etapas de ingresso; 76,9% desconhecem programas de permanência e 87,1% declaram não ter conhecimentos sobre PROUNI e FIES. Dentre os participantes que não veem importância e não desejam ingressar no ES, todos são homens entre 18 e 20 anos.

Na sexta seção detalhou-se os quatro encontros da intervenção, incluindo os questionamentos realizados, o material elaborado, a dinâmica dialógica com os participantes e o resultado da avaliação da intervenção realizada em ambas as escolas.

Retomando a hipótese desta pesquisa, que sugere que o desconhecimento sobre o universo do ensino superior contribui para o distanciamento entre a educação de jovens e adultos e o ensino superior, nota-se – com base no questionário inicial – que esse desconhecimento revelou-se realmente significativo nos participantes da pesquisa. Manifestando-se não apenas na falta de informações específicas, como sobre FIES e PROUNI, mas também na ausência de conhecimentos básicos, como a diferença entre ensino superior público e privado.

Como já discutido, ocorre de fato no Brasil um aumento significativo de instituições que ofertam o ensino superior, ao passo que ocorre também a implementação de políticas públicas de acesso das camadas populares nessas instituições. No entanto, quando se volta o olhar para os estudantes da educação de jovens e adultos com relação ao ensino superior, conforme demonstrado nas pesquisas presentes no levantamento bibliográfico, esses alunos ainda encontram-se cercados de estigmas e desinformações que faz com que estes estudantes não cogitem a possibilidade de ingressar no ES.

Conforme demonstrado pela intervenção – seja na participação desses alunos nos encontros ou pelas respostas dadas na avaliação – após serem apresentados as informações sobre o ES e engajados sobre a importância e possibilidades dentro desse nível de ensino, os estudantes mudaram suas concepções a respeito do ensino superior, fato demonstrado no contato que alguns estudantes fizeram com a pesquisadora meses depois da finalização da

pesquisa.

No último encontro em cada escola foi entregue um panfleto (Anexo II) confeccionado pela pesquisadora com informações pertinentes sobre o ensino superior e o contato de *Whatsapp* da pesquisadora caso necessitassem de auxílio com inscrições, dúvidas sobre o ensino superior e etc. No mesmo dia, alguns estudantes da Escola B entraram em contato agradecendo a presença da pesquisadora e pedindo os *slides* utilizados nos encontros.

Desde a finalização dos encontros até a finalização desta pesquisa passaram-se pouco mais de seis meses. Durante esse período, seis estudantes que participaram da pesquisa entraram em contato para solicitar ajuda com o processo de pedido de isenção e inscrição do Enem e dois estudantes entraram em contato para contar que haviam conseguido ingressar no ensino superior.

Uma intervenção que no total durou duas horas em cada escola abriu a possibilidade de cogitar o ensino superior para pelo menos oito dos 42 estudantes que participaram da pesquisa. Muitos outros estudantes da EJA poderiam ingressar no ES se tivessem no cotidiano escolar o incentivo e as informações sobre o ensino superior.

A realidade vivida por esses estudantes, seus familiares e comunidade é marcada por sucessivas exclusões, inclusive do acesso à educação formal. Nesse contexto, cabe à escola o papel de engajar e informar esses alunos sobre o ensino superior, criando espaços de diálogo. Objetivando não apenas fornecer informações, mas também transformar as concepções que esses estudantes têm sobre o ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. S. Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). Formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- RROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAQUEIRO, D. F. A.; GUEDES, G. N. O. Políticas Afirmativas e Equidade no Ensino Superior: uma análise do impacto da Lei Federal 12.711. Salvador: FAGED/UFBA, 2015. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/politicas-afirmativas-e-equidade-no-ensino-superior-uma-analise-do-impacto-da-lei-federal-12711>. Acesso em: 16 mai. 2024.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.
- BECKER, E. L. S.; KELLER, L. A Trajetória Da Educação De Jovens E Adultos No Brasil. *EJA em Debate*, v. 9. n. 15, p. 1-30, 2020.
- BEISIEGEL, C. R. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 0. p.1-19, 2018.
- BEZERRA, R. Cotas 20 anos: a história de pioneirismo da UnB. Brasília, 2023. Disponível em: <https://noticias.unb.br/ensino/7061-cotas-20-anos-a-historia-de-pioneirismo-da-unb#:~:text=No%20primeiro%20vestibular%2C%20em%202004,banheiros%20tentando%20desqualificar%20a%20pol%C3%ADti>. Acesso em: 16 mai. 2024.
- BISINELLA, P. B. G. Trajetórias de Egressos da EJA na Transição para o Ensino Superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul 2005 –2014). 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DE, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2021: resumo técnico. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/centso_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/centso_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2022. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2022/apresentacao_centso_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2023: resumo Técnico. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/centso_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8436-25-junho-1992-357678-publicacaooriginal->

1-pl.html. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Financiamento ao estudante do Ensino superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111128.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 12.504, de 11 de outubro de 2011. Confere ao município de São Carlos, no Estado de São Paulo, o título de Capital Nacional da Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112504.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.504%2C%20DE%2011,Art. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015. Insere o inciso VIII da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=202465>. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação

superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília Presidência da República, 2023. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria geral de estatística. Recenseamento geral do Brasil 1920, v. IV, parte 4ª — população. Rio de Janeiro, 1929.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília, 1998. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm. Acesso em 03 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública): Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 21 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública): Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2021. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 21 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Portal do Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 22 mai. De 2024.

_____. Ministério da Educação. Pacto EJA – Cartilha, 2024. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2024/06/cartilha-pacto-eja.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CAMPOS, M. V. M.; SILVA, M. V. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: A declaração de objetivo. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. A universidade temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Política para o ensino superior: do GERES à LDB. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 57–83, 1997.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CRUZ, N. C. A inserção de egressos da Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 19, 2018, Salvador, BA. Anais do ENDIPE. Salvador: Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino,

2016. p. x-x. Disponível: link . Acesso em: Data .

_____. “Esse ambiente não é para todo mundo”: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público. 2016b. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Caderno de Educação, Pelotas, n. 45, p. 28-67, 2013.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

FERREIRA, S. G.; VELOSO, F. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, v.3, n.3, p. 481–513, dez.2003. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5022/1/PPE_v33_n03_Mobilidade.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 5.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. O compromisso popular da universidade. In: Nome dos autores (Orgs.). Universidade e compromisso popular. Campinas: Puccamp, 1986. p. xx.

_____. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Universidade e compromisso popular II. Campinas: Puccamp, 1987.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, A. M. (Org). Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2004. p. x-x.

FREITAS, L. M. Interfaces entre o Ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos,

entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes. 2015. 176 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FUKUHARA, R. C.; GONÇALVES, R. C. C. Ingresso no Ensino Superior sob o olhar de estudantes da EJA. Instituto Federal de Rondônia – RO, 2022.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao longo da vida. Instituto Paulo Freire, São Paulo, p.1-10, jan, 2016. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 22 mai. 2024.

GENTILLI, P.; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In: SADER, Emi (Org.) Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 253-263.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.14, n. 1, p. 296-306, 2016.

GOMES, W. C. Expansão da Educação Superior no Brasil: acesso e permanência de egressos da Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Maranhão. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p.108-194, 2000.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C. Análise de dados da população brasileira e de indicadores das universidades federais, 2010-2019. Rio de Janeiro: UEJ. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/08/pesquisa-avaliacao-lei-de-cotas-lepes-acao-educativa.pdf>. Acesso em 07 mai. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/sp/sao-carlos/panorama>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Salário médio mensal dos trabalhadores formal. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/sp/sao-carlos/panorama>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível de instrução, segundo características selecionadas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadoreassociais.html>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama do município de São Carlos – S.

Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama>. Acesso em: 27 out. 2023.

IDHM. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasil, 2010 Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-municipios-2010>. Acesso em 02/03/2024.

IPS. Índice de Progresso Social. Resumo Executivo: qualidade de vida nos 5.570 municípios do Brasil. 2024. Disponível em: https://painel.ipsbrasil.org.br/uploads/Resumo_Executivo_IPS_Brasil2024_PT_WEB_e7117ca32a.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

_____. Índice de Progresso Social. Scorecard por Município. 2024. Disponível em: <https://ipsbrasil.org.br/explore/scorecard/SP/3548906>. Acesso em: 26 jun. 2024.

IRELAND, T. D. Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor. *Sisyphus*, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

JESUS FILHO, R. T. Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas trabalhadoras. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

KOWALSKI, A. V. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANÇA, H. A Implantação do Ejatec na Rede Estadual de São Paulo: mais um ataque à educação de jovens e adultos trabalhadores. *Trabalhos Necessários*, v. 19, n. 40, p. 173-194, 2021.

LIMA, L. C. Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LÓDI, E. D. O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no Município de Ponte Serrada-SC. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 1. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 1986.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*. v. 17 n. 3, p. 1-3, 2002.

MARTINS, C. B.; VIEIRA, M. M. *Educação superior e os desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal*. Brasília: UnB, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, R. V. Narrativas Dinâmicas de Si: da educação de jovens e adultos à Universidade de Brasília. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MINAYO, M. C. S. ; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Ministério da Ciência aponta São Carlos como 3ª cidade mais inovadora. G1 [online], São Paulo, 27 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/10/ministerio-da-ciencia-aponta-sao-carlos-como-3-cidade-mais-inovadora.html>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MOREIRA, A. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. Fórum educacional, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p. 17-30, 1989.

MUNIZ, R. J.; LAFFIN, M. H. L. F.; REIS, S. M. A. O. O estado do conhecimento sobre os egressos da EJA e sua permanência na universidade. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 3, p.361–393, 2021.

MUNIZ, R. J. Tecituras de Vida dos Egressos da Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Universidade do Estado da Bahia – Campus Caetitê/BA: dos móveis aos suportes materiais e simbólicos. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016, p.95–124.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

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

PASTORE, J.; SILVA, N. V. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Makron Books, 1999.

PEREIRA, A. Pesquisa de Intervenção em Educação. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, D. R. Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

PROACE, Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar. Assistência Estudantil. Disponível em: <https://www.proace.ufscar.br/servicos/assistencia-estudantil>. Acesso em: 14 de jul. 2024.

ROCHA, B. G. L. As Vozes das Mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.
- SANTIAGO, N. G. V. Mulheres Egressas da Educação de Jovens e Adultos na Universidade: uma análise na perspectiva da relação com o saber. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SANTOS, C. R. O. Os sentidos sobre Universidade Pública para estudantes cotistas egressos da Educação de Jovens e Adultos: o contexto da Faculdade de Formação e Professores. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
- SANTOS, G. L. Educação Superior ainda que Tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- São Carlos tem 1 doutor para cada 100 habitantes e registra a maior média nacional, diz levantamento. G1 [online], São Paulo, 22 mai. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/05/22/sao-carlos-tem-1-doutor-para-cada-100-habitantes-e-registra-a-maior-media-nacional-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 16 mai. 2024.
- SEADE, SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Informações dos Municípios Paulistas - IMP. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br/economia/>. Acesso em: 22 mai. 2024.
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos Dez Anos da Política Federal de Cotas na Educação Superior (Lei nº12.711/2012). Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 6. n. 0, p. 209-232, 2022.
- SILVA, S. G.; ALLEMAND, C. M. F.; OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. F. Políticas Educacionais: aproximações entre ensino médio, EJA e educação profissional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 278-293, 2017.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SPDI, Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. UFSCar em Números, 2023. Disponível em: <https://www.spdi.ufscar.br/informacao-institucional/indicadores-1/ufscar-em-numeros>. Acesso em: 25 mai. 2024.
- SOARES, I. Acolhida e Permanência de egressas e egressos EJA-PROEJA no ensino superior: auto(trans)formações possíveis. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- TAVARES, M. G. M. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: Desafios à extensão e à autonomia universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 11., 2007, Caxambu. Anais da ANPED. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, n.p. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/TAVARES.htm>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, S. Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas, 2009.

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

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO INICIAL****PERFIL DOS PARTICIPANTES**

- 1- Com qual gênero você se identifica?
 Feminino
 Masculino
 Outro: _____
 Prefiro não responder.
- 2- Qual sua idade? _____
- 3- Qual a sua renda *per capita* mensal?
 Até 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos
 De 3 a 4 salários mínimos
 Acima de 4 salários mínimos.
- 4- Qual sua raça?
 Branca
 Preta
 Parda
 Indígena
 Amarela
- 5- Você conhece alguém da sua família que fez ou está fazendo o Ensino Superior?
 Sim.
 Não
- 6- Você acredita ser importante cursar o Ensino Superior?
 Sim
 Não
- 7- Você gostaria de cursar o Ensino Superior? Por quê?

- 8- Você conhece alguma instituição de Ensino Superior da sua cidade?
 Sim. Qual? _____.
 Não
- 9- Você acredita que é necessário pagar mensalidades para estudar em instituições como USP, UNESP e UNICAMP?
 Sim
 Não
- 10- Você acredita ser possível utilizar renda e/ou raça como critérios para ajudar alguém a entrar no Ensino Superior?

- () Sim
() Não

FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: ANSEIOS, CONHECIMENTOS E DESCONHECIMENTOS

11- O que você sabe sobre os passos necessários para ingressar no Ensino Superior?

12- O que você gostaria de saber sobre formas de ingresso no Ensino Superior?

POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANSEIOS, CONHECIMENTOS E DESCONHECIMENTOS

13- O que você sabe sobre as políticas de acesso ao Ensino Superior? Ex: PROUNI e FIES.

14- Caso não tenha condições financeiras para cursar uma graduação em universidade pública. Você tem conhecimento a respeito de alguma forma que a universidade pode auxiliar?

15- O que você gostaria de saber sobre o acesso e a permanência no Ensino Superior?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

A Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior: anseios e (des)conhecimentos sobre as políticas de ingresso, acesso e permanência

Eu, Rayana Cavalcante Fukuhara, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior: anseios e (des) conhecimentos sobre as políticas de ingresso, acesso e permanência” orientada pela Profa. Dra. Jarina Fernandes.

A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Superior ainda estão distantes. Os alunos que frequentam a EJA não veem o Ensino Superior como possibilidade para o futuro. A proposta deste estudo é contribuir para que seja ampliado o conhecimento a respeito das formas de ingresso, políticas de acesso e permanência no Ensino Superior.

Você foi selecionado (a) por ser aluno(a) da Educação de Jovens e Adultos do 2º ou 3º Termo do Ensino Médio das escolas selecionadas para esta pesquisa. Primeiramente você será convidado a responder o questionário I sobre o seu perfil, conhecimentos e desconhecimentos a respeito da temática. Em um segundo momento você fará parte de uma intervenção com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o Ensino Superior, e no último momento responder ao questionário II a respeito dos conhecimentos construídos e possíveis anseios suscitados pela intervenção. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas na escola em período que usualmente é atribuído às aulas.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões e por receio de não saber responder, assim como cansaço. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas no momento de responder os questionários e a na realização da intervenção, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao ingresso no Ensino Superior, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo educacional. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: [REDACTED]

Endereço: [REDACTED].

Contato telefônico: [REDACTED] E-mail: [REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

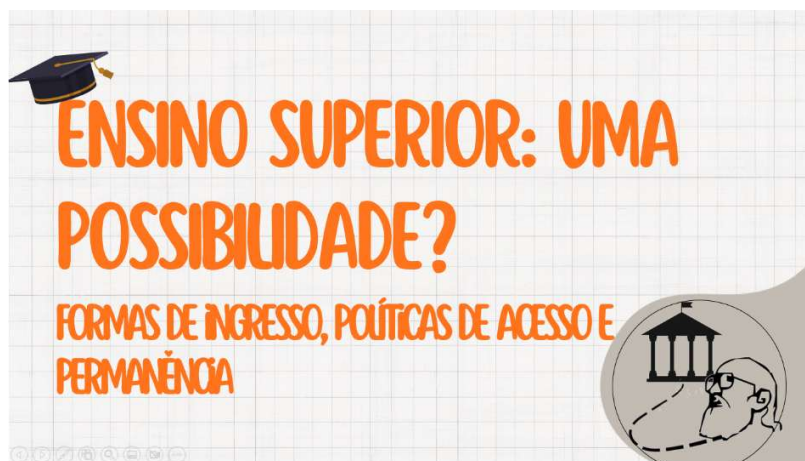
Local e data:


Nome do Pesquisador

Nome do Participante

ANEXO I

MATERIAL ELABORADO PARA A INTERVENÇÃO






ENSINO SUPERIOR

Exemplos:
ANHANGUERA
UNICEP
UNIP

PRIVADO
Paga-se mensalidade




COMO INGRESSAR?



Federais	Estaduais	Privadas
<u>ENEM</u>	<u>Vestibulares próprios.</u>	
Estudantes das escolas públicas têm isenção na taxa de inscrição. É preciso ficar atento ao edital do ENEM daquele ano.	Estudantes das escolas públicas têm isenção na taxa de inscrição. É preciso ficar atento aos editais de cada vestibular.	Cada instituição de Ensino Superior tem autonomia para organizar as formas de ingresso.


ENEM

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

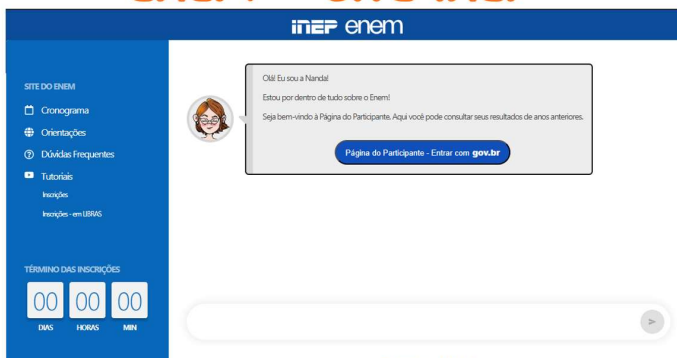
Prova com as 4 áreas do conhecimento:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias;
- Ciências Humanas e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias.

+ Redação



ENEM – SITE INEP



Fonte: <https://enem.inep.gov.br/participante/#/>

ENEM – CRONOGRAMA

1.3 O Enem 2023 cumprirá o seguinte cronograma:

Inscrições	5/6 a 16/6/2023
Pagamento da taxa de inscrição	5/6 a 21/6/2023
Atendimento Especializado e Tratamento pelo Nome Social	Solicitação: 5/6 a 16/6/2023
	Resultado: 26/6/2023
	Recurso: 26/6 a 30/6/2023
	Resultado do recurso: 5/7/2023
Aplicação	5 e 12/11/2023
Divulgação do Gabarito	24/11/2023
Divulgação do Resultado	16/01/2024

Fonte: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-30-de-5-de-maio-de-2023-481632388>



UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

WWW.unesp.br/guiadeprofissoes



UNESP

FUNDAÇÃO **vunesp** INSTITUCIONAL PORTAL ÁREA DO CANDIDATO

Procure por categoria, cargo, cidade ou o termo de sua preferência

Selecione uma das categorias

CONCURSOS VESTIBULARES AVALIAÇÕES

HOME > VESTIBULAR > EM ANDAMENTO > UNESP - VESTIBULAR 2023

VESTIBULAR | UNESP - VESTIBULAR 2023

INSCRIÇÕES: PERÍODO ENCERRADO VAGAS: 7.650

Confira no Manual do Candidato o calendário de chamadas e matrículas

COTAR E DOCUMENTAR PAGAMENTO ENVIO DE DOCUMENTOS LOCALS DE PROVA PROVA E APROVAÇÃO RESULTADO RECONHECIMENTO DE CURSO VISTA DE PROVA RECURSOS

<https://www.vunesp.com.br/>

UNESP

Inscrições:
4 de setembro a 9 de outubro de 2023

Pedidos de isenção e redução da taxa de inscrição:
28 de agosto a 03 de setembro de 2023

1ª fase: 15 de novembro de 2023
2ª fase: 10 e 11 de dezembro de 2023

Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/FthTnBLXwAAcm8y.jpg>

UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DE SP


- Solicitação da isenção da taxa de inscrição - 06/02 a 09/02/2023
- Inscrições UNIVESP - 06/02 a 30/03/2023
- Pagamento da taxa de inscrição - até 31/03/2023
- Divulgação do local de prova - 19/05/2023
- Prova UNIVESP - 28/05/2023 <https://univesp.br/>
- Resultado - 03/07/2023
- Início das aulas - 2º semestre 2023

UNIVESP
Universidade Virtual
do Estado de São Paulo

UNIVESP – UNIVERSIDADE VIRTUAL DE SP

Polo	Engenharia de Computação			Engenharia de Produção			Licenciatura em Matemática			Pedagogia			Tecnólogo Em Gestão Pública		
	inscritos	vagas	cand/vaga	inscritos	vagas	cand/vaga	inscritos	vagas	cand/vaga	inscritos	vagas	cand/vaga	inscritos	vagas	cand/vaga
Santa Bárbara d'Oeste	41	50	0,82	86	50	1,72	0	0	0	136	50	2,72	0	0	0
Santa Branca	0	0	0	66	50	1,32	0	0	0	66	50	1,32	0	0	0
Santa Cruz das Palmeiras	49	50	0,98	83	50	1,66	0	0	0	162	50	3,24	0	0	0
Santa Cruz do Rio Pardo	59	50	1,18	75	50	1,50	0	0	0	163	50	3,26	83	50	1,66
Santa Gertrudes	0	0	0	73	50	1,46	0	0	0	119	50	2,38	0	0	0
Santa Isabel	74	50	1,48	80	50	1,60	0	0	0	182	50	3,64	101	50	2,02
Santo André	455	50	9,10	433	50	8,66	0	0	0	768	50	15,36	0	0	0
São Caetano do Sul	463	50	9,26	357	50	7,14	0	0	0	510	50	10,20	0	0	0
São Carlos	70	50	1,40	100	50	2,00	0	0	0	81	50	1,62	47	50	0,84

https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5a58e5a569226e0752300f36/Candidato_Vagas.pdf



EXISTEM POLÍTICAS PARA FACILITAR O ACESSO?

Públicas

[COTAS](#)



[ENEM](#)

[SISU](#)

Privadas

[PROUNI](#)

[FIES](#)

COTAS

A Lei 12.711/2012 determina que metade das vagas de instituições federais de Ensino Superior serão reservadas para alunos que cursaram o Ensino Médio integralmente nas escolas públicas.

Reservadas, ainda, vagas para pessoas pretas, pardas, indígenas e deficientes

Total de vagas

100 vagas

Ampla concorrência | **Cotas escola pública**


50 vagas | **50 vagas**

Renda > 1,5 salário-mínimo | **Renda < 1,5 salário-mínimo**

25 vagas | **25 vagas**

13 PPI 53,66% | **2 PCD 8,43%** | **10 Demais** | **13 PPI 53,66%** | **2 PCD 8,43%** | **10 Demais**

Fonte: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm>



RETOMANDO: ENEM

Prova com as 4 áreas do conhecimento:

- Línguas, códigos e suas tecnologias;
 - Ciências Humanas e suas tecnologias;
 - Ciências da Natureza e suas tecnologias;
 - Matemática e suas tecnologias.
- + Redação



Instituições
Públicas

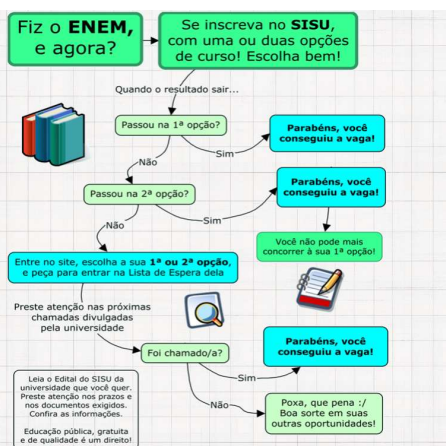
SISU SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADO

Sistema que reúne as vagas existentes nas instituições de Ensino Superior públicas, sobretudo Federais.



Instituições
Públicas

SISU
<https://sisualuno.mec.gov.br>



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_Sele%C3%A7%C3%A3o_Unificada#/media/Ficheiro:SISU_Fluxograma.png

Instituições Privadas

PROUNI

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

No PROUNI, o Governo Federal concede bolsa de 50% ou 100% para você cursar o Ensino Superior em **instituições privadas**. Não é empréstimo, ou seja, não tem que pagar a graduação no final do curso, como ocorre com o FIES.

Requisitos

- Ter realizado todo o Ensino Médio em escola pública;
 - Ter realizado a última edição do ENEM;
 - Ter obtido nota igual ou superior a 450;
 - Não zerar a redação;

ProUni
PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

3 salários mínimos por pessoa – 50%
1,5 salário mínimo por pessoa – 100%

Instituições Privadas


FIES

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

O Governo Federal concede empréstimo de até 100% do valor para cursar o Ensino Superior em **instituições privadas**. Você começa a pagar assim que se formar, sem juros.

Requisitos

- Ter feito ENEM – pelo menos um desde 2010;
 - Ter tirado pelo menos 450 no ENEM;
- Ter renda de até 3 salários mínimos por pessoa.


FIES

Instituições Públicas


EXISTEM POLÍTICAS PARA FACILITAR A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE?

Programas desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior públicas e o Governo para auxiliar a permanência dos estudantes durante o período de graduação

- Auxílio Moradia;
- Ajuda com transporte;
- Auxílio Alimentação;
- Outras Bolsas: iniciação científica, estágios, PIBID etc.

UFSCAR

Bolsa Moradia
Bolsa Alimentação
Bolsa Auxílio Pré-Escolar (BAPE)
Auxílio Inclusão e Acessibilidade
Dentre outros.



ANEXO II



PANFLETO ENTREGUE AOS PARTICIPANTES

(Frente)

<h2>ENSINO PÚBLICO</h2> <p>Não paga mensalidade</p> <p>Estaduais USP UNESP UNICAMP FATEC UNIVESP/EaD</p> <p>Federais UFSCar IESP</p> <p>ENEM Prova realizada geralmente em novembro, serve como porta de entrada para as Universidades Federais, PROUNI e FIES.</p> <p>SISU Sistema online que reúne as vagas existentes nas instituições de Ensino Superior públicas, sobretudo Federais.</p> <p>Lembre-se, nessas instituições públicas os estudantes podem receber bolsas e auxílios de permanência estudantil.</p>	<h2>ENSINO PARTICULAR</h2> <p>Paga-se mensalidade, mas existem algumas políticas que podem facilitar o acesso:</p> <p>PROUNI O Governo Federal concede <u>bolsas</u> de estudos de 50% ou 100%.</p> <p>FIES O Governo Federal concede <u>empréstimo</u> de até 100% do valor do curso. Você começa a pagar assim que se formar, sem juros.</p> <p>Quer saber mais? Acesse o QRCode:</p> 	<h2>GUIA PARA O ENSINO SUPERIOR</h2> <p>Caso precise de ajuda, conte comigo.</p> <p>WhatsApp: </p> <p>Rayana</p>
--	---	---

(Verso)

Ensino Superior Público

<p>São Carlos</p> <p>UFSCar Biblioteconomia Ciências Sociais Educação Especial Educação Física Filosofia Pedagogia - Presencial e EaD Psicologia Libras</p> <p>Nessas instituições você pode usar o sistema de cotas! 50% das vagas para alunos de escola pública</p>		<p>Araraquara</p> <p>UNESP Ciências Sociais Letras Pedagogia</p> <p>UNIVESP - EaD Pedagogia Letras</p> <p>Acesse o QRCode para obter mais informações sobre o cursinho da UFSCar</p> 
--	---	---

