

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

NEILTON CASTRO DA CRUZ

**“ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO”:
AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS
DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO**

Belo Horizonte
2016

NEILTON CASTRO DA CRUZ

**“ESSE AMBIENTE NÃO É PARA TODO MUNDO”:
AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE EGRESSOS/AS
DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”
da Faculdade de Educação (FaE), da
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
como requisito parcial à obtenção do título de
doutor em educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura,
Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte
2016

DA 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

203 f.

Belo Horizonte, 15 de Dezembro de 2016.

Tese (doutorado) UFMG/ FaE

1. EJA; 2. Trajetória; 3. Vida Universitária; 4. Suporte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *“Esse ambiente não é para todo mundo”*: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público, defendida pelo doutorando Neilton Castro da Cruz, aprovada pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer – UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Écio Antônio Portes – UFSJ

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis – UNEB

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – UFMG

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Profa. Dra. Maria Cristina da Silva – UEMG (Suplente)

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira – UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2016

A meu pai Dudu (in memoriam), por ter me dado a chance de estar vivendo esse momento, ao me matricular na escola quatro meses antes de partir desse “plano”.

À minha mãe Laudinha, pelo amor e dedicação.

Ao meu filho Luís Felipe, por ter compreendido minhas ausências.

A minha esposa Dinorá, pelo apoio.

Aos/às egressos/as da EJA que contribuíram com a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido que eu vivesse essa experiência.

À minha família que, sem saber ao certo no que estava me envolvendo, que significado teria um título de doutor, meus quatro irmãos (Cardoso, Roxo, Reis e Afonso) e minhas dez irmãs (Mãezinha, Gringa, Nenza, Nena, Cosmia, Damiana, Julita, Áurea, Julita, Dita e Ana) sempre me apoiaram e estiveram, às suas maneiras, contribuindo com esse processo.

À minha orientadora, a professora Carmem Lúcia Eiterer, por ter confiado em minha capacidade de realizar tamanha empreitada. Por seu compromisso com a produção de conhecimento. Por sua paciência em compreender minhas limitações e, sobretudo, pela eficiência de suas orientações.

À diretoria da APLB-Sindicato, da Delegacia Costa do Descobrimento (Euvadelis, Luciene, Teka, Tavares, Marineide e Wágner), pela compreensão quando precisei me afastar e, sobretudo, pelo apoio incondicional.

A Iêda, a minha primeira professora, pela competência e dedicação com que exercia a profissão docente.

A Ângela, a minha professora de Ciências da quinta série, por ter me feito compreender que abandonar a escola era a escolha menos indicada naquele momento.

Ao professor Cláudio Nogueira, por ter aceitado ser parecerista do projeto e, principalmente, pela leitura comprometida e pelas sugestões.

Aos professores Écio Portes e Geraldo Leão, por terem aceitado ler meu relatório de pesquisa e compor a Banca de Qualificação de Tese, bem como pelas contribuições dadas.

A Sônia Reis, Heli Sabino e Cristina da Silva, por terem aceitado compor a Banca de Tese.

Aos professores e professoras do programa, em especial a Léo, Rogério, Maria José e Lucinha, pela atenção e cordialidade.

À professora Inês Teixeira, por ser essa pessoa generosa e atenciosa com a gente que vem de “outras terras”.

À minha querida amiga Bete de Jesus, pelas leituras e correções dos textos que solicitei.

Ao querido amigo e eterno professor Geovani, pela paciência em me ouvir em momentos de angústia e, principalmente pela leitura do texto e as sugestões.

Aos colegas que conheci no percurso da trajetória do doutorado, Ivan, Josa, Paula Francisca, Andreia Sol, Gustavo e Igor, pelos momentos de discussões acadêmicas e de descontração.

Aos colegas que reencontrei no percurso do doutorado, como Álida, Ana Paula, Conde, Ediany, Eliana, Jerry, Júlio, Jú, Ludmila, Paulinha e Virgínia, principalmente por termos tido a oportunidade de trocar experiências e dividir momentos de produção de conhecimentos e descontração.

Às meninas da Secretaria Acadêmica, sempre tão atenciosas e comprometidas com o trabalho.

À toda família Mendes, em especial a D. Célia, Sr. Vicente e Gil, pelo carinho e cuidado que tiveram comigo nesses quatro anos do curso.

Enfim, à FaE e ao programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, por terem acolhido minha proposta de pesquisa e, dessa forma, me propiciado viver essa indescritível experiência.

TEMPO PERDIDO

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias antes de dormir
Lembro e esqueço como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder

Nosso suor sagrado
É bem mais belo que esse sangue amargo
E tão sério e selvagem
Selvagem, selvagem

Veja o sol dessa manhã tão cinza
A tempestade que chega é da cor dos teus olhos
Castanhos

Então me abraça forte
Me diz mais uma vez que já estamos
Distantes de tudo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo
Temos nosso próprio tempo

Não tenho medo do escuro
Mas deixe as luzes acesas agora
O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido, ninguém prometeu

Nem foi tempo perdido
Somos tão jovens
Tão jovens, tão jovens

Legião Urbana
(Renato Russo)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central descrever e analisar em que medida se deu a inserção de egresso/a da EJA no Ensino Superior em instituição pública, de forma específica, em dois dos 24 Campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nosso esforço centrou-se na necessidade de compreender como foi construída a trajetória de cada sujeito, de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno da inserção ao Ensino Superior e, sobretudo, da permanência. A pesquisa foi realizada à luz de sete conceitos teóricos, a saber: Ator Plural (Lahire); Da relação com a Escola e com o Saber; Sentido; Mobilização (Charlot) e Suporte (Martuccelli). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas narrativas, realizadas com oito pessoas, sendo três do sexo masculino e cinco do feminino, de idade entre 24 e 48 anos, matriculadas em quatro diferentes cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia), da UNEB Campus X e XVIII. De início é possível afirmar que as trajetórias aqui analisadas, dadas as suas configurações, são distintas daquelas já apresentadas, em geral, pela Sociologia da Educação. Podemos destacar, como achado da pesquisa, o papel da socialização secundária, defendida por Lahire, como um conjunto de experiências potencialmente importante, pois, por meio delas, é possível a constituição de disposições, nesse caso, escolares. A investigação aponta que os sujeitos geralmente partem de um lugar de escassez de informações acerca da universidade, principalmente a respeito das regras do jogo acadêmico. No entanto, mostra como, apesar do fraco Capital Escolar adquirido anteriormente, eles têm se apropriado de estratégias e suportes para garantir a sua permanência na universidade. Ficou evidenciado que o sentido atribuído ao processo e, dessa forma a capacidade de mobilizarem-se em torno do objetivo, potencializaram a entrada e a permanência desses sujeitos nos cursos aos quais se encontravam matriculados. Além disso, os dados afirmaram também que a condição de egresso/a da EJA não os torna inferiores aos/às demais estudantes, como sugere o senso comum.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Trajetória. Vida universitária. Suporte.

ABSTRACT

This study describes and analyzes, as its central objective, the extent of the insertion of Adult Education alumni in public Higher Education; specifically in 2 of the 24 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campuses. Our effort concentrates on the necessity of comprehending how each subject path was built, highlighting the constitutive elements that acted around the insertion in Higher Education and, especially, around the permanence of the students. The study was realized in the light of seven theoretical concepts, namely: Plural Actor (Lahire); Relation with Knowledge in the School; Sense; Mobilization (Charlot) and Support (Martuccelli). The data were collected by means of narrative interviews, realized with eight people, three males and five females, from 24 to 48 years old, enrolled in four different teaching courses (History, Languages, Mathematics and Pedagogy) of UNEB campuses X and XVIII. At first, it is possible to affirm that the paths analyzed here, given their configurations, are distinct from the ones already presented, in general, by Sociology of Education. We can highlight, as discovered on the study, the role of secondary socialization, defended by Lahire, as a set of experiences potentially important, since, with them it is possible to constitute, in this case, scholar provisions. The investigation points out that subjects usually come from places with scarcity of information about universities, mainly concerning the academic ground rules. However, it shows how, despite the weak educational capital previously acquired, the students have been appropriating strategies and supports to guarantee their permanence in the university. It is shown that the sense assigned to the process and, therefore the mobilization capacity around an objective, maximized the entrance and the permanence of these subjects in the courses in which they were enrolled. Furthermore, the data also state that the condition of Adult Education alumni do not make them inferior to the other students, as common view suggests.

KEY WORDS: Adult Education. Path. University life. Support.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo central describir y analizar como ocurrió la inserción de egresado/a de la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en instituciones públicas de Educación Superior, específicamente, en dos de los 24 campus de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nuestro esfuerzo se ha centrado en la necesidad de entender como fue construida la trayectoria de cada sujeto, de manera a evidenciar los elementos constitutivos que actuaron en torno de su inserción en la Educación Superior y, sobre todo, de su permanencia. La investigación fue basada desde siete conceptos teóricos, a saber: el Actor Plural (Lahire); Sobre la relación con la escuela y con el Saber; Sentido; Movilización (Charlot) y Soporte (Martuccelli). Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas narrativas, realizadas con ocho personas, donde tres son del sexo masculino y cinco del femenino, con edades comprendidas entre los 24 y 48 años, registrados en cuatro diferentes carreras de licenciatura (Historia, Letras, Matemáticas y Pedagogía), en la UNEB, campus X y XVIII. Para empezar, es posible afirmar que las trayectorias aquí analizadas, dadas sus configuraciones, son diferentes de aquellas ya presentadas, en general, por la Sociología de la Educación. Podemos destacar, como descubierta de la investigación, el papel de la socialización secundaria, defendida por Lahire, como un conjunto de experiencias potencialmente importantes, porque a través de ellas, es posible, en este caso, el establecimiento de disposiciones escolares. La investigación muestra que los sujetos surgen, generalmente, desde un lugar con escasez de informaciones acerca de la universidad, principalmente en lo que se refiere a las reglas del juego académico. Sin embargo, muestra como, a pesar de la debilidad del Capital Escolar logrado anteriormente, ellos tienen se apoderado de estrategias y soportes para garantizar su permanencia en la universidad. Se hizo evidente que el sentido que se atribuye al proceso y, por lo tanto, la capacidad de movilizarse en torno al objetivo, potencializaron la entrada y la permanencia de estos sujetos en carreras cuyos se encontraban registrados. Además, los datos afirmaron también que la condición de egresado/a de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) no los hacen inferiores a los/as otros/as estudiantes, como sugiere el sentido común.

PALABRAS CLAVE: EJA. Trayectoria. Vida universitaria. Soporte.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BA – Bahia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR – Batalhão Rodoviário
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Colégio Estadual de Alcobaça
CEE – Conselho Estadual de Educação
CDF – Cabeça de Ferro ou Crânio de Ferro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CONSAD – Conselho de Administração
CONSU – Conselho Universitário
CPA – Comissão de Avaliação Permanente
DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DEDC – Departamento de Educação
EaD – Educação à Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESCOL – Educação, Socialização e Comunidades Locais
ES – Espírito Santo
FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Iniciação Científica
IES – Instituição de Ensino Superior
IEL – Instituto Evaldo Lodi
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU – Imposto Sobre a Propriedade Urbana

KM – Quilômetro

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NESE – Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SD – Sem Data

SDH – Secretaria dos Direitos Humanos

SEC – Secretaria de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SMS – *Short Message Service*

TCG – Taxa de Conclusão de Graduação

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UPT – Universidade Para Todos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa da Bahia contendo a localização dos 24 Campi da UNEB.	56
Figura 2– Mapa da divisão do Estado da Bahia em Mesorregiões.....	57
Figura 3– Mapa do Extremo Sul da Bahia - Localização dos Campus X e XVIII.....	58
Figura 4 – Mapa do Extremo Sul da Bahia	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da UNEB, Campus XVIII	60
Quadro 2– Egressos/as da EJA identificados/as no Campus XVIII.....	60
Quadro 3– Organização da UNEB, Campus X	61
Quadro 4– Egressos/as da EJA identificados/as no Campus X.....	61
Quadro 5– Perfil dos/as entrevistados/as.....	63
Quadro 6– Número, idade e escolarização do filho/a.....	64
Quadro 7– Caracterização da família do/a entrevistado/a	64
Quadro 8– Caraterização da trajetória escolar.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	33
1.1 – Teoria do Ator Plural	38
1.2 – Da relação com a escola e com o saber	42
1.3 – Sentido	44
1.4 – Mobilização	46
1.5 – Suporte	47
1.6 – Percurso da pesquisa	50
1.7 – Campo empírico	54
1.8 – Situação de entrevista e os sujeitos da pesquisa	59
1.9 – A presença da mulher no contexto da EJA e do Ensino Superior no Brasil	79
CAPÍTULO 2 – PERCURSOS DE ESTUDANTES DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	82
2.1 – O processo de escolarização inicial	84
2.2 – Ausência de sentido e o contexto de reprovação escolar	89
2.3 – A interrupção dos estudos e o retorno à escola	99
2.4 – A experiência escolar na EJA	104
CAPÍTULO 3 – O ACESSO DE EGRESSOS/AS DA EJA À UNIVERSIDADE	118
3.1 – A ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil	118
3.2 – A contribuição do/a professor/a da Educação Básica	126
3.3 – A “escolha” do curso universitário	127
3.4 – Da incredulidade a aprovação no vestibular	132
CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIA DE EGRESSO/A DA EJA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	138
4.1 – Egressos/as da EJA no Ensino Superior	138
4.2 – A vida universitária	150
4.3 – A busca pela apropriação do saber acadêmico	168
4.4 – As condições de permanência	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	200

INTRODUÇÃO

Ao tomarmos os sujeitos com experiência na EJA, a impressão mais evidente é a de que são vistos/as pelo viés da escolarização básica, de forma específica, na condição de alfabetizando/as e/ou de concluintes do Ensino Fundamental. Essa forma da sociedade enxergá-lo pode explicar indagações do tipo: “Você acha que vai encontrar estudantes com experiência em EJA no Ensino Superior, ainda mais em universidade pública?”. Esse tipo de pergunta nos provocou a pensar que as pessoas jovens e adultas, bem como as idosas que frequentam/frequentaram as escolas na modalidade em relevo, continuam sendo miradas pela ótica da carência cognitiva, razão que justificaria as reduzidas chances atribuídas a elas de ultrapassarem o Ensino Fundamental.

Por essa e por outras razões, que serão elencadas mais adiante, é que nos sentimos desafiados a identificar e analisar trajetórias de pessoas egressas da Educação de Jovens e Adultos que conseguiram alcançar o Ensino Superior em universidade pública, no estado da Bahia.

Dito isso, o objeto acima em pauta nos provocou a começar esse texto por uma breve descrição da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, principalmente pelo fato de que a minha inserção na escola, bem como a dificuldade em permanecer estudando se assemelham muito à história de vida da grande maioria dos/as estudantes que frequenta e/ou frequentou a modalidade escolar de educação destinada às pessoas jovens e adultas.

Também sou filho de trabalhador/a rural, nasci na “roça”, às margens do Rio de Peixes, no município de Porto Seguro/BA, e pertenço a uma família numerosa. Meu pai e minha mãe (alfabetizado/a), tiveram 21 filhos/as, dos quais sou o caçula, um dos 15 sobreviventes (10 mulheres e cinco homens), sendo que, de todos/as, fui o único a ir além do Ensino Fundamental¹, mesmo tendo acesso à escola somente a partir dos 10 anos de idade.

A entrada “tardia” na escola pode ser justificada por alguns fatores, mas, talvez, o preponderante tenha sido a inexistência de escolas nas proximidades da “roça” onde morava. A instituição escolar mais próxima localizava-se a mais de 12 km de distância. A minha inserção na escola só ocorreu devido à necessidade do meu pai² receber tratamento médico, pelo fato de

¹Além de mim, só uma das irmãs, entre todos/as, frequentou escola formal, quando já possuía quase quatro décadas de vida. cursou e concluiu o Ensino Fundamental, como estudante da EJA, inclusive, foi minha aluna.

²Quatro meses depois ele faleceu.

ser vítima de um câncer no pulmão e por isso precisava de alguém que pudesse lhe fazer companhia.

A ausência do Capital Escolar, certamente, construiu em minha família a convicção de que estudar não era tão importante, desde que soubéssemos escrever o próprio nome e nos tornássemos pessoas honestas e trabalhadoras. Essa forma de pensar e compreender o mundo, possivelmente associada a outros fatores, contribuiu com a decisão da minha mãe quando tentou interromper meus estudos no início da 3ª série, com o argumento de que precisava de minha ajuda nos afazeres da roça. A interrupção só não se concretizou, devido à intervenção da professora, a meu pedido, que a convenceu a abandonar a ideia, com o argumento de que o “menino tinha tino para estudar”.

Desde o início da minha trajetória escolar tive que aprender a conciliar estudo e trabalho. No começo, minha ocupação se restringia à venda de picolés, salgados e “geladinhos”. Na medida em que o tempo passava, minhas atividades laborais também sofriam alterações. Aos 13/14 anos já me sentia envergonhado em estar nos pontos de ônibus, vendendo o que vendia antes. Desse modo, passei a me envolver com outros afazeres, como, por exemplo, com a limpeza de piaçavas, de plantações de mamão, maracujá, eucalipto, bem como com a colheita de mandioca, feijão, entre outros serviços braçais. Também exerci, por algum período, a função de ajudante de pedreiro e de carpinteiro. E, assim como muitos/as estudantes da EJA dormem durante as aulas, cheguei a dormir nos bancos escolares, devido ao cansaço do dia inteiro de labuta, principalmente quando o serviço realizado era na roça, sob o sol escaldante ou a chuva fria. A escola noturna foi o lugar onde concluí os anos finais do Ensino Fundamental, porque era a única condição de conciliar estudo e trabalho. Nesse período, para ser mais preciso, na quinta série, quando tinha 14 anos, cheguei a abandonar a escola com a intenção de me dedicar exclusivamente ao trabalho. Fiquei mais de uma semana sem frequentar a sala de aula. O encontro casual com a professora de Ciências da época, que havia sentido a minha ausência, e a conversa que tivemos, me fizeram compreender que eu deveria retornar.

Concluí o Ensino Médio, Curso de Magistério (depois de ter abandonado a escola na primeira série do Ensino Médio, para trabalhar) aos 21 anos. Nesse período foi muito difícil conciliar tempo de trabalho com o de estudo, pois trabalhava numa rede de hotéis na qual cumpria uma jornada que se iniciava às 21 horas e se encerrava às seis da manhã. Por essa razão, dormia durante a manhã e estudava no período vespertino. Aos 22 anos iniciei a experiência docente e aos 23 tornei-me professor do município de Porto Seguro/BA, por meio de concurso público.

Passados seis anos da conclusão da Educação Básica ingressei no Ensino Superior, no curso de Pedagogia³, ministrado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Não era um curso ofertado na universidade, tratava-se de um Programa Especial de Formação Docente, destinado a professores/as que estivessem em atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por, pelo menos, cinco anos. Desse modo, o curso contribuiu para minha formação em nível superior, mas não proporcionou-me vivência acadêmica, como acesso a pesquisa, extensão, biblioteca, laboratório, porque funcionava a aproximadamente 300 km do Campus.

No ano de 2004, na condição de estudante de Pedagogia, tive meu primeiro contato com a EJA. E foi a partir dessa inserção que nasceu a inquietação por compreender algumas questões que envolviam a referida modalidade. O interesse surgiu, sobretudo, a partir da convivência cotidiana com os/as educandos/as, tanto dentro da sala de aula, como nos momentos de conversa fora dela, quando muitos/as aproveitavam para falar de suas experiências e de suas expectativas.

O contato cotidiano contribuiu para a escolha da EJA como campo empírico do trabalho de conclusão do curso de graduação. Pelo que foi possível perceber na referida experiência, a discriminação, bem como “os conflitos, as brigas e até mesmo a presença de armas no interior da escola” (DA CRUZ, 2007, p. 40), associados a outras questões sociais vividas fora da instituição, como a violência, o emprego/desemprego, os conflitos conjugais, a condição de pai/mãe, entre outras, apresentavam-se como fatores que poderiam contribuir, de forma imperativa, para a interrupção da trajetória escolar realizada pelos/as educandos/as, principalmente para os/as estudantes adultos/as e/ou idosos/as que estavam retornando à escola depois de anos afastados dela.

A pesquisa monográfica fez surgir novas indagações, a saber: O que os/as estudantes que frequentam as escolas de EJA precisam fazer para superar os desafios da vida cotidiana, intra e extraescolares, mantendo-se na escola? Que tipo de estratégias eles/elas precisam construir para não abandonar os bancos escolares? Busquei responder tais questões na pesquisa de mestrado⁴.

Ao final dessa investigação, do mestrado, surgiram outras inquietações. Os relatos dos/as entrevistados/as sinalizaram que o retorno e, sobretudo, a permanência na escola e a

³ Inicialmente as aulas aconteciam em três fins de semanas por mês (sexta, sábado e domingo). Posteriormente, após uma reorganização do curso, os encontros passaram a acontecer uma semana a cada mês: de segunda a sábado, das 8 às 18h. Durante o encontro, os professores/as-alunos/as se afastavam das atividades docentes, e outros/as assumiam suas turmas.

⁴ Refiro-me a Dissertação de Mestrado defendida em 2011, intitulada *Casos Pouco Prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no Ensino Fundamental*.

probabilidade de concluir a Educação Básica, para sujeitos advindos da experiência de Educação de Jovens e Adultos, tornavam-se elementos constitutivos de possíveis projetos de futuro, nesse caso específico, a realização de um sonho outrora impensado, como por exemplo o de virem a se tornar estudantes universitários/as. Diante dessa perspectiva, nessa pesquisa de doutorado, buscamos analisar, compreender e explicar um fenômeno ainda pouco estudado no cenário brasileiro, qual seja: o acesso de egressos/as da EJA no Ensino Superior. Desse modo, procuramos verificar *em que medida se dá esse acesso e em quais condições ocorre a permanência desses/as estudantes no curso universitário*. De acordo com Viana (2007), trajetória dessa natureza se enquadraria no que é denominado pela Sociologia da Educação de “longevidade escolar”.

Nesse trabalho buscamos responder, entre outras, as seguintes indagações: Como foi o processo de escolarização dos/as estudantes egressos/as da EJA, da educação básica ao Ensino Superior? Quais condições concorreram para concretizar o acesso e a permanência no Ensino Superior, em universidade pública no estado da Bahia, sendo egresso/a da EJA?

Nesse sentido, considerando as expectativas produzidas pelo capitalismo, trabalhamos com a hipótese de que a busca pela longevidade escolar, nesse caso, o acesso ao Ensino Superior Público, realizada pelos sujeitos egressos da EJA em dois dos 24 Campi, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, estaria ancorada no sentido atribuído à experiência da escolarização no percurso da escolarização básica e, sobretudo, na perspectiva instrumentalista da educação. Isto é, a busca, bem como a inserção na universidade do/a egresso/a da EJA, estaria pautada na possibilidade de se alargar as oportunidades na vida profissional, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho e remuneração. Noutros termos, a educação seria tomada como instrumento, em alguma medida, capaz de proporcionar a ascensão social (PAIXÃO, 2007).

Representações Sociais do/a Estudante da EJA

O esforço investido nessa discussão pode ser justificado pelo interesse que tivemos em compreender em que estaria assentada a suspeição explicitada por parte de algumas pessoas com as quais conversamos sobre o nosso objeto de pesquisa. Dito de outra forma, essa é uma tentativa de problematizar as suspeitas que estão em torno do debate sobre a inserção do/a egresso/a da EJA na universidade, sobretudo a pública.

Nesse sentido, nas linhas que seguem encontra-se o resultado do esforço que fizemos para trazer elementos que envolvem a EJA, enquanto modalidade de educação, a partir de sua trajetória histórica, com a perspectiva de explicarmos no que estariam assentadas as desconfianças sobre a possibilidade de estudantes egressos/as da EJA ascenderem ao ensino superior público.

Com o objetivo de fundamentar a discussão, ora proposta, nos apropriamos do conceito de Representações Sociais⁵, de autoria de Moscovici. O referido autor construiu sua base teórica a partir do conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim. Argumenta que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, de acordo com o autor, a concepção de representação coletiva era bastante estática, o que correspondia à permanência de fenômenos incoerentes aos estudos das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2007; FARR, 2007).

Para Alves-Mazzotti (1994, p. 62),

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época.

Moscovici insiste em dizer: “É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). O problema específico dessa área, continua o autor, é o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e, dessa maneira, constituem sua realidade comum. Assim, afirma ele, as Representações Sociais possuem natureza “convencional” e “prescritiva.

⁵ A Teoria das Representações Sociais surge na França, em 1961, com a publicação do livro intitulado *A psicanálise: sua imagem e seu público*, obra do psicólogo romeno naturalizado francês, Serge Moscovici. O escritor foi o primeiro a introduzir o conceito de representação na psicologia social contemporânea. Sua teoria se apresenta como uma forma sociológica de Psicologia Social. Contudo, o próprio autor destaca que o conceito de Representação Social ou Coletivo teria nascido na Sociologia e na Antropologia, por meio de Durkheim e de Lévi-Bruhl (MOSCOVICI, 2007).

É convencional no sentido de que elas “convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, os localizam em uma determinada categoria e gradualmente os colocam como modelo de um determinado tipo, distinto e partilhado por um determinado grupo” (MOSCOVICI, 2003, p. 34). Para o autor, “impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não” (MOSCOVICI, 2003, p. 33).

É prescritiva, no sentido de que elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. De acordo com Moscovici (2003, p. 36), a tal força é, na realidade, a “combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”. Para o autor, qualquer criança que nasça hoje em qualquer país ocidental estará submetida a uma estrutura da psicanálise. Tal fato ocorreria por meio dos gestos da mãe ou de seu médico, das histórias em quadrinhos, dos textos escolares, da relação com os colegas de aula, etc. Sem falar dos jornais, dos discursos políticos que terá de ouvir e dos filmes que assistirá. “As representações sociais são histórias na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos começa a ficar preocupada com seu bebê” (MOSCOVICI, 2003, p. 108). Nesse sentido, afirma o autor:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as condições subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

A representação social, além de ser estudada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, o qual é abordado como campo semântico, ou seja, como um conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, qual seja: um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos.

De acordo com Abric (2000), toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva, dando significação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais

permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Quanto ao sistema periférico, este é responsável pela atualização e contextualização da representação.

Para Moscovici (2003), a psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo, a relação indivíduo-sociedade, e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia. Ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos ou as comunicações que nós estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, a prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Wagner (2000) salienta que a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem, sendo, então, mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas. Ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo.

Cada cultura possui um meio muito particular de representação social, de modo que ela tem sua própria forma ou instrumento para transformar suas representações em realidade. Nós particularizamos indiscriminadamente as classes sociais, os sentimentos, os poderes, além de personificar a cultura. Moscovici (2003) adverte que as representações sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como as faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Para o autor, a representação é igual à imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem e, sob certos aspectos, ela é específica de nossa sociedade.

O sucesso de uma representação é que garante a ela o poder de controlar a realidade de hoje através da de ontem, e da possível continuidade que ela possa ter. “Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os a um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo” (MOSCOVICI, 2003, p. 64).

Em nossa sociedade, está claro que a cor da pele, o gênero, a origem social mobilizam representações sociais sobre o sujeito, em especial para os/as que têm assumido a ideia de que tais questões definem o papel e, sobretudo, o lugar de cada um/a na sociedade. “Uma

representação é construída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um objeto social” (ABRIC, 2000, p. 30).

É importante destacarmos que, para Moscovici (2003), o ser humano é um ser pensante, que formula questões e busca respostas, ao mesmo tempo em que compartilha realidades por ele representadas. Nessa medida, o autor enfatiza “que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). O autor argumenta que não é possível escapar das representações sociais, mas, enquanto sujeitos ativos e críticos, no decurso do tempo, as representações podem ganhar novos contornos e ser modificadas, a partir das ações desenvolvidas socialmente. Dito de outra forma, pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. “Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de outras representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Nessa medida, por um lado, é provável que a forma como a sociedade enxerga e localiza o estudante da EJA esteja atrelada ao fato de que nos últimos anos o acesso à escola tenha ampliado, mas poucas mudanças ocorreram quanto ao problema relacionado à qualidade. Por outro, ainda cabe ser compreendido o porquê do analfabetismo não ter “tido a mesma atenção de outras modalidades de ensino. A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada” (GADOTTI, 2013, p. 13).

Outro fator que nos ajuda na compreensão da questão diz respeito ao fato de a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, ter sido vinculada ao processo de alfabetização, por razões óbvias: o analfabetismo continua sendo um problema grave que o Brasil não conseguiu superar. “O analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado” (GADOTTI, 2013, p. 13). Podemos acrescentar ainda o caso de a EJA ter sido, ao longo do tempo, espaço propício à descontinuidade do processo de escolarização. Para Di Pierro (2005, p. 1120),

A identidade dos sujeitos não foi construída com base em características psicológicas, cognitivas, de gênero, de faixa etária ou outras, mas em torno de representações sociais enraizadas, por um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos em sociedades letradas, e por outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos, conferida pela condição de camponeses ou imigrantes rurais e trabalhadores com pouca qualificação.

“A preocupação com o analfabetismo no Brasil tem sido tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do século XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional” (FÁVERO, 2009, p. 9). O debate em torno da garantia de educação às pessoas adultas, desde o início, tinha clara a concepção de que a condição de analfabeto/a, de uma parte significativa da população, impedia o acesso a outros direitos, como, por exemplo, o político, já que nesse momento histórico o/a analfabeto/a não tinha direito a votar. “Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada pela luta dos demais direitos”, argumenta Gadotti (2013, p. 26). Fávero também assinala que, apesar do foco ser a alfabetização, principalmente pelo expressivo contingente de pessoas analfabetas acima dos 15 anos, havia ainda o entendimento de que a oferta deveria atender outros níveis da escolarização.

A educação de adultos, desde os primórdios foi vista como uma ação ampliada, não restrita à alfabetização, mesmo que a ação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – tenha a ela se restringido.

[...]

Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo de Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre (FÁVERO, 2009, p. 12).

Na atualidade, o percentual de brasileiros/as analfabetos/as maiores de 15 anos ultrapassa os 8 %, são portanto quase 15 milhões de pessoas analfabetas. Essa realidade conserva a alfabetização como referência da EJA, como um dos processos a ela previstos, enquanto modalidade da Educação Básica. Para Gadotti (2013, p. 21), “precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área”.

Se hoje algumas pessoas com as quais conversamos demonstraram desconfiança sobre a probabilidade do egresso/a da EJA entrar na universidade, isso não é uma característica apenas dos tempos atuais. Fávero (2009) garante que desde a década de 1940 o referido grupo já era visto por esse viés, o da suspeição de suas capacidades, como a intelectual, por exemplo. Nesse período histórico, “a leitura de artigos e relatórios da época revela um conceito preconceituoso do analfabeto, principalmente das áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior”.

A suspeição já mencionada, segundo Galvão e Di Pierro (2013, p. 52), porque na agenda política, à educação de pessoas jovens e adultas foi reservado lugar secundário. Um exemplo que pode ser citado diz respeito ao fato de a alfabetização não ter sido colocada, historicamente, como direito, mas como “caridade”. Ainda segundo as autoras: “o analfabeto é visto como uma

criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-lo das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão”.

Ainda segundo as autoras, esse tipo de representação, com suas diversas variações, é recorrente na mídia, no discurso político, e ao mesmo tempo em que nutre o preconceito, promove a baixa autoestima dos/as não alfabetizados/as que, mesmo vivendo dignamente, acabam por incorporar o discurso da inferioridade a eles e a elas atribuída (GALVÃO & DI PIERRO, 2013).

Nas relações sociais há um lugar guardado para os/as que não tiveram oportunidades de vivenciar a escolarização por um período mais esticado. Essa localização em muito contribui para que ocorra a discriminação dos/as jovens, dos/as adultos/as e, principalmente, dos/as idosos/as. Quanto ao problema do analfabetismo, Fávero (2009) garante que, depois de mais de 50 anos de experiência, as “campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta” (FÁVERO, 2009, p. 19).

Ireland (2009) argumenta que a EJA é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola, o que, em sua opinião, seria um equívoco. Para o autor, a alfabetização é uma parte fundamental, mas não é a única.

Assim como a alfabetização, as altas taxas de interrupção da trajetória escolar de estudantes da EJA têm sido também elemento de debate e pesquisa. Em geral, esse fenômeno tem ocorrido com mais força ainda nos primeiros anos da experiência.

A interrupção dos estudos possui natureza diversa, como, por exemplo, a necessidade de trabalhar e/ou de procurar emprego. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), publicados em maio de 2009, reafirmam tal dificuldade. Segundo o relatório, entre os/as estudantes que efetuaram matrículas em 2007 ou em anos anteriores, apenas 4,3% das pessoas jovens e adultas conseguiram concluir o primeiro segmento do fundamental (1ª a 4ª série), 15,1%, o segundo segmento (de 5ª a 8ª série), e 37,9%, o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), sem interrupção. Segundo a mesma pesquisa, os principais motivos para a não conclusão foram:

O horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%) (PNAD, 2009).

Diante do quadro acima destacado, entendemos que as citadas questões reificam na memória coletiva a ideia de que, ao nos referirmos à EJA, enquanto modalidade educativa, quase que de forma automática venha à mente que nesse processo estaria um grupo de pessoas que não teve acesso à escola na idade socialmente “considerada ideal”. Ou então, em sujeitos que, mesmo tendo tido a oportunidade de frequentar a escola, não conseguiram dar continuidade à experiência. Dito de outra forma, ao nos remetermos a esse grupo social, conclui-se que se trata de pessoas submetidas ao processo inicial da escolarização, com raras possibilidades de ultrapassar o Ensino Fundamental.

Acreditamos que Minayo (2007, p. 108) nos ajuda a esclarecer a questão acima apontada, ao afirmar que:

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos componentes sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, frequentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e nitidez em relação à realidade.

Concordando com a tese de que as representações são construídas no decurso do tempo e, nesse sentido, que a imagem dos sujeitos da EJA advém de um processo histórico, cogitamos ainda que o distanciamento do Estado, no que tange às suas responsabilidades (a esse respeito podemos citar a ausência de prédios escolares em quantidade adequada, a qualificação necessária dos/as profissionais que atuam nas escolas), pode ter contribuído fortemente para a construção/manutenção dessa imagem, já que é “necessário reconhecer que o mesmo direito assegurado por lei ainda vem sendo negado a tantos brasileiros e brasileiras, representando a negação do direito à cidadania” (FERNANDES, 2012, p. 37).

Haddad (2007) argumenta que tais situações, de alguma forma, têm sido responsáveis por não propiciar aos/às educandos/as um sentimento prospectivo da educação. De acordo com o autor, é preciso que se instaure um processo de atendimento que possa garantir a continuidade dos estudos.

A dificuldade histórica do/a educando/a da EJA, em dar continuidade ao seu processo de escolarização, pelos mais variados motivos, como já sublinhamos anteriormente, tende a alimentar a ideia de que pessoas do referido grupo social teriam limitadas condições de tornarem-se estudantes universitários/as. Em nosso entendimento, essa é uma questão que tem estado presente inclusive no discurso das escolas que ofertam a Educação Básica.

De fato, ainda não é muito comum termos a presença de egresso/a da Educação de Jovens e Adultos no interior da universidade. Pudemos confirmar a suspeição em torno dessa questão quando indagamos a uma turma do curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVIII, sobre a possível presença de estudantes na instituição, com experiência na EJA, durante a Educação Básica. De imediato tivemos a seguinte resposta: “Acho difícil você encontrar esse tipo de aluno aqui. A UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens” (Nota de Campo, julho/2014).

A forma como a aluna se referiu ao estudante da EJA denota que, em seu imaginário, que não é só individual mas também coletivo, os/as estudantes da EJA seriam pessoas mais velhas que, por essa razão, tenderiam a ser facilmente identificáveis. Nesse caso, vale ressaltar, tal realidade não condiz mais com a que encontramos nas escolas. Há mais de duas décadas a presença de jovens na EJA tem sido ampliada anualmente, o que tem promovido outro fenômeno: a juvenilização da EJA (BRUNEL, 2004). De acordo com a referida autora, a presença dos jovens em número cada vez mais elevado modificou o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam o espaço da escola.

O fato de as escolas de EJA terem sofrido mudanças em diversos aspectos, de forma especial no público que a frequenta, não modificou, ainda, a imagem produzida historicamente acerca dessa modalidade da Educação Básica e, por conseguinte, sobre as pessoas que a frequentam.

A ideia de que o público da EJA seja composto por estudantes caracteristicamente identificáveis, parece não ser uma visão apenas da estudante universitária aqui referenciada, mas também de uma das professoras da universidade, com a qual conversamos. Ao ser indagada sobre a possível existência de estudantes na universidade, com experiência em EJA, ela respondeu:

Aquí, pelo menos nessa turma, não tem esse tipo de aluno não. Seriam facilmente identificados. Eles falam pouco, como se tivessem vergonha da exposição, e tem dificuldades de escrever. Já ministrei muito curso de formação para professores “do EJA” e sei como são esses alunos (Nota de Campo, julho/2014).

A resposta da professora nos possibilitou, tomando o conceito de representação social como ponto de reflexão, a fazer as seguintes conjecturas: seu suposto conhecimento sobre o perfil de estudante da EJA e, nesse caso, sua confiança em caracterizá-lo é, na realidade, a verbalização da representação historicamente construída em torno desse grupo social, a qual, no imaginário coletivo e também individual, construiu uma imagem que afirma possuir esse/a estudante um perfil de pessoas subservientes e inseguras. Por essas e por outras razões, se

mostrariam estudantes calados/as, pouco envolvidos/as com as atividades realizadas no contexto da sala aula e com consideráveis dificuldades de aprender. Essa forma de enxergar os sujeitos da EJA, seja pelos profissionais da educação e/ou, de modo geral, pela sociedade, tem sido, de alguma forma, apontada por alguns pesquisadores/as⁶ que têm estudado a temática nos últimos anos. Entretanto, como a pesquisa que aqui apresentamos irá mostrar, não podemos reduzir apenas a essa imagem o público em questão.

Um fato interessante é que, embora esteja contaminada pela ideia de que a EJA continua sendo composta por um público característico, como o que majoritariamente encontrava-se presente nas salas de aula até meados dos anos de 1990, a resposta da professora, curiosamente, entra em contradição com o que o campus universitário nos mostrou, tendo em vista o fato de termos identificado ali 11 estudantes egressos/as da referida modalidade, dos quais oito encontram-se matriculados/as em dois dos quatro cursos de licenciatura em que a docente trabalha.

Contudo, é compreensível a forma como a professora e também a estudante responderam a nossa indagação. Primeiro, porque a presença de egressos/as da EJA no ensino superior ainda não é algo amplamente comum de se constatar. Segundo, o perfil de quem está chegando ao Ensino Superior tem se mostrado distinto daquele que continua permeando nosso imaginário. Em geral, trata-se de pessoas jovens e/ou jovens-adultas que tiveram acesso à escola ainda na infância e que, por razões diversas, se viram obrigadas a interromper suas trajetórias escolares durante o Fundamental II e/ou no Ensino Médio.

Sobre a questão acima apontada, vale destacar que dados censitários têm demonstrado que o público que nos últimos anos tem frequentado a etapa final do Ensino Fundamental e também o Ensino Médio não possui o mesmo perfil daquele presente no nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Noutros termos, o Censo Escolar 2013 mostra que os/as alunos/as que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA têm perfil etário superior aos que frequentam os anos finais e o Ensino Médio dessa modalidade. Tal fato, então, sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do Ensino Fundamental de EJA. Do mesmo modo, considerando as idades dos/as alunos/as nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de EJA, há evidências de que essa modalidade está recebendo estudantes provenientes do ensino regular, por iniciativa do/a aluno/a ou da escola (INEP, 2014).

⁶ Vale (2013); Friedrich et al (2010); entre outros/as.

Os elementos históricos e teóricos corroboram as perspectivas apresentadas em torno dos sujeitos que compõem a EJA. Dito de outra forma, mesmo diante da constatação de que a entrada na universidade nos dias atuais tem sido alargada, pensar na possibilidade de uma pessoa com experiência em EJA acessar a um curso universitário em instituições públicas é considerado mais improvável do que deveria ser.

A assertiva acima enunciada ganha força no momento em que nos deparamos com o fato de que, embora os/as egressos/as da EJA estivessem presentes na universidade, discursos negavam a ideia de se ter entre os/as estudantes universitários/as pessoas oriundas do referido segmento. No mesmo espaço em que uma moça disse, ao responder a mesma pergunta mencionada anteriormente, que “A UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens”, uma estudante do IV semestre do Curso de Letras Vernáculas, ao ouvir, levantou-se e disse com bastante entusiasmo: “Opa, eu estou aqui! Fui aluna, sim, da Educação de Jovens e Adultos e estou aqui como você” (Nota de Campo, julho de 2014)! Em outra turma, onde estudam duas egressas, V semestre do curso de História, ao terminarmos de expor a razão da nossa presença na sala, uma das estudantes se levantou e proferiu com muita segurança: “Eu fui aluna da EJA com muito orgulho, fiz os anos finais do Ensino Fundamental e o Médio. Aqui também é meu lugar” (Nota de Campo, setembro de 2014)!

Com todo o cuidado que o fenômeno exige, nos pareceu bastante evidente que há uma representação social construída no imaginário da sociedade e, conseqüentemente, na escola, bem como na universidade, sobre os sujeitos que frequentam escolas de EJA. Afinal,

A representação que temos de algo não está relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas, e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as decisões científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Podemos ousar a dizer que a imagem que ficou dos sujeitos da EJA é a de um tempo distante do que vivemos nos dias atuais, semelhante àquela descrita por Arroyo: “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2007, p. 29). Todavia, embora tenhamos consciência de que a situação da grande maioria dos/as estudantes da EJA ainda se encontra permeada pelas adversidades, sabemos que as políticas implementadas nos

últimos tempos trouxeram para o universo da escola uma realidade diferente daquela de 25 anos atrás. Como exemplo, podemos citar a nossa pesquisa sobre a inserção de egressos/as da EJA no Ensino Superior, em universidade pública.

Acreditamos que a inserção de pessoas com experiências em EJA no Ensino Superior construirá, no decurso do tempo, uma imagem diferente da que ainda temos hoje. É notório que o acesso à última parte da escolarização básica tem ocorrido. E ainda, com o fim dessa etapa, a procura da experiência educativa em outros níveis tem se ampliado, fator que tem propiciado, em alguns casos, o acesso ao Ensino Superior. Como afirma Gadotti (2013, p. 22), o direito do/a jovem, do/a adulto/a e/ou do/a idoso/a à educação não se esgota no acesso, permanência e conclusão da Educação Básica: esse direito “pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”.

Temos que identificar e destacar que, para além do problema do analfabetismo que envolve quase 15 milhões de brasileiros/as, há também um contingente de pessoas que buscam o acesso ao Ensino Superior, e entre essas existe a presença de sujeitos que têm em seus currículos escolares a experiência na EJA. Desse modo, podem ser citados os trabalhos de Bernardim (2013), Da Cruz (2011) e Mileto (2009), os quais apontam que os/as estudantes da EJA não buscam a escolarização apenas para concluir a Educação Básica. Há, entre a busca pela conclusão da escolarização básica, interesse subjacente de “cursar o Ensino Superior” (DA CRUZ, 2011, p. 99).

Diante do exposto, fizemos a opção por organizar a tese em quatro capítulos. No Primeiro Capítulo, apresentamos a base teórica que sustenta a investigação. Nesse sentido, discorremos acerca de cinco conceitos, a saber: Teoria do Ator Plural; Da relação com o saber e com a escola; Sentido; Mobilização e Suporte, bem como sobre a metodologia de pesquisa utilizada e a forma como foram realizadas as coletas de dados. Descrevemos o campo empírico e as condições nas quais foram realizadas as entrevistas. Apresentamos o perfil de cada sujeito, bem como discutimos sobre a presença da mulher na EJA e no Ensino Superior.

No Segundo Capítulo, apresentamos as experiências realizadas pelos sujeitos na trajetória da Educação Básica. Nesse caso, discorremos sobre o processo de escolarização inicial, o contexto de reprovação escolar, acerca da interrupção e o retorno à escola e a experiência na EJA.

No Terceiro Capítulo, apresentamos uma breve discussão acerca do acesso e a ampliação do Ensino Superior realizada nos últimos anos, além dessa questão iniciamos a análise de dados da pesquisa empírica, falando sobre a contribuição dos/as professores/as da

Educação Básica quanto ao acesso dos/as egressos/as ao curso universitário, falamos também sobre a “escolha” do curso universitário e finalizamos essa parte discutindo acerca da incredulidade dos/as entrevistados/as sobre a aprovação no vestibular.

No Quarto Capítulo, discorremos sobre a experiência do/a egresso da EJA no Ensino Superior. Nesse sentido, analisamos como se constituiu a vida universitária, bem como a apropriação do saber nesse contexto e em que medida se deu a permanência na universidade.

Por fim, trazemos as considerações finais, nas quais retomamos algumas hipóteses e as questões norteadoras da pesquisa, de modo a possibilitar a construção de uma síntese da investigação e os achados que ela nos proporcionou.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O objetivo dessa pesquisa foi identificar, descrever e analisar em que medida se deu a inserção e a permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público, no interior da Bahia. Nossa finalidade nesta parte do texto, é destacar que o processo que nos levou a definir os autores e os conceitos está diretamente relacionado ao que já temos de conhecimento produzido sobre a EJA, de forma específica, sobre o perfil dos/as estudantes que a compõem, bem como sobre as trajetórias longevas realizadas entre sujeitos de camadas populares.

Nesse contexto, por um lado, considerando os dados, os quais atestam que os/as educandos/as que frequentam e/ou frequentaram a modalidade de Educação de Jovens e Adultas são, em geral, filhos/as de pais e/ou mães analfabetos/as e/ou pouco escolarizados/as, partimos da hipótese de que os sujeitos empíricos dessa investigação possuíam considerável distanciamento da cultura escolar. Por outro, tomando como referência o que as pesquisas sobre longevidade escolar têm apontado, entendemos que a conclusão da Educação Básica, bem como a inserção no Ensino Superior, só seria possível mediante uma gama de fatores, a saber: as experiências de socialização secundária, na perspectiva da Teoria do Ator Plural; a forma como se instituiu a relação com a escola e com o saber; o sentido atribuído ao processo de escolarização; as diferentes formas de mobilização; a apropriação de suportes e de estratégias.

As pesquisas que buscaram compreender o acesso das camadas populares ao Ensino Superior apontam que tal inserção tem ocorrido a partir do esforço conjunto entre família e o/a pretendente universitário/a que, estrategicamente, unem-se para, juntos, buscar a realização de tal sonho/desejo (VIANA, 1998; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009). Nosso estudo coloca, entretanto, essa perspectiva em questão, como desenvolveremos mais à frente.

Essa discussão tem sido promovida, em geral, pela Sociologia da Educação. O acesso de estudantes pertencentes a grupos desfavorecidos economicamente ao ensino superior tem sido denominado de “Trajetória de Sucesso e/ou de Longevidade Escolar”. Quanto às denominações conceituais, Gontijo (2011, p. 26), em sua explicação, traça uma distinção entre os termos Longevidade e Sucesso Escolar. De acordo com a pesquisadora, o primeiro designa o ingresso do aluno, normalmente com alguns ou com muitos anos de atraso, em um lugar pouco provável: uma instituição de ensino superior. Essas trajetórias são consideradas longevas, já que os jovens oriundos dos meios populares, em sua maioria, têm em comum o abandono ou a interrupção de sua escolarização antes mesmo do término do Ensino Fundamental. O segundo,

além de denominar a chegada do aluno a uma instituição de nível superior, denomina o ingresso em cursos de grande prestígio acadêmico e social, conhecidos por terem um processo de seleção rigoroso, sem atraso de idade, sendo beneficiado ou não por algum programa de inclusão.

Viana (2007) argumentou que o fenômeno da longevidade escolar em meios populares, tendo como indicador o acesso ao ensino superior, tem ganhado relevância na Sociologia da Educação, por parte tanto de autores estrangeiros como de autores brasileiros. No caso brasileiro, podemos citar os trabalhos realizados por Teixeira (2012), Tarábola (2010), Souza (2009), Silva (2003), Portes (1993, 2001) e Viana (1998). Contudo, tomando como base as buscas realizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), podemos afirmar que a problemática denominada “trajetórias longevas e/ou de sucesso escolar” entre egressos/as da EJA se representa uma lacuna no campo de investigação, já que nenhum trabalho foi identificado⁷. Nesse sentido, observa-se que esta proposta de investigação pode trazer uma significativa contribuição ao campo de produção de conhecimento, sobretudo no que diz respeito à permanência do referido grupo social no processo de escolarização. Acreditamos também que o resultado de pesquisas como esta pode discutir a criação de políticas públicas, tendo em vista o surgimento dessa demanda, tão específica, de busca por inserção no ensino superior.

O estudo sobre o fenômeno da longevidade escolar passa, em certa medida, pela compreensão do conceito de Capital Cultural, que diz respeito às formas de apropriação de conhecimento da cultura legitimada, a qual constitui disposições e competências que, agindo como uma espécie de código internalizado, permitem que a pessoa usufrua os bens materiais possuídos, além de favorecer a aquisição de bens culturais de relativas distinções (BOURDIEU, 2012). Ainda segundo Bourdieu, o capital cultural pode existir sob três modalidades, a saber:

- a) Em seu estado incorporado, apresenta-se como disposições ou predisposições duráveis do organismo (posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, etc.);
- b) Em seu estado objetivado, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (livros, obras de arte e toda sorte de objetos colecionados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, etc.);
- c) Em seu estado institucionalizado, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (diploma e todo tipo de certificados escolares) (BOURDIEU, 2012, p. 74).

⁷As buscas foram realizadas utilizando palavra-chave: “A inserção de Egresso da EJA no Ensino Superior”; “Egresso da EJA na Universidade”; “Egresso da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior”; “Trajetória Longevas de Egresso da EJA”.

Para Bourdieu (2012), a princípio, o capital cultural se coloca como elemento determinante para que o sucesso escolar ocorra. Nessa direção, estudantes oriundos/as das camadas privilegiadas têm na escola uma espécie de extensão de sua casa, tendo em vista o fato de a instituição escolar ter adotado como referência os valores culturais advindos de seu estrato social. Agindo dessa forma, a escola trata de forma igual as diferentes frações sociais que com ela se relacionam. Isso se deve, segundo sua teoria, ao fato de a escola reproduzir, como ação inerente à sua prática, os pressupostos da cultura legitimada.

Nesse sentido, Nogueira; Nogueira (2004) tecem os seguintes argumentos:

A posse do capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (a maneira de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças facilitarão o aprendizado escolar tendo em vista que funcionarão como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meio culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 61).

De acordo com Bourdieu (2012, p. 53), [...] “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. Organizar o processo educativo a partir da falsa ideia de que todos/as devem ser, de forma igual, submetidos/as às mesmas regras e oportunidades, é uma das formas mais eficientes de manutenção das desigualdades. Nesse sentido, argumenta o mesmo autor, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”.

É em busca de compreender a complexa e instigante obra de Pierre Bourdieu que muitos/as têm se dedicado a problematizá-la. Aliás, ao se apropriar desse legado, o/a pesquisador/a deve levar em consideração o fato de que a sociologia bourdieusiana, considerada reflexiva, se caracteriza fundamentalmente por ser um estudo de perspectiva macrossociológica.

É preciso ressaltar também que a obra de Bourdieu é, certamente, a que mais criticou as teorias que valorizam a meritocracia. Para ele, a escola, ao contrário de ser um espaço neutro, que permite ao indivíduo, a partir de seu “esforço”, ascender socialmente, teria responsabilidade direta no fracasso dos/as estudantes. Tal feito ocorre devido ao fato de sua organização, ao

contrário de valorizar o aprendizado dos conteúdos escolares propriamente ditos, apreciar outros elementos socialmente constituídos e anteriores à escola, o chamado “Capital Cultural”. A escola tende a valorizar um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar (BOUDIEU, 2012).

Nessa lógica, a escola se apresenta não como um espaço igual para todos, não como um campo de disputa neutro, incapaz de produzir interferências nos jogadores. Na realidade, ela possui papel ativo e direto na produção de diferenças no desempenho educacional dos/as estudantes. Diante disso, para as classes dominantes, a cultura escolar se apresenta como cultura “natal”, para as demais, como cultura “estrangeira” (BOURDIEU, 2008).

Pierre Bourdieu instituiu, sociologicamente, uma nova forma de analisar e compreender o desempenho escolar dos/as estudantes. Defendeu a tese de que a “teoria do dom” não dava conta de explicar o fracasso e/ou sucesso escolar. E mais, afirmou que tais fenômenos poderiam ser explicados a partir do Capital Cultural e a postura da escola frente a ele. Bourdieu colocou em questionamento a função da escola e sua efetiva participação quanto à manutenção das desigualdades sociais. Tais problematizações, entre outras, fizeram emergir investigações sobre a temática do sucesso e/ou da longevidade escolar de pessoas de camadas populares, as ditas “trajetórias improváveis”.

Já há algum tempo pesquisadores e pesquisadoras vêm se dedicando a compreender os processos que levam sujeitos cuja origem social não permitiria alcançar, a princípio, o sucesso e/ou a longevidade escolar a atingi-los. Em se tratando da literatura estrangeira, podem ser citados os trabalhos desenvolvidos por Lahire (2005), Terrail (1990), Zéroulou (1988), entre outros.

Souza (2009, p. 40) afirma que “a produção acadêmica sobre o fenômeno da longevidade escolar nos meios populares, no Brasil, é recente e cresceu na última década, se considerarmos que, na década anterior, apenas três pesquisas abordaram o tema”. Tal assertiva, sobre a pouca produção acerca dessa temática, já tinha sido sinalizada por Piotto (2008), quando afirmou: “pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes do que estudos que tratam do fracasso escolar” (PIOTTO, 2008, p. 712). Quanto ao fenômeno, é importante destacar que em nenhuma das produções analisadas por Souza (2009) no primeiro capítulo de sua tese⁸, intitulado “O estado do conhecimento sobre

⁸Tese intitulada *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre* (SOUZA, 2009).

longevidade escolar nas camadas populares no Brasil”, foi encontrado estudo que tivesse tomado como sujeitos de pesquisa estudantes egressos/as da EJA⁹.

Estudos como os que foram apontados anteriormente sinalizam que a longevidade escolar em meios populares ocorre a partir da confluência de uma gama de questões, mas, principalmente, em função da disposição por parte da família e do filho/a-aluno/a. Contudo, vale sublinhar, “a ‘mobilização’ familiar, embora fundamental no início da escolarização, não é condição suficiente para garantir uma permanência duradoura na escola. É necessário ainda que o próprio indivíduo se interesse pela escola e por nela obter sucesso” (SOUZA, 2009, p. 57). Esse dado é constatado em nossa pesquisa em mais de um caso e, mais especificamente, na trajetória de Ana (31 anos), como veremos.

Ainda segundo Souza (2009, p. 52), quanto à sua análise das oito pesquisas realizadas no interstício anteriormente sinalizado,

Dos elementos constituidores de percursos escolares atípicos presentes nesses trabalhos foram destacados: (a) a família como esfera fundamental na construção das trajetórias escolares improváveis; (b) a mobilização dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares atípicos; (c) os sentidos que pais e filhos atribuem à escolarização; e (d) o papel de outras instâncias sociais de referência que contribuem para a constituição de disposições diferentes daquelas que compõem a socialização primária, favorecendo os percursos atípicos.

Algumas pesquisas (OLIVEIRA; PORTES, 2014; PIOTTO, 2007; VIANA, 1998) apontaram a relevância do papel da família nas trajetórias escolares, mesmo que a parceria tenha se efetivado com maior intensidade nos anos iniciais da trajetória escolar. Partindo dessa premissa, buscamos respostas para algumas indagações, a saber: O acesso e permanência no Ensino Superior, realizado por estudantes egressos/as da EJA, tem, também, a participação significativa por parte da família? De qual família? Da de sua origem ou, em determinados casos, da família constituída a partir do casamento/relação estável?

As indagações postas acima nos possibilitam trazer para contribuir com essa empreitada um outro importante autor do campo da Sociologia, o francês Bernard Lahire, para quem, a socialização secundária se coloca como elemento capaz de promover disposições. Nesse sentido, ele, sem deixar de considerar a importância da socialização primária, realizada sobretudo no contexto familiar, reconhece que as experiências vividas noutros ambientes

⁹ Na pesquisa realizada no site da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP, no período de 1991 a 2012, também não foram encontrados estudos que abordem a inserção de estudantes egressos da EJA no ensino superior.

podem potencializar possibilidades, como por exemplo, a do/a egresso/a da EJA ingressar na universidade pública.

1.1 Teoria do Ator Plural

Na busca por compreender a complexidade da temática da longevidade escolar recorreremos também aos trabalhos de Lahire. Desse autor nos interessa, sobretudo, a discussão sobre a Teoria do Ator Plural. Esse conceito se coloca como aporte central à nossa investigação, sobretudo porque, ao questionar o determinismo atribuído à socialização primária, aponta outros elementos da vida social capazes de criar disposições, inclusive as escolares.

É preciso, antes, destacar que Lahire trabalha no campo sociológico privilegiando a microsociologia, ao contrário de Bourdieu. Assim sendo, ele tem investido esforços no sentido de explicar como se desenvolvem os processos de escolarização nos quais uma parcela considerada minúscula da sociedade consegue transgredir as regras gerais e alcançar resultados, a princípio, inimagináveis, dada a sua origem social.

Os atores sociais vivem, ao longo de sua existência, diferentes formas de socialização no campo social e fora desse universo também. Tais experiências podem influenciá-los/as numa ou noutra tomada de decisão. “Mudar de contexto (profissional, conjugal, familiar, de amizade, religioso, político...) é mudar as forças que agem sobre nós” (LAHIRE, 2002, p. 59). A diversidade anteriormente apontada tende a promover também uma multiplicidade de esquemas de ação. Na realidade, os repertórios de esquemas de ação são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anteriormente vivida (LAHIRE, 2002). “O ator plural é um ator que nem sempre viveu no interior de um só e único universo socializador, de modo que atravessou e frequentou, mais ou menos duravelmente, espaços (matizes) de socialização diferentes (e, às vezes, socialmente vividos como altamente contraditórios)” (LAHIRE, 2009, p. 174).

Ao destacar o processo de socialização secundário, o autor não nega a importância do processo de socialização vivido na família, a socialização primária, em especial, durante a infância. Todavia, nega seu determinismo. Para Lahire (2002, p. 36), “é bastante raro encontrar configurações familiares absolutamente homogêneas, tanto cultural, como moralmente. Poucos são os casos que permitiriam falar de um habitus familiar coerente”. Ademais, afirma o autor, “vivemos (relativamente) simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados” (LAHIRE, 2002, p. 32). Nessa medida, tais atores, ao longo de suas vidas, transitam por

instâncias sociais diversas e, em cada uma delas, as condições sociais e culturais apresentam características que podem ser comuns e também diferentes daquelas vividas na sua origem social. Tais relações estabelecidas nesses diferentes ambientes apresentam fatores que podem influenciar, sobremaneira, a constituição das disposições, inclusive as escolares.

Lahire (2002) chama a atenção para o seguinte aspecto do processo que envolve a socialização:

Uma vez colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes, mas que apresentam em certos aspectos contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir (LAHIRE, 2002, p. 31).

A pluralidade se coloca como elemento inerente ao processo que envolve a socialização. Desse modo, as experiências socializadoras são vividas de formas distintas e num processo permanente ao longo de toda uma vida. A título de exemplo, podemos citar o casamento, o trabalho, a escola, a igreja, entre tantos outros (LAHIRE, 2005; 2004; 2002). Desse modo, “O ator plural é, portanto, portador de disposições, de ‘sumários de experiências’ múltiplas e nem sempre compatíveis entre elas” (LAHIRE, 2009, p. 174).

Tais situações são vividas de forma concreta, de modo que podem transformar profundamente as estruturas de pensamento e a forma de agir das pessoas. A socialização não é um processo uniforme. Ela pode ocorrer de formas distintas porque envolve grupos sociais também distintos (LAHIRE, 2004).

Lahire (2005; 2004; 2002) defende a tese de que o *habitus* não é homogêneo e unitário, mas plural. Desse modo, as experiências socializadoras distintas e, em alguma medida, até contraditórias, promovem a internalização de disposições igualmente diversas. Na medida em que a vida vai se desenvolvendo, tais disposições vão determinando radicalmente as condutas dos indivíduos. Nesse contexto, faz-se importante destacar que as ações dos sujeitos no tempo presente são imprevisíveis, tendo em vista a impossibilidade de se saber a totalidade de disposições incorporadas ao longo de sua existência. Para Lahire (2005, p. 15), “as disposições sociais contam mais que as ‘competências’ certificadas pela escola”.

Ademais, o autor assevera que “a noção de disposição contém, portanto, a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas [...]” (LAHIRE, 2004, p. 27). Nessa direção, tendo em vista o fato de os/as egressos/as da EJA serem pessoas oriundas de grupos sociais específicos, majoritariamente pertencentes às camadas populares, a princípio, alheias a todos os tipos de capital (econômico, cultural, escolar), sua

ascensão ao ensino superior encontra-se, seguindo a tese do autor, atrelada às disposições advindas dos diversos espaços e instituições socializadoras nos quais viveram no decorrer de suas vidas, para além do campo social no qual nasceram. As disposições podem assumir e potencializar ações objetivas, por meio das quais se podem realizar desejos ora vistos como pouco prováveis, ao levar em consideração a origem social (LAHIRE, 2005). Ainda cabe destacar que “[...] ninguém escapa às suas disposições. Nós somos todos produtos de experiências sociais que, em grande parte, escapam à nossa vontade e mesmo, às vezes, à nossa consciência” (LAHIRE, 2012, p. 204).

Em que medida a EJA foi para eles e elas *locus* de socialização que permitisse desenvolver *habitus* relativos à longevidade escolar?

Segundo Viana (2007), pensar os outros espaços/tempos de relações sociais, além daquele homogêneo, realizado em geral no campo social, como os descritos por Bourdieu, em se tratando da Longevidade Escolar, pode potencializar a constituição dessa singular trajetória escolar. Segundo a autora, o contato com outros universos, no caso das camadas populares, pode se tornar um elemento favorecedor, propício à criação de disposições voltadas ao mundo escolar/universitário. Nessa direção, garante:

Numa sociedade complexa como a nossa, o indivíduo se inscreve em diferentes universos sociais e culturais, muitas vezes contraditórios entre si [...] pressupomos que esse tipo de inserção plural possa representar uma importante oportunidade para os jovens das camadas populares romperem com os universos sociais e culturais de origem que lhes dificultam os caminhos da escola (VIANA, 2007, p. 51).

Para aprofundar o debate e as reflexões acerca do ator plural, Bernard Lahire adota uma metáfora que nos ajuda a compreender a teoria. Ele problematiza o ator social a partir do que chama de “dobradura do social”. A “dobra” ou a “dobradura do social” diz respeito a todas as dimensões próprias do espaço social e suas lógicas plurais (econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas, etc.), nas quais, a partir de cada experiência, o ator social é constituído.

É claro, penso que os comportamentos, percepções e pensamentos dos seres sociais se explicam, de parte a parte, pelos elos sociais passados e presentes que os constituíram. [...]. De fato, comparo cada ser social singular a uma folha de papel dobrada ou amassada. Somos todos relativamente singulares, mesmo quando somos constituídos socialmente: se a folha de papel simboliza o mundo social, suas estruturas, seus diferentes domínios, suas instituições etc., a folha de papel amassada, ou diversas vezes dobrada, pode oferecer uma imagem interessante daquilo que representa cada caso singular (LAHIRE, 2009, p. 174-175).

Noutros termos, “o ator individual é produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que interiorizou” (LAHIRE, 2002, p. 198).

Nossa investigação, como já foi destacado anteriormente, tem como objetivo discutir a inserção e também a permanência dos sujeitos egressos da EJA na universidade. Nesse sentido, Portes (2006), garante que chegar à universidade e, principalmente, a seus espaços mais valorizados socialmente, não significa garantia de permanência e conclusão do ensino superior. Para tanto, a ação institucional se coloca de forma determinante, bem como o apoio da família. Ao estudante, cabe ainda uma eterna vigilância de todas as circunstâncias que o cercam, que giram em torno do acadêmico, do pedagógico, das disposições.

No que tange à busca e as condições objetivas de permanência, afirma Almeida (2007, p. 41):

[...] destaca-se um grande esforço, um esforço descomunal, marcado por sacrifícios de naturezas diversas, como conciliar trabalho e estudos, estudar nas férias, aos sábados, fazer cursinho após jornada de trabalho integral, ler no ônibus, aproveitar o pouco tempo que sobra para estudar, “não ter vida social”, para fazer trabalhos da faculdade no fim de semana.

Silva (2015) nos provoca a pensar que, em se tratando de inserção e permanência de pessoas oriundas da EJA no Ensino Superior, a complexidade tende a se maximizar. Para o autor:

A situação se torna mais complexa quando os estudantes matriculados são trabalhadores e egressos de uma das modalidades da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda mais, se estão matriculados em cursos superiores noturnos, pois suas oportunidades de viverem a universidade e toda a gama de situações formativas se tornam mais restritas, em virtude do trabalho e da falta de tempo, respectivamente, um aspecto da vida e uma variável, difíceis de serem articuladas quando o assunto é a vida universitária (SILVA, 2015, p. 130)

Quando nos desafiamos a compreender em que medida se concretizariam tais trajetórias, partimos da hipótese de que a chegada ao nível superior da educação só seria possível se houvesse, da parte dos sujeitos, uma relação diferenciada com a instituição educativa e com o saber. Nesse sentido, Bernard Charlot (1996, 2000, 2005) nos ajuda a compreender nosso objeto de pesquisa, por meio não só do conceito “da relação com a escola e com o saber”, mas também dos de “sentido” e de “mobilização”.

1.2 Da relação com a escola e com o saber

A discussão aqui proposta surgiu entre os psicanalistas nos anos 60 e, depois, entre os sociólogos da educação de inspiração crítica, nos anos 70. Entretanto, somente nos anos 80, a noção de relação com o saber se desenvolveu como organizadora de uma problemática e, mais recentemente, nos anos 90, o conceito passou a ser realmente investigado.

O debate tem origem na problemática do fracasso (ou do sucesso) escolar nos meios populares. De acordo com Charlot (1996), havia uma expressiva dedicação da sociologia sobre a questão do fracasso escolar nos meios populares, contudo, demonstrava-se pouco interesse em compreender a relação desses sujeitos com a escola e com o saber. Foi considerando a necessidade de decifrar um terreno pouco explorado e, nessa medida, construir instrumentos conceituais em vez de recolher dados, que esse autor francês e sua equipe de pesquisa, denominada Educação, Socialização e Comunidades Locais (ESCOL), se debruçaram em torno da problemática “da relação com a escola e com o saber”, sobretudo a partir dos anos de 1990.

De acordo com Charlot (1996, p. 48), “os sociólogos mostram claramente que existiu, nos anos 60 e 70, uma correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar”, mas as teorias da reprodução não permitem conhecer bem os casos singulares: “crianças de origem ‘desfavorecidas’ que, apesar de tudo, ainda obtêm sucesso na escola (e, reciprocamente, crianças de famílias ‘favorecidas’ que fracassaram...)” (CHARLOT, 1996, p. 48).

Nesse sentido, sobretudo, tomado pela certeza de que as referidas teorias deixam de fora de seu campo a história singular dos estudantes no sistema escolar, foi que o autor e sua equipe destacaram como “essencial levar em consideração essa singularidade, não apenas para compreender as possibilidades de casos marginais, mas também para dar a conhecer as formas modernas de desigualdade social no terreno escolar” (CHARLOT, 1996, p. 48).

Ainda segundo Charlot (1996, p. 49), as teorias da reprodução não dão muita importância às práticas de ensino nas salas de aula, tampouco às políticas específicas. Daí, em sua concepção, nasce uma inquietação: “ora, não importa qual seja a correlação entre escola e aprendizagem, é difícil pensar que as políticas e as práticas pedagógicas não produzam nenhum efeito sobre o sucesso ou o fracasso escolar”. Para o autor, as teorias da reprodução reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, se esquecendo de que ela é também um espaço de relações, de convívio, de interação, onde o sujeito se forma, enfim, “onde o saber se transmite”.

É pela perspectiva de que a escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar que a discussão acerca “da relação com a escola e com o saber” integra o quadro teórico desta investigação, principalmente pelo fato de que grande parte das pessoas que buscam as escolas de Educação de Jovens e Adultos, seja para iniciar e/ou dar continuidade a sua trajetória escolar, espera delas um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas, e não apenas como alunos/as que ignoram o conhecimento escolar. De algum modo, têm entre suas expectativas a esperança de serem reconhecidas como sujeitos concretos, que possuem histórias de vida e, sobretudo, saber prático cotidianamente construído.

De acordo com Charlot (1996, 2000, 2005), a relação com a escola é, na realidade, o encontro do sujeito com o/a outro/a que, cotidianamente, ocupa os mesmos espaços, com quem se criam laços de amizade, promovem novas experiências e potencializam saberes, numa espécie de comunhão (CHARLOT, 1996). Dito de outra forma, trata-se da relação do sujeito não só com o/a professor/a, mas com todas as pessoas que compõem o universo da escola, com as quais se instituiu algum grau de proximidade. Na dimensão freireana, tal relação deve ser alicerçada no que há de mais sublime no ser humano: o amor e a confiança. Nesse contexto, o diálogo nunca está pronto, é sempre um caminho por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo, tanto da natureza, como da cultura (FREIRE, 1992).

Quanto à relação com o saber, o autor francês afirma que se trata da relação do sujeito consigo mesmo. Na medida em que se relaciona com o outro, com o mundo, esse sujeito constrói história e experiência. Interpreta essa história e essa experiência. Dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo. Isso ocorre porque tal indivíduo é um ator ativo no meio em que vive, isto é, “esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele e realiza ações nele” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Toda pessoa, de um modo ou de outro, pertence a um grupo, o que, provavelmente, não se reduzirá a esse vínculo, tampouco ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em um espaço social. Ela “[...] interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com as formas variadas de saber; e sua relação com o saber é o fruto desses múltiplos processos” (CHARLOT, 2000, p. 38).

Analisar a relação com o saber, segundo Charlot (2005, p. 41), “é buscar compreender como um sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio”. Segundo o autor, “não há relação com o saber senão a de um desejo” (2000, p. 81). Esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo ou desejo de si próprio. Todavia, o desejo de aprender (ou

de saber), necessita consideravelmente de aspiração, a qual não existirá se o objeto da aprendizagem não tiver significado/sentido para o/a aprendiz.

A relação com o saber é uma relação social, no sentido que exprime as condições sociais de existência dos sujeitos. Para Charlot (1996, p. 62), há uma tensão que permeia o cotidiano dessas pessoas. Nesse vínculo, encontra, por exemplo, a aposta de que no futuro poderão ter acesso a uma profissão que lhes assegure uma vida mais digna: “a esperança de uma outra vida [...]”.

Por fim, Charlot (2000) argumenta que a relação com a escola e com o saber tendem a ser efetivadas a partir do sentido atribuído a tais experiências. Nesses termos, ressaltamos que é a partir dessa perspectiva que o conceito de sentido nos ajuda a compreender as trajetórias escolares analisadas nessa investigação.

1.3 Sentido

O conceito de “sentido”, defendido por Charlot (2000), ganha relevância para esta pesquisa, pois levanta os seguintes questionamentos: Que sentido tem para o estudante ir à escola? O que o incita a estudar? Segundo Charlot (2000), nascer e aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, em que se diz quem sou eu, quem é o mundo e quem são os outros.

Ademais, o autor afirma que a educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói como humano social e singular. Sendo assim, “a questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança, o/a jovem, o/a adulto/a e/ou o/a idoso/a?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (o que significa “aprender”, estudar?)” (CHARLOT, 1996, p. 49). Para o autor, só é possível estudar se a escola e o fato de aprender fazem sentido; ao contrário, provavelmente, tal experiência conduzirá o/a estudante ao insucesso e/ou ao fracasso escolar, podendo, até mesmo, no caso de educandos/as jovens, adultos e/ou idosos/as, conduzir a interrupção de trajetórias escolares.

Segundo Rosistolato (2011), a inserção, na universidade, de estudantes das camadas mais pobres do Brasil, em geral oriundos de escolas públicas, traz consigo certos sentidos adquiridos em um momento específico de suas trajetórias: a conclusão do Ensino Médio. O cumprimento dessa importante etapa os/as leva a perceber que é possível dar sequência aos

estudos. As famílias, de certo, não idealizaram longos projetos de escolarização para os/as filhos/as, mas contribuem com o apoio à decisão dos/as jovens, mesmo sem entender exatamente as implicações das escolhas realizadas.

Conclui-se que a busca por um curso superior possui relação direta com o sentido atribuído ao processo de escolarização, potencializado, em certa medida, na última etapa da Educação Básica. Todavia, argumenta Charlot (2000, p. 57), algo “[...] pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”.

Consideramos necessário destacar algumas questões acerca do conceito de sentido. Segundo Charlot (2000), o conceito em questão pode ser tomado a partir de duas concepções: a primeira diz respeito ao sentido como “desejabilidade”. Noutros termos, “o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56). O sentido, nesse caso, é tomado por uma dimensão a partir da construção de significação histórica, numa relação de pessoalidade, de desejo, de aspiração. A segunda diz respeito ao significado de uma palavra, de um termo, de um acontecimento. Ao falar “não entendo nada, isso quer dizer simplesmente que o acontecimento não tem significado” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Para essa proposta de pesquisa, o conceito de sentido adotado é o que apresenta a primeira concepção, o do sentido atribuído no processo vivido durante a escolarização, construído ao longo da experiência vivida pelo sujeito (ABRANTES, 2003). Nessa perspectiva, fizemos a seguinte pergunta aos/às colaboradores/as da pesquisa: Que sentido é atribuído à busca pelo ensino superior em instituição pública no estado da Bahia? Partimos do pressuposto de que o sentido não estava dado, ele foi sendo alicerçado na medida em que o/a egresso/a de EJA foi vivendo concretamente os percalços e conquistas durante o processo de escolarização. Segundo Charlot (2005), o homem ou a mulher estão constantemente em busca de significados, de sentidos. Para Charlot (1996; 2000) esse sentido é construído a partir da experiência vivida concretamente (CHARLOT, 1996, 2000).

Ainda cabe destacar que Charlot (1996, p. 55) chama a atenção para o fato de que “o sentido da escola se constrói também na própria escola, através das atividades que se desenvolvem. Inversamente, um/a estudante que vê sentido na escola pode ser desmobilizado em função daquilo que vive nela”. Isto é, o ambiente escolar, nesse caso, as relações nele estabelecidas, pode, em grande medida, possibilitar ou não a permanência do sujeito na escola/universidade.

Charlot (2000), afirma que o sentido atribuído à experiência vivida pode trazer como consequência a mobilização do sujeito, como forma de alcançar seus objetivos. É a partir dessa perspectiva que o conceito de mobilização nos ajuda a analisar e compreender o fenômeno dessa investigação.

1.4 Mobilização

Esse conceito encontra-se imbricado ao anteriormente apresentado, o de sentido. Segundo Charlot, mobilizar é pôr-se em movimento, a partir de uma dinâmica interna, e tem a ver com os sentidos que o/a próprio/a educando/a vai dando às suas ações. Noutros termos, as experiências vividas, tanto dentro da escola como fora dela, podem gerar outras perspectivas, como, por exemplo, a de mobilizar o sujeito a buscar outras experiências educacionais, como o acesso ao ensino superior. Nessa direção, a tal mobilização não ocorre ao acaso, ela exige uma razão de agir, isto é, exige um móbil. E o móbil só pode ser definido a partir da escolha de certa atividade (CHARLOT, 2000). Nesse caso, a de continuar o processo de escolarização.

Como destacou o autor, mobilização é o ato de buscar, por meio de ações efetivas, a realização de um desejo. Nesse sentido, vale destacar os investimentos realizados por um número considerável de brasileiros/as que, incansavelmente, busca a inserção no mundo universitário. Nessa medida, a pesquisa de Zago (2006, p. 231) pode ilustrar bem essa discussão:

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

É importante ressaltar, ainda, que toda educação supõe um desejo, como força propulsora, mobilizadora, que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre o “desejo de”; a criança, o/a jovem, o/a adulto/a e/ou o/a idoso/a, só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000).

Charlot (1996) garante que é preciso identificar os processos de mobilização em relação à escola. De acordo com o autor, “a mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato de ir à escola e aprender coisas” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Na concepção charloteana, é necessário que o/a estudante se mobilize em relação à escola, para se mobilizar na escola, ou seja, o investimento no estudo depende do sentido que o/a estudante dá ao fato de ir à escola. Mas isso não significa, contudo, “que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior. O processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Mobilizados/as, os/as egressos/as da EJA, na tentativa de alcançar o Ensino Superior e permanecer nele, tiveram que ir em busca de apoio, de ajuda. Dito de outra forma, passaram a depender de suportes. É com essa perspectiva que a dimensão do suporte, enquanto conceito teórico, foi incluído em nossa base teórica, principalmente por compreendermos que ele nos auxilia a analisar o fenômeno investigado.

1.5 Suporte

Quando cogitamos a possibilidade de pessoas de camadas populares, nesse caso, egressas da EJA, ascenderem ao Ensino Superior, mediante a complexa realidade em que se encontra assentado o processo seletivo, o conhecido vestibular e dada a elevada concorrência, de imediato concluímos que a tal inserção só poderia ocorrer mediante a presença de sentido, mobilização e dimensões fundamentais, como apoio, ajuda, enfim, suportes.

Assim, essa discussão ganha relevância nesta pesquisa pelo fato de comungarmos da tese de que não é possível tornar-se sujeito autônomo, seja como pessoa e/ou profissional, sem suportes. Desse modo, nas linhas que seguiremos trataremos de uma das dimensões do sujeito moderno, apontada pelo sociólogo peruano Danilo Martuccelli.

Martuccelli (2007) atribui a produção de sua obra *Gramáticas do Indivíduo* às reflexões sobre a forma como a Sociologia o trata. Segundo o autor, o grande desafio da Sociologia do século XIX era pensar o indivíduo na sociedade moderna, no sentido de como as Ciências Sociais poderiam explicar o impacto da modernidade na sua vida. Nesse momento histórico, compreender a desintegração promovida pelo advento da vida moderna se colocava de forma imperativa. À Sociologia cabia explicar como ocorria a constituição desse indivíduo fora da sociedade holística, desapegado das tradições, bem como esclarecer o vazio promovido por esse mundo desintegrado. Nessa medida, para a Sociologia, o processo de individuação se coloca então como o grande desafio a ser explicado.

A tal empreitada não se apresenta sozinha, ela vem acompanhada de uma exigência teórica. Nesses termos, era de se esperar que o olhar dos/as sociólogos/as se voltasse para essa questão, o processo de individuação. Contudo, garante Martuccelli (2007), tal feito não se concretizou. Os primórdios da Sociologia não deram conta dessa específica necessidade. Ela continuou a explicar o indivíduo a partir das instituições, dos organismos, das estruturas. De acordo com o sociólogo, o que ocorrera na transição do mundo tradicional para o moderno se repete na atualidade. Mais uma vez, diz o autor, a Sociologia encontra-se diante de outro desafio, tão complexo quanto o anterior. Se antes era preciso dar conta do sujeito supostamente autônomo, hoje, no século XXI, a empreitada é explicar como se dá a constituição do indivíduo nas redes de relações sociais.

Não por acaso ele adotou a metáfora “gramáticas”. Ao fazer isso, Martuccelli está, na realidade, dizendo que a Sociologia usa linguagens para explicar os fatos sociais, e que essa linguagem possui regras. O termo usado no plural indica também que nunca houve uma única forma, ou seja, que jamais existiu uma linguagem padrão adotada para explicar a constituição desse indivíduo no mundo, e mais, que a Sociologia produziu várias linguagens para explicar essa constituição. Lembra ainda o autor que cabe aos pesquisadores e pesquisadoras ajustarem suas pesquisas a essas gramáticas, de modo que possam ser produzidas novas “gramáticas”.

Para a Sociologia, o indivíduo aparece paradoxalmente como um problema central e marginal: central, porque faz parte do advento da modernidade, e marginal, porque, desde o princípio, a sociologia tenta despojá-lo de sua centralidade analítica. Mesmo reconhecendo a centralidade desse indivíduo para o campo, ele era explicado pelos estudos das estruturas. Ele é visto como reflexo dessa estrutura, ou seja, a ideia que prevalecia era a de que, para compreender o sujeito, bastava estudar as estruturas (MARTUCCELLI, 2007).

Ademais, o autor afirma que, embora tenha havido uma multiplicidade de gramáticas, isso não impediu que também tivesse existido um olhar específico que as aproximasse: todas vão dizer que o indivíduo é invenção da modernidade, seguido da ruptura com os laços da antiguidade. É importante destacar que é forte a defesa de que a modernidade extingiria as culturas tradicionais. No entanto, salienta o autor, tal previsão não se concretiza, não da forma que se esperava. Não existe uma ruptura total entre tradição e modernidade. Elas convivem no mesmo espaço e, em certa medida, com lógicas diferenciadas.

Segundo Martuccelli (2007), o indivíduo no século XIX é visto como um ator social; um personagem construído a partir de sua relação com o mundo moderno. Essa é a forma como a

Sociologia vai delineando esse indivíduo moderno: um ser dotado de intenções, reflexões e estratégias condizentes com o contexto. Um sujeito capaz de agir e de dar significados às coisas.

Segundo o autor, a referida ciência toma o indivíduo a partir da sua complexidade. Ela, em geral, o toma de acordo com a sua posição social e, ao analisá-lo sob esse viés, deixa de lado outras dimensões que estão atuando nessa individuação, ou seja, a tende a ignorar questões que estão presentes no processo de constituição desse indivíduo. Martuccelli define cinco dimensões¹⁰ que estariam na base do processo de construção da individuação do sujeito, a saber; suporte, papel, respeito, identidade e subjetividade. O autor ainda argumenta que não é possível explicar a constituição da individuação e sua complexidade sem as tais dimensões.

Embora o sociólogo tenha apresentado cinco dimensões, ganha maior centralidade neste estudo a do suporte, porque, por um lado, de acordo com o sociólogo, o sujeito do mundo moderno precisa, recorrentemente, lidar com uma gama de complexidades que, de certa forma, é inerente ao seu tempo; e, por outro, porque é muito forte, no mundo moderno, a ideia da autonomia do indivíduo. Tal autonomia seria o elemento que sustentaria esse indivíduo na modernidade.

Portador de autonomia, esse sujeito é capaz de completar e/ou construir esse mundo a partir dele mesmo. Dessa forma, tira de dentro de si toda a força necessária para isso. Nessa medida, garante Martuccelli (2007), para se constituir um sujeito autônomo, capaz de enfrentar as complexidades a ele impostas pela modernidade, esse indivíduo vai, necessariamente, depender de suporte. Sem essa dimensão, ele não tem condições de enfrentar a realidade apresentada pela modernidade. Nesse contexto, é importante destacar que a dimensão ressaltada tende a se apresentar de forma distinta a cada um/a e, em alguns casos, até de forma invisível. Dito de outra forma, para ser autônomo, o indivíduo depende de suporte. Isso significa afirmar que, independentemente da camada social, o indivíduo somente conseguirá alcançar certos objetivos se tiver por trás dele o suporte, seja ele visível ou não. Aliás, o suporte¹¹ pode ser material ou simbólico, pode estar próximo ou distante, consciente ou inconsciente, ativamente estruturado e/ou passivamente imposto. Nesse sentido, é importante destacar que autônomo é um indivíduo que tem a sensação de não depender de nada e nem de ninguém. Contudo, garante Martuccelli (2007), quanto mais autônomo um indivíduo se mostra, mais suporte ele se apropria para garantir essa autonomia. Dito de outra forma, os suportes são responsáveis por fazer com

¹⁰ O próprio autor, em um minicurso realizado no mês de agosto de 2014, na Faculdade de Educação – FaE/UFMG, afirmou que ele trabalhou com cinco dimensões, mas que poderiam ser quatro, seis ou oito. Ele trabalhou com essas, assim como poderiam ser outras diferentes.

¹¹ O suporte pode ter a forma de: amigo/a, confessor/a, terapeuta, playground, coreto, namoro, lazer, dinheiro, entre outros.

que esse indivíduo tenha a fantasiosa sensação de independência, quando, na realidade, ele está, sobremaneira, numa condição de interdependência.

A segunda questão, e talvez a mais intrigante, diz respeito ao fato de que o mundo moderno aspira autonomia. Para instituições como a escola e/ou a família, tem sido uma constante a luta para tornar o/a aluno/a ou o/a filho/a autônomo. Assim, a dimensão do suporte encontra-se, considerando suas distintas formas, presente na vida do sujeito moderno.

Outra questão levantada por Martuccelli, que merece ser destacada, diz respeito à forma desigual como o suporte é distribuído. Ele pode ser invisível, visível, privado e/ou público, como já foi destacado anteriormente. É válido sublinhar que, apesar de necessário à vida na modernidade, o suporte pode até ser transformado em instrumento capaz de promover, ao contrário do que se espera, a estigmatização¹². Ainda é importante salientar que, por mais que a dimensão não apareça, ela se faz presente e, sem sua existência, a autonomia em suas distintas formas não será atingida, e, além disso, garante o autor, todo suporte está a serviço da individuação e, desse modo, vai estar presente em qualquer processo que lide com ela.

Diante do exposto, e, partindo do pressuposto de que não há como atingir objetivos sem suportes, considerando o objeto proposto nessa investigação, cabe aqui uma importante questão: como dimensão social, em que medida os sujeitos egressos da EJA têm se apropriado de suportes como forma de garantir a permanência no ensino superior?

1.6 Percurso da pesquisa

A presente pesquisa focaliza o debate sobre o acesso ao Ensino Superior, especificamente, coloca em relevo a discussão sobre as condições em que se concretizam o acesso e a permanência de egressos/as da EJA na universidade pública. Analisamos trajetórias de sujeitos com experiência na Educação de Jovens e Adultos que alcançaram a condição de estudantes universitários.

Nesse sentido, a investigação se debruçou sobre a discussão a respeito das “trajetórias longevas”, presente no Brasil desde a última década do século XX. Assim, este estudo busca compreender as razões que tornam possível uma escolarização prolongada a indivíduos cuja probabilidade de realizá-la seria estatisticamente reduzida (BOURDIEU, 2012; VIANA, 2007).

¹² A bolsa família, por exemplo, tem tomado o viés da estigmatização, em certos ambientes/lugares, sobretudo nas redes sociais, espaço em que tal política e, conseqüentemente, as famílias beneficiadas, tem se tornado motivo de chacotas e brincadeiras com tons de discriminação.

No caso brasileiro, a decisão política de realizar a reforma universitária, implementada nas duas primeiras décadas do século XXI, inicialmente no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) e, posteriormente, no mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff (2011/2016), promoveu a ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior, tanto no setor privado como no público, o que contribuiu de forma significativa para que as trajetórias longevas ocorressem. De forma específica, permitiu a pessoas oriundas de camadas populares disputar as vagas das instituições em condições mais favoráveis do que foi na década de 1990.

As investigações que tomaram como objeto de estudo as trajetórias escolares longevas, realizadas nas últimas três décadas no Brasil, o fizeram por meio de estudos sociológicos, especificamente no campo da microsociologia (ÁVILA, 2010; NOGUEIRA, 2002). Tal escolha teórico-metodológica se deve, sobretudo, ao entendimento de que analisar e, principalmente, compreender e explicar o fenômeno das trajetórias singulares só seria possível a partir da escuta atenta das trajetórias escolares narradas pelos próprios sujeitos. Para Bourdieu (1996b, p. 71), “diferentemente das biografias comuns, a *trajetória* descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor”. Assim, trajetória “[...]define-se como a *serie das posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996a, p. 292)

A temática da longevidade e/ou do sucesso escolar, entre pessoas de camadas populares, ainda se coloca de forma desafiadora aos/às cientistas sociais, pelo fato de que tal fenômeno demandaria a apropriação do Capital Cultural, de forma específica, do Capital Escolar, por parte dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Nessa medida, e tendo em vista a natureza do objeto deste estudo, nos apropriamos, como procedimento metodológico, da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Ela enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Esse tipo de pesquisa, para Minayo (1994), responde a questões muito particulares e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Bogdan & Biklin (1994) salientam ainda que a pesquisa qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLIN, 1994, p. 49).

De acordo com Flick (2009, p. 25), “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas de vida”.

Realizamos a coleta de dados por meio de entrevistas. Como instrumento de coleta de dados, as entrevistas devem ser “planejadas, previamente combinadas entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder as questões”. Segundo Colin; Knobel, (2008, p. 170-171) “[...] o propósito da entrevista é gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio da observação ou por outros meios”.

Entre os modelos de entrevistas que compõem a pesquisa qualitativa, a opção teórico-metodológica foi pela narrativa. Essa escolha se deu pelo fato de que, para compreender a experiência de vida escolar dos sujeitos, seria necessário que cada um/a narrasse sua trajetória de vida escolar desde a entrada na escola até o momento em que se encontrava, ou seja, na condição de estudante universitário/a. O instrumento adotado teve a função de, a partir da narrativa, identificar os elementos constitutivos que, de algum modo, proporcionaram as condições objetivas responsáveis por viabilizar a inserção do/a egresso/a da EJA no ensino superior público no estado da Bahia.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “As boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Os mesmos autores ainda asseguram que [...] “Um bom entrevistador comunica ao sujeito seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas”.

Ainda segundo os mesmos autores, a entrevista, como instrumento, é capaz de coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e pode permitir ao investigador o desenvolvimento intuitivo de ideias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A opção pela entrevista narrativa pode ser justificada, ainda, pelo seguintes fatos:

Essa técnica fornece dados que outras formas de entrevista não são capazes de oferecer. Em primeiro lugar, a narrativa assume certo caráter de independência durante seu relato. Em segundo lugar, as pessoas sabem e são capazes de aprender muito mais sobre suas vidas do que aquilo que incorporam em suas teorias sobre si mesmas e sobre suas vidas (FLICK, 2009, p. 167).

Flick (2009, p. 170) salienta que é preciso ser oferecido “aos entrevistados um espaço para que contem suas histórias (se necessário, por várias horas)”. Ele também argumenta que “as intervenções concretas, estruturadoras ou de aprofundamento temático na entrevista são adiadas até a parte final, na qual o entrevistador pode selecionar tópicos abordados anteriormente e fazer perguntas mais diretas”. Para o referido autor, “a questão gerativa de narrativa serve não apenas para estimular a produção de uma narrativa, mas também para manter o foco da narrativa na área do tópico e no período da biografia que consistem no interesse da entrevista”.

No caso desta pesquisa, o foco foi a trajetória escolar do sujeito, norteada pela configuração familiar de origem, pelas trajetórias de vida pessoal, profissional, escolar e, de modo geral, social. A narrativa possibilitou ao/à narrador/a seguir uma linha do tempo, contando sua história de vida e demarcando tópicos específicos dela (FLICK, 2009).

A entrevista foi iniciada com a seguinte argumentação: O interesse aqui é conhecer sua história de vida escolar. Nesse sentido, precisamos que você a narre com detalhes, começando por sua entrada na escola até a chegada na universidade, ao falar, não se esqueça de contar as razões que te fizeram interromper e/ou reprovar, bem como os motivos que te fizeram permanecer e/ou do retornar à escola. Conte tudo, sem se preocupar com o tempo. Fale até o que não considera importante para você, pois, assim mesmo, poderá vir a ser para nós.

Vale lembrar que, lançada a questão geradora, os sujeitos participantes da pesquisa, para contar a história de suas vidas, inevitavelmente recorreram às suas memórias. Tal exercício impôs, de algum modo, uma seleção de fatos e, por que não dizer, uma reinvenção de situações, em alguns casos tomadas até por um grau de artificialidade. Nesse sentido, na tentativa de garantir que todos os objetivos propostos fossem alcançados, foram lançadas, ao final da narrativa, questões previamente elaboradas.

Bourdieu (1997) nos alerta sobre a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados. Para ele,

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (BOURDIEU, 1997, p. 694).

De acordo com o mesmo autor, a entrevista tem sido um recurso muito utilizado pelos pesquisadores das Ciências Sociais. Contudo, ele chama a atenção acerca da violência simbólica

que pode ser promovida por esse tipo de instrumento, sobretudo no que diz respeito à “dissimetria social, já que o pesquisador sempre ocupa uma posição superior ao do pesquisado, na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural”. Segundo ele, é preciso que o pesquisador instaure uma relação de escuta ativa e metódica, no sentido de tornar a relação entre pesquisador e pesquisado menos distante e submissa por parte do entrevistado (BOURDIEU, 1997, p. 695).

O sociólogo vai além da preocupação em relação ao ato de realizar entrevista. Para ele, o/a pesquisador/a deve estar atento também no momento da transcrição do que foi narrado pelos sujeitos. Sobre a questão, argumenta:

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral para o escrito impõe, com a mudança de base, fidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a tem, é apenas lhes dar a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as fases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar) (BOURDIEU, 1997, p. 710).

Bourdieu (1997) traz à tona questões tão particulares da entrevista que, ao levantar tais reflexões, cria uma espécie de sinergia entre o que o/a pesquisador propõe e como essa proposta teórico-metodológica deve ser pensada, no sentido de garantir todas as especificidades inerentes às práticas de pesquisas e ao ato do/a pesquisador/a.

1. 7 Campo empírico

A investigação, realizada no estado baiano, Nordeste brasileiro, tomou como campo empírico a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A escolha pela instituição, tendo em vista a existência de outras três estaduais¹³, pode ser justificada pelo fato de ter sido a primeira das instituições públicas do Estado da Bahia¹⁴, sendo ainda uma das primeiras do Brasil a implantar políticas de ações afirmativas.

¹³ Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

¹⁴ No Brasil, as Ações Afirmativas alcançaram maior visibilidade recentemente com a instituição do *sistema de cotas* nas universidades públicas, notadamente após a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em julho de 2002, ter aprovado, no Conselho Universitário (CONSU), a histórica resolução de reservar 40% das vagas, no processo seletivo, aos estudantes negros que estudaram em escolas públicas. A decisão da UNEB repercutiu

A implantação da UNEB na Bahia teve início no começo dos anos de 1980. O primeiro Campus e seu respectivo departamento, o de Educação, foram criados em 1983, oriundos da Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA. Além do departamento de educação, existem mais três localizados no mesmo Campus, a saber: Ciências da Vida, criado em 1985, Ciências Exatas e da Terra, criado em 1998 e Ciências Humanas, criado em 1998. O último dos departamentos foi criado em 2002 e está localizado em Xique-Xique, cidade da Microrregião Administrativa de Irecê, a 587 km de Salvador, Capital.

A UNEB¹⁵, a maior instituição pública de Ensino Superior das regiões Norte e Nordeste, é mantida pelo governo estadual, por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), e encontra-se presente, geograficamente, em todas as regiões do estado da Bahia, a partir da estruturação do sistema multicampi. Possui 29 departamentos instalados em 24 campi. A administração central da instituição está localizada no Campus I, na cidade de Salvador.

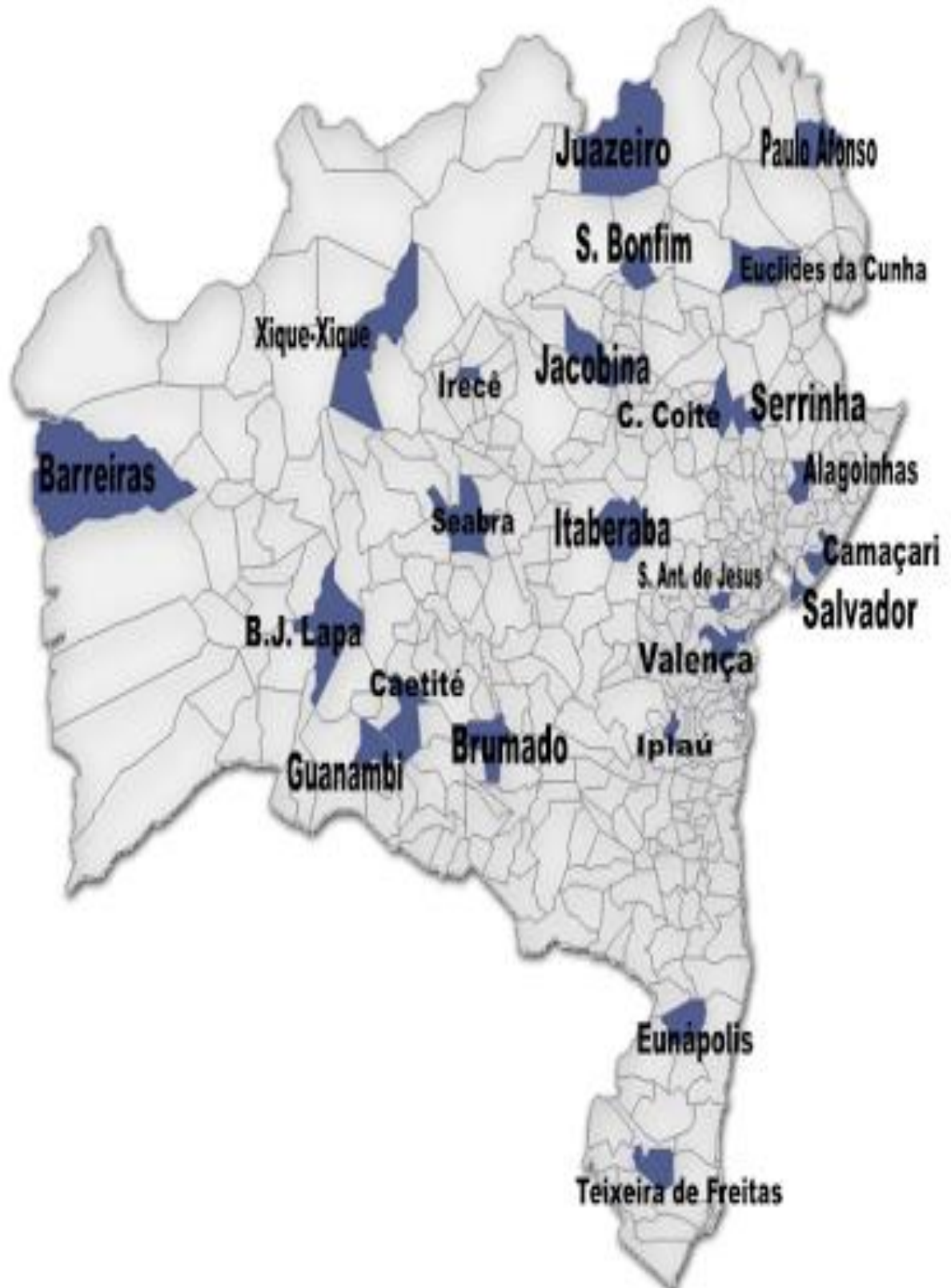
Atualmente, a universidade, por meio de seus departamentos, disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 Departamentos.

De acordo com dados disponíveis no site da instituição, no processo seletivo para 2015 foram abertas 6.572 vagas. Dessas, 3.647 são para cursos presenciais. Aproximadamente, 54 mil pessoas fizeram inscrição para participar do processo seletivo (vestibular). Além dos Campi citados, a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações de extensão, a partir de convênio com organizações públicas e privadas.

intensamente nas comunidades acadêmicas em todo o Brasil e abriu caminho para uma agressiva disputa política e filosófica quanto à pertinência de tais políticas fora dos muros das universidades, inclusive dentro do Congresso Nacional (SILVA, 2010, p. 50).

¹⁵ As informações sobre a UNEB podem ser confirmadas no site da própria instituição. Acesso em agosto de 2014.

Figura 1– Mapa da Bahia contendo a localização dos 24 Campi da UNEB.



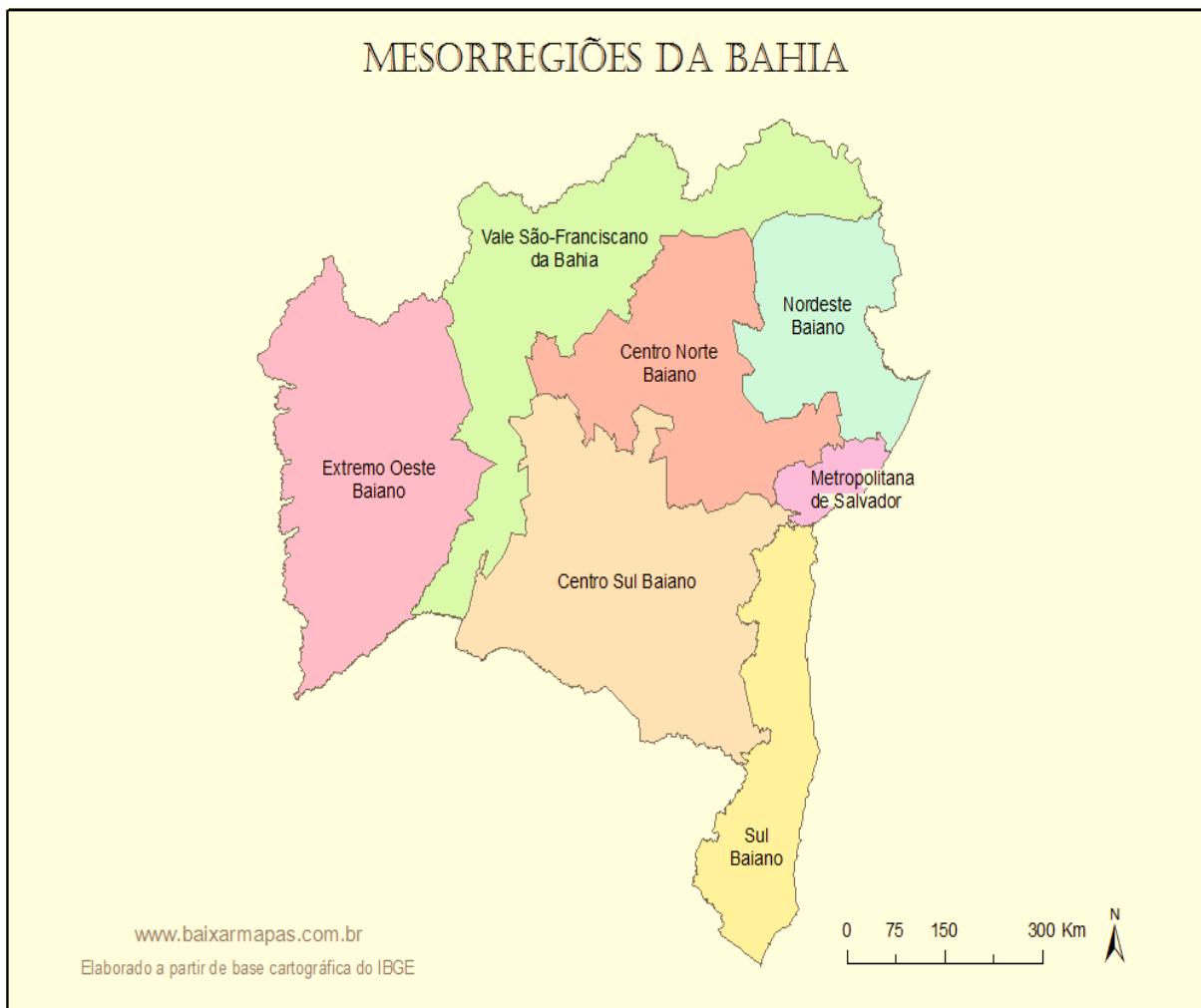
Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=Mapa+da+Bahia+contendo+a+localiza%C3%A7%C3%A3o+dos+24+Campi+da+UNEB>. Acesso: abril de 2015.

Tendo em vista a dimensão territorial do Estado da Bahia¹⁶, dentre outras dificuldades, diante da impossibilidade de atingir todos os Campi, optamos, como recorte metodológico, tomar como referência a divisão geográfica do Estado e desenvolver o estudo em uma das sete mesorregiões, nesse caso, a do Sul Baiano.

Pelo recorte adotado, na mesorregião do Sul Baiano existem três Campi, dos quais consideramos dois, a saber; o mais antigo, o Campus X, situado na cidade de Teixeira de Freitas, e o mais recente, o XVIII, localizado na cidade de Eunápolis¹⁷. Quanto aos cursos, definimos pelas licenciaturas no modelo presencial.

Figura 2 – Mapa da divisão do Estado da Bahia em Mesorregiões



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-bahia-mesorregioes>. Acesso: abril de 2015.

¹⁶ Maior estado da Região Nordeste, contendo 567.925,669 km². Possui 417 municípios e a maior costa brasileira.

¹⁷ A distância entre Porto Seguro, local onde resido, e Eunápolis, é de aproximadamente 60 km; quanto a Teixeira de Freitas é de 225 km em vias pavimentadas (BR 101 e 367).

Figura 3 – Mapa do Extremo Sul da Bahia - Localização dos Campus X e XVIII



Fonte: <http://www.bahia.ws/cachoeira-dos-catubrigas/mapa-extremo-sul-da-bahia/>. Acesso: abril de 2015.

Como já foi destacado anteriormente, a UNEB possui reitoria única, localizada em Salvador, e seus respectivos Campi são organizados em departamentos. O departamento de Educação (DEDC), Campus X, de Teixeira de Freitas, por exemplo, foi implantado no ano de 1987. No DEDC são ofertados cursos especificamente nas áreas de licenciatura, a saber: Ciências Biológicas; História; Educação Física; Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas; Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas; Matemática e Pedagogia. Além desses, há onze cursos ligados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em parceria com o MEC/Capes: Artes Visuais, Ciências

Biológicas, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), situado no município de Eunápolis, foi implantado em 2000. Inicialmente, funcionou como Núcleo de Ensino Superior de Eunápolis (NESE), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC) – *Campus X*, através da Lei nº 5.975, do Governo do Estado, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, do dia 21 de setembro de 1990. O NESE desvinculou-se do *Campus X*, tornando-se Departamento autônomo, *Campus XVIII*, por força da Resolução do CONSAD 005/2000, publicada em 29 de agosto de 2000.

Atualmente, o Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias disponibiliza dois cursos na modalidade licenciatura (Letras Vernáculas e História), e dois na de bacharelado (Administração e Turismo).

1.8 Situação de entrevista e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi iniciada em junho de 2014, ainda como processo exploratório, no sentido de colher informações mais gerais sobre a instituição e seu funcionamento. A primeira inserção se deu no *Campus XVIII*, e depois no *X*.

Em junho de 2014 fizemos nossa primeira incursão no *Campus XVIII*, a fim de obter informações acerca do número de cursos e da disposição das turmas. Nessa investida, pudemos conhecer a Secretaria Acadêmica, bem como o Colegiado de cada curso.

Nesse contato inicial, a partir da conversa e das informações levantadas, decidimos identificar os sujeitos por outro caminho, não mais via Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD), como sugere o site da própria instituição, já que, pelo caminho sugerido, constatamos que o acesso às informações pretendidas estaria submetido a um processo rigorosamente burocrático, centralizado em Salvador, onde está localizada a Reitoria. Com a decisão tomada, em julho do mesmo ano, com horário das turmas e as informações necessárias sobre as turmas em mãos, fizemos contato com os/as estudantes, visitando as salas de aula.

Em agosto já tínhamos feito contato com as 13 turmas da instituição, distribuídas entre os turnos matutino, vespertino e noturno, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização da UNEB, Campus XVIII

Curso	Turno e Turmas		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Administração	1 turma	-----	-----
Letras Vernáculas	-----	3	1
História	2	1	1
Turismo	2	-----	2

Fonte: Secretaria Acadêmica da UNEB, Campus XVIII

A imersão no campo empírico, nesse caso, no Campus da UNEB XVIII, possibilitou a identificação de 11 pessoas que tinham passado pela experiência de estudante da EJA durante a Educação Básica. Dessas, oito estavam matriculadas em cursos de licenciatura e três em bacharelado, a saber: três em Letras/Português (primeiro, terceiro e sétimo semestres); cinco em História (sendo um no primeiro, três no quinto e um no sétimo semestre) e três em Turismo, bacharelado (primeiro, terceiro e sétimo semestres). Dessa forma, dos quatro cursos ofertados pela instituição, só não identificamos sujeitos no bacharelado em Administração.

Quadro 2 – Egressos/as da EJA identificados/as no Campus XVIII

Curso	Quantidade	Semestre
Licenciatura em História	05	I – V – VII
Licenciatura em Letras	03	I – III – VII
Bacharelado em Administração	-----	-----
Bacharelado em Turismo	03	II – VII

Fizemos a primeira inserção no Campus X, em novembro. Nesse primeiro contato, conseguimos identificar horários e o número de turmas dos cursos ofertados pela universidade. Diferentemente do Campus XVIII, o X só oferece vaga em cursos de licenciatura. Ao longo do mês, obtivemos informações sobre os cursos disponíveis e sobre como estavam distribuídas as 30 turmas. Os dados estão demonstrados no Quadro 3.

A imersão no Campus nos fez identificar 11 pessoas que, na trajetória escolar básica, viveram experiências na EJA. Elas estavam matriculadas em quatro dos sete cursos, quais sejam: História: um (quarto semestre); Letras/Português: um (sétimo semestre); Matemática: três (sendo segundo, sexto e oitavo semestres); Pedagogia: seis (sendo três no segundo, um no quarto e dois no oitavo semestres).

Quadro 3 – Organização da UNEB, Campus X

Curso	Turno e Turmas		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Ciências Biológicas	3	2	-----
Educação Física	1	-----	-----
História	-----	3	2
Letras com Inglês	2	-----	2
Letras com Português	-----	2	3
Matemática	2	-----	2
Pedagogia	3	-----	3

Quadro 4 – Egressos/as da EJA identificados/as no Campus X

Curso	Quantidade	Semestre
Licenciatura em Biologia	-----	-----
Licenciatura em Educação Física	-----	-----
Licenciatura em História	01	IV
Licenciatura em Letras com Inglês	01	VII
Licenciatura em Letras com Português	-----	-----
Licenciatura em Matemática	03	II – VI – VIII
Licenciatura em Pedagogia	06	II – IV – VIII

Fonte: Secretaria Acadêmica, UNEB, Campus X

Após a coleta de informações sobre a organização da instituição quanto à oferta dos cursos, identificamos que entre os dois campi são oferecidas vagas em nove cursos, sendo sete de licenciatura. Ainda, das licenciaturas, foram identificados/as egressos/as da EJA em quatro. Nesse contexto, optamos por entrevistar dois de cada curso, o que resultou em quatro pessoas do Campus X e quatro do XVIII.

As entrevistas começaram a ser realizadas em mês de setembro de 2014 com as pessoas identificadas no primeiro Campus visitado, o XVIII. Em dezembro do mesmo ano, realizamos nossas primeiras entrevistas com os sujeitos identificados no Campus X. As oito entrevistas foram realizadas considerando a disponibilidade de cada sujeito, em horários e dias previamente combinados. Os encontros aconteceram em quatro cidades do Extremo Sul da Bahia, quais sejam: Alcobaca, Eunápolis, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. A maior parte das entrevistas ocorreu na própria instituição.

Figura 4 – Mapa do Extremo Sul da Bahia



Fonte: <http://www.kaylua.com.br/kaylua/localizacao.php>. Acesso em: Acesso: abril de 2015.

A escolha dos sujeitos ocorreu a partir do retorno ao convite enviado por meio de contato eletrônico, e-mail. As respostas à mensagem encaminhada, num total de 12, nos possibilitaram definir a quantidade de sujeitos, bem como a escolher duas pessoas de cada curso. Após esse momento, continuamos a conversa por telefone e também pelo aplicativo WhatsApp. Foi, principalmente, por meio deste último que construímos a agenda de encontros das entrevistas. Além dessa interação, criamos um grupo intitulado “Estudantes da EJA na UNEB”, pelo qual foi possível tirar dúvidas e também proporcionar alguns poucos momentos de diálogos entre os componentes.

Dito isso, as pessoas, num total de oito, que contribuíram com essa pesquisa, possuíam entre 24 a 48 anos, e todas eram estudantes de cursos de licenciatura, como já foi dito anteriormente. No momento em que fizemos os primeiros contatos, cursavam entre o segundo e o oitavo semestres de quatro diferentes cursos. Compreendendo que o perfil de cada sujeito nos possibilitaria descrevê-los de modo a evidenciar não só suas características pessoais, mas, também, destacar elementos singulares da vida de cada um/a, buscamos descrever algumas experiências pessoais e sociais concretamente vividas. Nosso objetivo é ressaltar em quais condições suas trajetórias escolares, objeto deste estudo, foram construídas. Assim,

inicialmente, apresentamos uma visão geral sobre os sujeitos da pesquisa, e em seguida, o perfil de cada um.

As narrativas mostraram que os sujeitos que compõem essa pesquisa são pessoas que pertencem a uma família numerosa. Apontam também que a cor/raça predominante, autodeclarada pelos entrevistados/as, é a preta/negra¹⁸. A experiência vivida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu, em sua grande maioria, durante a última etapa do Ensino Fundamental e no Médio. Os entrevistados realizam um dos quatro cursos de licenciatura, a saber: História, Letras Vernáculas, Matemática e Pedagogia, como demonstra o Quadro 5, sendo quatro no Campus X e quatro no XVIII.

Quadro 5 – Perfil dos/as entrevistados/as

Nº	Sujeitos	I*	Cor/Raça**	NI***	Exp. EJA****	Estado Civil/Período do curso/Campus
1	Regy	24	Preta	10	Fund. II – 7ª/8ª	Solteiro – VII semestre de Matemática, na UNEB X.
2	Dita	30	Preta	6	Fund. II e Ens. Médio	Casada – V semestre de História, na UNEB XVIII.
3	Ana	31	Preta	7	Fund. II – 7ª/8ª e Ens. Médio	Casada – VIII semestre de História, na UNEB XVIII.
4	Dudu	32	Preta	3	Fund. II e Ens. Médio	Casado – II semestre de Pedagogia, na UNEB X.
5	Roxo	35	Preta	6	Fund. II e Ens. Médio	Solteiro – VI semestre de Matemática, na UNEB X.
6	Nena	40	Branca	18	Ens. Médio	Casada – VIII semestre de Pedagogia, na UNEB X.
7	Áurea	41	Parda	7	Ens. Médio	Casada – III semestre de Letras Vernáculas, na UNEB XVIII.
8	Laudinha	48	Parda	10	E. Médio	Casada – VII semestre de Letras Vernáculas, na UNEB Campus XVIII.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese. *Idade – **Cor/Raça – ***Número de Irmãos – ****Experiência na EJA

Observa-se que, das oito pessoas entrevistadas dois eram solteiros. Além desses, outros fatores são de grande importância para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, entre eles, o nível de escolarização dos pais e também dos irmãos e irmãs de cada sujeito entrevistado, por exemplo. A análise permitiu constatar que há uma significativa presença de analfabetos/as e/ou de pessoas com baixa escolaridade entre as famílias. Isso ocorre não só entre os pais, mas também entre os irmãos e/ou irmãs. Quanto à ocupação dos pais, fica claro que se restringe a serviços especificamente manuais, de baixo valor econômico e social.

¹⁸Utilizamos a mesma classificação adotada pelo IBGE, em seus questionários (negro é a soma de pretos e pardos).

Quadro 6 – Número, idade e escolarização do filho/a

Sujeitos	Número de filho/a	Idade	Escolarização
Regy			
Dita	02	05/10	Pré-Escola/Quarto ano do Fundamental
Ana	03	10/13/16	Quinto ano/Oitavo ano/Primeiro ano do Ensino Médio – IFBA
Dudu	03	05/11/15	Pré-Escola/Quarto ano/Nono ano
Roxo	02	13/14	Sétimo ano/Oitavo ano
Nena	02	19/21	III Sem. de Letras/VII Sem. de Pedagogia
Áurea	03	06/18/24	Pré-Escola/Terceiro do Ensino Médio – IFBA/IV Sem. De Direito
Laudinha	04	18/21/27/32	I Sem. C. Contábeis/VI Sem. Computação/Formado em Publicidade/VIII Sem. Eng. Civil

O Quadro 6 aponta que houve uma redução considerável na fratria constituída por cada sujeito, se comparada à da própria família. Vale ressaltar que dos oito sujeitos, sete tinham filhos/as. Os dados sinalizam outra questão importante: a presença de certo Capital Escolar na família. Os filhos e filhas dos/as entrevistados/as estão trilhando caminhos semelhantes, inserindo-se no Instituto Federal da Bahia e/ou em algumas universidades públicas. Quanto à própria inserção, as narrativas apontaram que houve influência dos dois lados. Laudinha, por exemplo, disse ter sido provocada por seu filho que é formado em Publicidade; Nena nos contou que a inserção de suas filhas na UNEB, Campus X, ocorreu a partir de sua referência como aluna da mesma instituição. Até a escolha do curso sofreu essa influência, já que a filha mais velha também fazia Pedagogia. Outro dado apontado no quadro que merece ser destacado é que alguns filhos e filhas dos sujeitos entrevistados também apresentam defasagem entre idade/série/ano, o que nos parece ser uma evidência de que a desigualdade social continua produzindo outras desigualdades, como a escolar, por exemplo.

Quadro 7 – Caracterização da família do/a entrevistado/a

Sujeitos	Profissão do Pai/mãe	Escolarização do/a pai/mãe	Escolarização do/a (s) irmão/ã(s)
Regy	Comerciante/dona de casa	Analfabeto/3ª série	Não concluíram a Educação Básica
Dita	Vaqueiro/boia fria	Analfabeto/3ª série	Fundamental Incompleto
Ana	Comerciante/Polivalente (costureira, baiana de acarajé, lavadeira e técnica em eletroeletrônica)	7ª série/7ª série	Uma irmã é professora, licenciada em História, e os demais concluíram a educação básica.
Dudu	Lavrador/Dona de casa	Analfabeto/a	O irmão concluiu o Ensino Médio, e a irmã o Ensino Superior, formada em Podologia.
Roxo	Carpinteiro/lavadeira	Analfabeto/a/3ª série Fundamental	Um dos irmãos concluiu o Ensino Médio, os demais não ultrapassaram o Fundamental.
Nena	Trabalhador/a rural	Alfabetizado/semianalfabeta	De todos, três concluíram o Ensino Médio.
Áurea	Lavrador/dona de casa	Semianalfabeto/a	Um dos irmãos terminou o curso universitário, e os demais não conseguiram terminar o Ensino Médio. Uma das irmãs não avança além da 2ª série do Fundamental.
Laudinha	Tropeiro/dona de casa	Analfabeto/a	Semianalfabetos/as

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

De acordo com o que foi narrado, os/as egressos/as da EJA matriculados/as em cursos de licenciatura na UNEB Campus X e XVIII tiveram acesso à escola na infância, quando tinham entre três e nove anos de idade. Ficou evidenciado que a interrupção da trajetória aconteceu, para a maioria, no início da segunda parte do Ensino Fundamental. Outro dado interessante diz respeito ao sujeito que viveu a experiência de estudante da EJA, mesmo tendo tido acesso à escola antes dos sete anos e de não tê-la abandonado. A passagem pela Educação de Jovens e Adultos teria ocorrido em consequência de reprovações obtidas durante a escolarização fundamental. Cabe ainda destacar que, entre os irmãos e irmãs, há três que viveram a experiência da educação superior, e quatro que conseguiram concluir o Ensino Médio. Ainda há, entre os/as entrevistados/as, quem não reprovou, tampouco abandonou a escola, mas que, por falta de documentação, nesse caso a transferência escolar, se viu obrigada a repetir séries já cursadas.

Quadro 8 – Caracterização da trajetória escolar

Sujeitos	Entrada na Escola	Interrupção	Reprovação
Regy	6 anos de idade	-----	5ª e 6ª séries
Dita	Entre 6 e 7 anos de idade	-----	Não reprovou, repetiu séries já cursadas por falta de documentos
Ana	3 anos de idade	7ª série	6ª e 7ª séries
Dudu	9 anos de idade	5ª série	-----
Roxo	Entre 6 e 7 anos de idade	5ª série	3ª e 5ª séries
Nena	7 anos de idade	4ª série e no 1º ano do Ensino Médio	-----
Áurea	9 anos de idade	1º ano do Ensino Médio	-----
Laudinha	9 anos de idade	5ª série	1ª série do Fundamental I

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

As linhas que seguem trazem a descrição de cada um dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, especificamente, os elementos postos em evidência devem, sucintamente, descrever como foi a inserção na vida escolar e, principalmente, como se deu a entrada dessas pessoas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os perfis encontram-se organizados em ordem crescente de idade.

Como veremos, as trajetórias escolares acidentadas traduzem, na maior parte dos casos, trajetórias de vida igualmente atribuladas. Quanto aos nomes, são fictícios, contudo, a escolha de cada um foi, de algum modo, uma forma de homenagear parte da minha família. Com exceção dos nomes do meu pai e o da minha mãe, os demais são de seis dos meus 14 irmãos e irmãs, escolhidos por meio de sorteio.

Regy

Nossa entrevista com Regy aconteceu em dois momentos, sendo o primeiro em dezembro de 2014. Assim como o primeiro, o segundo encontro ocorreu em sua residência em horário e dia combinados, considerando suas condições e disponibilidade. No primeiro momento, nos encontramos às onze horas da manhã, em sua casa, localizada no centro de Alcobaça/BA. Aproveitamos o intervalo entre o turno da manhã e o da tarde, já que estava atuando como docente em uma das escolas da cidade. No momento da entrevista, encontrava-se na casa o entrevistador e o entrevistado. Durante a conversa fomos interrompidos uma única vez, quando uma garota procurou saber se uma galinha, encontrada na rua, era de sua propriedade. A entrevista durou aproximadamente uma hora.

Retomamos nossa conversa com Regy em maio de 2015 às 14 horas em sua residência, momento em que devolvi a ele a transcrição da entrevista. A entrevista aproximadamente quarenta minutos.

Regy tinha 24 anos e se autodeclarou negro. Era solteiro e natural de Alcobaça/BA, onde morava, uma cidade de pouco mais de 23 mil habitantes, segundo dados do IBGE/2015. Morava sozinho em uma casa de dois cômodos, no centro da cidade. Exercia a experiência docente por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tal oportunidade deu a ele a possibilidade de atuar na mesma escola onde estudou por alguns anos, situação que o fez ter alguns/algumas ex-professores/as como colegas de trabalho.

No momento em que fizemos o primeiro contato, em novembro de 2014, Regy cursava o VIII semestre do curso de Matemática, na UNEB, Campus X. Segundo narrou, seu pai era analfabeto e pequeno comerciante em Caxangá, distrito de Alcobaça. Sua mãe era dona de casa e estudou até a terceira série do Fundamental. Seus pais tiveram, juntos, dez filhos, todos do sexo masculino. Ele, entre a fratria, é o sétimo, o único a viver a experiência universitária.

Seu contato com a modalidade de educação voltada às pessoas jovens e adultas aconteceu na última etapa do Ensino Fundamental. A busca pela EJA teria ocorrido com a expectativa de “recuperar os anos perdidos, já que teria passado por duas reprovações entre a quinta e a sétima séries” (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014). Em sua avaliação, suas dificuldades teriam origem em suas experiências em salas multisseriadas.

Quando eu cheguei na quinta série, havia aquela dicotomia, eu vinha do estudo multisseriado. Quando eu cheguei no ginásio, no Fundamental II, eu senti muita dificuldade, nesse processo acabei perdendo de ano, ou seja, eu fui reprovado. Não me lembro o número de disciplinas, sei que Matemática estava entre as disciplinas que fui reprovado (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014)

Em seu depoimento, Regy explicitou o quanto foi significativa para ele a experiência vivida na EJA. Ao narrar alguns fatos desse período, ele afirmou que essa passagem pela EJA o fez encontrar o desejo de estudar. Diz também que foi nessa oportunidade que, pela primeira vez, teria se sentido acolhido pela escola e, de modo geral, pelos/as professores/as.

Em 2005, pra mim, posso dizer, que a EJA foi o momento que me autodescobri. Na época eu passei como melhor aluno da sala em Matemática. Foi uma época que eu me dediquei aos estudos. Eu me lembro que alguns alunos que eu tinha deixado no ano anterior, no ano seguinte, quando eu cheguei no Ensino Médio, disseram: “na época que estudávamos juntos, Regy não sabia nada, agora tá bem e tal”. Foi um momento de descoberta. Eu gostei. Eu gostei da experiência. [...] Os elogios só foram aparecer no momento em que eu estava vivendo a experiência da EJA. Existiam elogios, antes da EJA, mas não comigo, entendeu? (risos) Com outros colegas eu presenciei (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

De acordo com o entrevistado, ouvir o que ouviu e, principalmente, sentir o que sentiu nessa experiência foi fundamental para que viesse a ter sucesso na escola e, por conseguinte, dar continuidade à sua trajetória escolar.

Regy concluiu o Ensino Médio no ano de 2008 e, em 2011, começou sua trajetória acadêmica matriculando-se no curso de Matemática, na UNEB Campus X. Pelo fato de morar na cidade de Alcobaça e de a UNEB estar localizada em Teixeira de Freitas, para estudar ele precisava, cotidianamente, percorrer cerca de 120 km entre ida e volta. O trajeto era realizado de ônibus, disponibilizado pela prefeitura do município onde mora. Nos sábados letivos, o percurso era realizado com recursos próprios. “Meu pai me ajudou muito, por exemplo, quando eu tinha aula nos sábados, eu tinha que deslocar do Caxangá até Teixeira. Era por volta, mais ou menos, de trinta reais por sábado. Multiplicando por quatro, dava 120 reais no mês” (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2015). É importante ser destacado que o entrevistado, durante a escolarização básica, não interrompeu sua trajetória escolar.

Dita

Dita era estudante da UNEB, Campus XVIII, localizada na cidade de Eunápolis, mas residia em Porto Seguro, distante 65 km. O fato de morarmos na mesma cidade permitiu que o encontro acontecesse na sede do sindicato da educação, situado no centro de Porto Seguro, por sugestão dela.

Dita argumentou que, devido aos compromissos (casa, filhos, esposo e atividades acadêmicas), tinha disponibilidade apenas durante as manhãs. Nesse sentido, agendamos para o final do mês de agosto de 2014, às 9h, na sede da APLB-Sindicato (Sindicato dos/as

Trabalhadores/as em Educação do Estado da Bahia). Por razões pessoais, no dia anterior à data combinada, ela ligou desmarcando e assumindo compromisso de comparecer no primeiro dia do mês de setembro. Assim ocorreu e, às 9h, nos encontramos. Escolhemos conversar em um espaço mais reservado, nos fundos do prédio. O espaço era, na realidade, um dos quartos que o sindicato cede a filiados/as que buscam a entidade para descansar e/ou passar fins de semana.

A entrevista durou cerca de uma hora e meia. Durante o depoimento tivemos que interromper algumas vezes, dada a emoção que sentiu ao narrar sua trajetória escolar. Por essa razão tivemos que nos ausentar do ambiente para buscar guardanapos de papel, a fim de que ela pudesse secar as lágrimas que insistiam em cair. Pelo fato de termos ficado em local reservado, no qual o trânsito de pessoas era pouco provável, não fomos interrompidos. A única questão que produziu alguma interferência foi o barulho da serra elétrica do carpinteiro que trabalhava na casa ao lado.

Nosso segundo encontro, em março de 2015, aconteceu, mais uma vez, na sede do sindicato. Nessa oportunidade, fizemos a opção por ficar na biblioteca da entidade. Nesse reencontro, o objetivo foi retomar alguns pontos que ficaram pouco esclarecidos. Na oportunidade, também tivemos privacidade. Por diversas vezes tivemos que interromper a entrevista devido à emoção da entrevistada. Em algumas questões, ao tentar narrar os fatos, chegou a dizer que não tinha condição de continuar. Aguardamos e ela retomou e fomos até o final. Dessa vez a conversa durou, aproximadamente, uma hora. Foi nesse segundo momento que devolvi a ela a transcrição da entrevista. Depois de ler, entrou em contato para solicitar que fizéssemos as correções necessárias no texto transcrito. Segundo ela, não ficaria bem uma futura professora falar tanta gíria.

Dita tinha 30 anos e se autodeclarou negra. Era casada e mãe de dois filhos. Era natural de uma pequena cidade de nome Potiraguá/BA, com pouco mais de 9 mil habitantes, mas morava em Porto Seguro desde os dez anos de idade. A cidade e que reside tinha aproximadamente 145 mil habitantes. Ela exercia a função de guia de turismo desde os seus 18 anos de vida. Durante o percurso da graduação, teve seu primeiro contato com a experiência docente por meio do estágio remunerado (não-obrigatório), via Instituto Euvaldo Lodi (IEL)¹⁹. Recentemente passou a participar do grupo de bolsistas de Iniciação Científica (IC). Nosso

¹⁹ O Instituto Euvaldo Lodi – IEL é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1969, no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover a interação entre instituição de ensino, segmento industrial e demais empresas públicas e privadas. Seu nome é uma homenagem ao industrial e político Euvaldo Lodi, primeiro presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Inserido na CNI, é composto por um núcleo central, que define as políticas e diretrizes gerais, com núcleos regionais filiados às federações das indústrias nos diversos estados brasileiros. Esses núcleos atuam em consonância com as características, interesses e peculiaridades de suas regiões

primeiro contato ocorreu em junho de 2014, momento em que estava cursando o V semestre do curso de História, da UNEB, Campus XVIII.

Dita era a mais velha de uma fratria de seis. A única a concluir a Educação Básica. Aliás, seus irmãos e irmãs ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Sua mãe estudou até a quarta série e, nos tempos em que morava na cidade natal, Potiraguá, trabalhava como lavradora em plantações de fazendas da região.

Quando Dita tinha pouco mais de quatro anos, sua mãe separou-se de seu pai. Anos depois, mudou-se para Porto Seguro, em busca de emprego e melhores condições de vida. Quando isso ocorreu, Dita tinha mais ou menos sete anos de idade. Tal situação fez com que ela e seus irmãos e irmãs passassem a viver com a avó materna.

Na nova cidade, sua mãe deu início a outra experiência laboral: passou a trabalhar em barraca de praia, onde desenvolveu diversas atividades: cozinheira, serviços gerais e de garçomete. Depois de dois anos, após ter conseguido casa para morar, trouxe os/as filhos/as para morar com ela. Seu pai era analfabeto e trabalhava como vaqueiro nas fazendas de criação de gado da região de Potiraguá/BA.

Dita concluiu o Ensino Médio no ano de 2003 e passou a viver a experiência acadêmica na UNEB XVIII no segundo semestre de 2009. Morar em Porto Seguro a obriga a percorrer, de segunda a sábado, 130 km entre ida e volta até a universidade.

Pelo ano de entrada na universidade, poderia ter concluído o curso em 2013, mas, nesse interstício, passou por uma gravidez, o que a fez se afastar, por um certo tempo, da sala de aula. O afastamento fez com que ela ficasse “dessestremalizada”²⁰, ou seja, ela deixou de dar continuidade à grade fechada do curso de História, e passou a ficar dependente da oferta de disciplinas obrigatórias, oferecidas a outras turmas, com entrada diferente da dela. A conclusão do curso deve ocorrer até o fim de 2015. É preciso ressaltar que Dita não interrompeu sua trajetória escolar durante a Educação Básica, tampouco foi reprovada.

Ana

Nosso primeiro encontro aconteceu em setembro de 2014. Ana sugeriu que a nossa entrevista acontecesse na própria universidade, UNEB, Campus XVIII. A sugestão do espaço foi em função de aproveitarmos o único tempo livre que tinha. Nesse caso, as manhãs que eram dedicadas aos estudos. Nessa data específica, ela estaria na instituição com parte do tempo livre.

²⁰ Nomenclatura usada pelos/as discentes e, de modo geral, também pela instituição.

Nossa conversa foi agendada para se iniciar às 10 horas da manhã, em sua própria sala de aula. A entrevista transcorreu sem interferência. Nos sentamos nas cadeiras mais ao fundo da sala e conversamos por aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Retomamos a entrevista em abril de 2015, para aprofundarmos pontos que precisavam de maiores esclarecimentos. Foi nesse momento que devolvemos a ela a transcrição da entrevista. Mais uma vez, o encontro foi agendado para ocorrer nas dependências da UNEB. Nesse dia, a universidade estava envolvida com algumas atividades acadêmicas, e tal fato impossibilitou o uso de salas de aula ou algo dessa natureza. Sem alternativa, a entrevista foi realizada embaixo de uma árvore. Por ser um espaço de convivência, usado por estudantes em momentos de sociabilidade, a nossa conversa teve a companhia de brincadeiras e gargalhadas advindas dos/as jovens que estavam sentados/as atrás de nós. A conversa durou aproximadamente uma hora. Apesar do barulho ao lado, em nenhum momento fomos interrompidos.

Ana tinha 31 anos de idade e se autodeclarou negra. Era casada e mãe de três filhos/as, sendo duas meninas e um menino. Era natural da cidade de Eunápolis, de aproximadamente 115 mil habitantes, onde vivia. Era funcionária pública, atuando como auxiliar de serviços gerais em uma escola municipal da cidade onde mora.

No momento em que fizemos o primeiro contato, cursava o sétimo semestre do curso de História, no Campus XVIII. Era a sexta de uma fratria de sete. Entre irmãos e irmãs, ela foi a segunda a viver a experiência universitária. A sua irmã mais velha é professora licenciada em História. Seu pai, “o sonhador”, como ela mesma diz em sua narrativa, era comerciante (foi proprietário de abatedouro de frangos, quitanda de verduras e marcenaria) e estudou até a sétima série. Quanto à sua mãe, “a polivalente”, como a caracterizou, pelo fato de desenvolver diversas atividades laborais ao mesmo tempo (lavadeira, costureira, eletrotécnica e vendedora de acarajé, nos fins de semana), cursou também até a sétima série.

Dessa forma, Ana chegou ao Ensino Fundamental já alfabetizada. Até a quinta série, garantiu que sua trajetória escolar fosse construída da forma esperada por sua mãe: sem dificuldades e/ou reprovações. Os problemas começaram a fazer parte da sua vida estudantil no início da segunda etapa do Fundamental. As reprovações, em larga medida, consequência de seu envolvimento com questões alheias às atividades escolares, bem como os conflitos oriundos dessas experiências, incluindo aí uma maternidade não planejada, antes dos 15 anos, fizeram com que Ana abandonasse a escola e só retornasse anos depois, já na condição de estudante da EJA, matriculada no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, sétima e oitava

séries. Foi também nessa modalidade que Ana cursou a última etapa da Educação Básica. Ela concluiu o Ensino Médio em 2006 e passou a viver a experiência universitária no curso de História, na UNEB XVIII, no ano de 2011.

Dudu

A entrevista com Dudu aconteceu em maio de 2015 e foi realizada de forma diferente do que tínhamos planejado. O encontro foi agendado para ocorrer nas dependências da UNEB, Campus X, às nove horas da manhã. Contudo, a instituição estava fechada. O movimento grevista não permitiu nossa entrada na universidade. Sugerimos o hotel onde estávamos hospedado como opção e/ou sua residência. Mas Dudu argumentou que estava de bicicleta, sem cadeado, o que o impedia de ir conosco até o hotel, ao mesmo tempo, disse que a sua casa estava muito distante e que tinha outras coisas a fazer no centro da cidade antes de retornar. Desse modo, não nos restou alternativa, sentamos embaixo da árvore, num banco de cimento, de frente para a rua, ao lado da entrada do Campus X, da UNEB. Curiosamente, assim que iniciamos a entrevista, começou a chover. Fomos para o carro, onde por, mais ou menos, uma hora e vinte minutos, ficamos a conversar. Dudu foi o único caso que não conseguimos retomar a entrevista, apesar da insistência. Encaminhamos a ele a transcrição via e-mail.

Dudu tinha 32 anos e se autodeclarou negro. Era natural de Itamaraju/BA, cidade de aproximadamente 70 mil habitantes, mas residia em Teixeira de Freitas/BA, esta, com cerca de 160 mil habitantes. Era casado desde os 17 anos, e pai de três filhos. Dudu vivia a condição de filho único do primeiro casamento de sua mãe, mas teve duas irmãs que faleceram ainda pequenas. Aos seis meses de vida, foi doado à avó materna, porque seus pais teriam se mudado para a cidade de São Paulo, em busca de melhores condições de trabalho e renda. Tem dois irmãos, filhos do segundo casamento de sua mãe (um rapaz e uma moça), com os quais não conviveu. Seus avós, que chama de mãe e de pai, são analfabetos.

Sua trajetória profissional teve como característica marcante a diversidade de atividades com as quais trabalhou. Foi lavrador rural, ajudante de pedreiro, pedreiro, e no, momento em que fizemos o primeiro contato, em novembro de 2014, estava trabalhando como porteiro escolar, em uma instituição privada, na cidade onde mora. Quando o entrevistamos, em maio de 2015, encontrava-se desempregado, vivendo com recursos do seguro-desemprego. De acordo com o que narrou, o fato de estar matriculado no curso matutino tem diminuído, consideravelmente, suas chances no mercado de trabalho. Estava aguardando, com certa ansiedade, a possibilidade de fazer parte do PIBID. No momento em que fizemos os primeiros

contatos, em novembro de 2014, Dudu encontrava-se matriculado no segundo semestre do curso de Pedagogia

Durante alguns anos tentou retomar seus estudos, mas a instabilidade de emprego não permitiu. Depois de alguns anos de casado, resolveu se aventurar em São Paulo por algum tempo. Ao retornar da capital paulista, tomou a decisão de voltar a estudar, e foi o que fez. Ao matricular-se, fez a opção pela EJA, quinta e sexta séries. Depois que retornou não parou mais, até concluir o Ensino Médio. Dudu concluiu a Educação Básica no ano de 2009 e, em 2014, iniciou sua experiência universitária na UNEB, Campus X, matriculando-se no curso de Pedagogia.

Roxo

A entrevista com Roxo foi realizada em dezembro de 2014. As circunstâncias em que foram realizadas as duas entrevistas que fizemos com Roxo foram um tanto quanto curiosas. Ele é funcionário do quadro da UNEB, Campus X e, por essa razão, agendamos nossa conversa para o final de expediente, especificamente, às 17 horas. No entanto, no dia definido, ele não pôde, devido ao trabalho. Surgiu uma demanda e por isso não teve como nos atender. Diante dos fatos, remarcamos para o dia seguinte, às oito horas da manhã, na sala onde trabalhava. No horário combinado estávamos lá. Iniciamos a conversa, mas fomos interrompidos, num interstício de dez minutos, diversas vezes. Como sua função era a de orientar estudantes sobre benefícios disponibilizados a estudantes, como bolsas estudantis, o local nesse dia foi muito visitado. Sugerimos mudar de local, mas o entrevistado não podia sair antes que seu colega de trabalho chegasse. Depois de uns quinze minutos, o rapaz chegou e pudemos realizar a entrevista que durou mais ou menos uma hora.

Retomamos a conversa com Roxo em maio de 2015. Agendamos com ele nas dependências da universidade, como antes. Mas, em razão da greve que a instituição estava passando, não foi possível. Sugerimos o hotel onde estávamos hospedados, mas ele preferiu que o encontro acontecesse na Praça da Bíblia, localizada no centro da cidade de Teixeira de Freitas. De todas as entrevistas, essa foi a que realizamos em local mais inusitado. Além da presença de muitas pessoas circulando, havia também muitos ruídos, já que o espaço tinha uma concentração de ambulantes e de carros de som que circulavam em torno da praça, divulgando e fazendo propagandas de lojas, etc. Antes de começarmos, perguntamos se não tinha outra sugestão de local. Diante de sua resposta, entendemos que estava decidido que seria ali mesmo,

em praça pública. A nossa conversa durou mais ou menos trinta minutos. Apesar das circunstâncias, conseguimos abordar todos os pontos que tínhamos planejado. Foi nesse encontro que devolvemos a ele a transcrição da entrevista. Assim como Dita, ele também nos pediu para fazermos a adequação da transcrição de sua entrevista aos padrões da Língua Portuguesa.

Roxo tinha 35 anos e se autodeclarou negro. Era solteiro e pai de dois filhos. Natural de Itamaraju/BA, mas residia na cidade de Teixeira de Freitas há quase dez anos. É funcionário efetivo do quadro técnico da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mas antes de se efetivar na instituição, foi vendedor ambulante, auxiliar de escritório de contabilidade, entre outras atividades. Na família, ele era o quarto da fratria. Seu pai, analfabeto, era carpinteiro por profissão. Sua mãe, dona de casa, foi analfabeta até certa idade, como ele mesmo narra: “Minha mãe, depois de velha, resolveu voltar a estudar, foi até a terceira série, e meu pai só sabia assinar o nome. Eu sei que meu pai sabia assinar o nome, mas não me lembro dele ter dito que tenha frequentado escola, não” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014). Dos cinco irmãos e irmãs, apenas um conseguiu concluir o Ensino Médio. Os/as demais, nem o Fundamental. No momento em que fizemos o primeiro contato, em novembro de 2014, Roxo estava matriculado no sexto semestre do curso de Matemática, no Campus X.

Roxo saiu da escola quando tinha por volta de 15 anos e só foi retornar quando já haviam se passado cerca de dez. Foi nesse retorno, matriculando-se na quinta e sexta séries, que ele teve seu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, modalidade na qual cursou também a última etapa da Educação Básica.

Roxo concluiu a Educação Básica no ano de 2008, e, em 2010, iniciou a vida universitária, matriculando-se no curso de Matemática, na UNEB, Campus X.

Nena

A nossa conversa com Nena aconteceu no mês de dezembro de 2014. Por sua sugestão, nosso encontro ocorreu em uma escola estadual, localizada próximo ao centro da cidade de Teixeira de Freitas, onde ela desenvolvia atividades do PIBID. Iniciamos nosso encontro no horário previsto, às dez horas. A entrevista aconteceu na biblioteca da escola. Por mais de uma hora, fomos interrompidos uma única vez, quando uma estudante apareceu para devolver o livro que tinha tomado de empréstimo.

Retomamos a conversa em maio de 2015. Nesse reencontro devolvemos a transcrição da entrevista. Depois de ler o texto, entrou em contato solicitando a adequação de sua fala aos padrões da Língua Portuguesa. Segundo argumentou, da forma como estava, as pessoas iriam questionar sua condição de estudante universitária.

Nessa oportunidade, agendamos o encontro nas dependências da universidade, mas, por sua sugestão, fomos até a sua casa, localizada próxima à instituição. Chegando lá, nos encontramos com uma de suas filhas, também estudante de licenciatura da UNEB. Nossa conversa ocorreu na varanda da casa. Depois de algum tempo de entrevista, fomos interrompidos com a chegada de seu esposo, o qual nos cumprimentou e saiu. A entrevista durou pouco mais de uma hora.

Nena tinha 40 anos de vida e se autodeclarou branca. Era casada e mãe de duas filhas. Era natural de Palmópolis/MG, cidade de quase sete mil habitantes, mas vivia em Teixeira de Freitas há mais de 20 anos. Depois que se casou, aos 19 anos, passou a viver em função de cuidar da família que constituiu com o matrimônio. Sua experiência docente encontra-se restrita a sua condição de bolsista em algumas políticas desenvolvidas pela instituição onde estuda, como o PIBID, por exemplo. Ela é filha do segundo casamento de seus pais; primeiro, seu pai teve nove filhos/as, sua mãe, três. Ao se casarem, tiveram mais seis. Nesse caso, Nena era a décima terceira no total dos/as filhos, e a primeira do segundo casamento.

Seus pais possuíam pouca escolaridade: mãe semianalfabeta e pai alfabetizado. Ela garante que sua mãe, apesar da pouca intimidade com o mundo das letras, foi quem a alfabetizou. Quanto a seu pai, disse que ele nunca frequentou a escola, que teria sido alfabetizado num modelo muito pouco comum nos dias atuais: o professor ia a sua casa para ensiná-lo a ler e escrever. Quando fizemos os primeiros contatos com Nena, ela se encontrava matriculada no oitavo semestre do curso de Pedagogia, no Campus X.

A interrupção dos estudos se deu, segundo afirmou, por uma tomada de decisão dela, de cuidar da casa, do esposo e das filhas que nasceram logo depois do casamento. Ficou mais de 15 anos afastada da escola. Ao retornar, matriculou-se na EJA, modalidade na qual cursou a última etapa da Educação Básica.

Concluiu o Ensino Médio no ano de 2009, e, em 2011, ela passou a viver a experiência universitária, matriculando-se no curso de Pedagogia da UNEB, Campus X.

Áurea

A nossa primeira conversa com Áurea foi agendada para o fim do mês de setembro de 2014, mas, devido a questões de natureza pessoal, não pôde comparecer ao encontro e, posteriormente, agendamos para o início de outubro do mesmo ano. Como da primeira vez, a conversa foi combinada para acontecer nas dependências da universidade, UNEB, Campus XVIII, às dez horas da manhã. Ao nos encontrarmos, no dia e horário marcados, ela sugeriu que fôssemos à sua casa, localizada nas proximidades da instituição onde estudava.

Em sua residência, me apresentou a filha mais nova, de quatro ou cinco anos, que estava deitada no sofá da sala. Nos sentamos numa outra poltrona de sofá e, com a presença da garota, iniciamos a conversa. Pelo fato de a entrevistada ser vendedora autônoma, tivemos que interromper a entrevista algumas vezes para que ela pudesse atender às chamadas em seu aparelho celular. Explicou que não tinha como ser diferente, pois a ligação poderia ser de um/a cliente. Assim foi durante toda conversa. Além dessa interferência, duas ou três vezes, ela precisou interromper sua narrativa para auxiliar a filha com o *tablet*.

Depois de algum tempo de conversa, surgiu na sala sua filha mais velha, estudante de direito. Após a apresentação, voltamos à entrevista que durou, aproximadamente, uma hora e vinte minutos.

Retomamos nossa conversa no mês de abril de 2015. A retomada foi em razão, assim como nas outras, de esclarecer pontos da narrativa anterior. Dessa vez, marcamos a conversa em sua casa. Na oportunidade, além da filha mais nova, estava presente seu filho, estudante do Ensino Médio, aluno Instituto Federal da Bahia (IFBA). Enquanto concedia a entrevista, sua filha brincava no quintal, e o filho, num computador ao lado, jogava. A conversa durou aproximadamente uma hora e, dessa vez, transcorreu sem interrupção. Foi também nesse momento que entregamos a ela a transcrição da entrevista. Depois de alguns dias, entrou em contato para pedir que fizéssemos a correção necessária no texto, no aspecto da Língua Portuguesa.

Áurea tinha 41 anos e se autodeclarou parda. Era casada e mãe de três filha/as, sendo duas meninas e um menino. Natural de Itapebi/BA, cidade de aproximadamente 11 mil habitantes, morava em Eunápolis há quase 30 anos. Era a terceira numa fratria de dez. De acordo com o que afirmou em sua entrevista, trabalhou a vida inteira no ramo do comércio, na condição de vendedora autônoma. Como estudante universitária, teve a oportunidade de viver a experiência docente por meio do estágio remunerado (não-obrigatório), via Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

Seu pai, analfabeto, trabalhou por toda uma vida como lavrador. Já sua mãe, também analfabeta, na função de dona de casa. Entre irmãos e irmãs, apenas um chegou à universidade. Os/as demais não conseguiram concluir o Ensino Médio, e uma das irmãs não saiu da segunda série do Fundamental. No momento em que fizemos os primeiros contatos, Áurea encontrava-se matriculada no terceiro semestre do curso de Letras Vernáculas, no Campus XVIII.

Com 15 anos Áurea teve seu primeiro namorado. Aos 18, quando iniciou o Ensino Médio, descobriu-se grávida e resolveu morar com o pai de sua filha. A gravidez, a mudança de um bairro para outro, o trabalho, se transformaram em dificuldades. Por tudo isso, se viu obrigada a interromper os estudos, para retomá-los num outro momento, o que só foi acontecer quase duas décadas depois, quando decidiu retornar à escola e matricular-se na EJA. “Eu passei mais uns quinze anos sem estudar, mais ou menos isso. Aí eu voltei, deve ter uns sete ou oito anos que eu voltei. Foi aí que descobri a EJA. Me falaram que, assim, eu podia fazer os dois anos juntos” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014). Na Educação de Jovens e Adultos, ela cursou a última etapa da Educação Básica.

Concluiu o Ensino Médio em 2008 e, em 2013, iniciou sua trajetória na vida universitária, matriculando-se em Letras Vernáculas, no Campus XVIII.

Laudinha

Laudinha, devido ao pouco tempo livre, optou por sugerir que a nossa conversa ocorresse em uma das salas de aula da universidade onde estudava, na UNEB, Campus XVIII. O encontro se deu em setembro de 2014, às 10 horas da manhã. O local, bem como o horário, foi indicado pelo fato de que ela estaria na instituição com tempo livre. Ao chegarmos, a encontramos sentada, na sala de aula, conversando com uma colega do curso. Na própria sala onde a encontramos, sentados na parte dos fundos, ficamos a conversar por uma hora e cinco minutos.

Nos reencontramos em abril de 2015. Foi nesse momento que entregamos a ela a transcrição da entrevista. Nesse novo contato, o objetivo foi retomar alguns pontos da entrevista que careciam de mais esclarecimentos. O referido encontro aconteceu, mais uma vez, nas dependências da UNEB. Nessa oportunidade a conversa foi em um espaço utilizado pelo curso de História como núcleo de pesquisa. Como combinado, às 15 horas iniciamos nossa conversa, interrompida uma única vez por um telefonema da filha. Dessa vez a entrevista durou 55 minutos.

Laudinha tinha 48 anos de idade e se autodeclarou parda. Era casada e mãe de quatro filhos/as, sendo três rapazes e uma moça, todos/as do primeiro casamento. Natural de uma pequena cidade de nome Guaratinga/BA, de aproximadamente 23 mil habitantes, morava em Eunápolis há mais de dez anos. Fazia parte do quadro de funcionários/as públicos/as efetivos/as da cidade de Eunápolis. É auxiliar de serviços gerais de uma das escolas do município.

Seu pai, analfabeto, trabalhava como tropeiro, enquanto a sua mãe, também analfabeta, era dona de casa. É a quarta de uma fratria de dez. Na família, foi a única que conseguiu construir uma trajetória escolar prolongada. Na realidade, ela é a única a viver a experiência da escolarização formal. Dos/as irmãos e irmãs, três são analfabetos totais, e os/as demais, semianalfabetos/as. No momento em que fizemos os primeiros contatos, no início de julho de 2014, Laudinha cursava o sétimo semestre do curso de Letras Vernáculas, no Campus XVIII.

De acordo com seu depoimento, seu primeiro contato com a escola aconteceu quando tinha por volta de nove anos. Garantiu que, desde o início de sua trajetória, o acesso e a permanência no universo da escolarização não foi tarefa das mais fáceis. “Eu me lembro, quando criança lá em Guaratinga, nós éramos uma família muito pobre. Não tínhamos condição nenhuma, né. De ir pra escola. A escola era difícil, não era como hoje, que tem escolas para todos os lugares. Na minha época, era muito difícil” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Pelo que contou, a dificuldade nesse tempo não se restringia apenas às condições financeiras da família, no que tange à aquisição de uniforme, material escolar, entre outras, mas também se devia à ausência de instituições educativas. Tais fatores, juntos, tornavam o caminho da escola ainda mais difícil de ser trilhado. As dificuldades, associadas à inserção precoce no mundo do trabalho, a fim de contribuir com o sustento da família, foram determinantes para que, antes mesmo de concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, Laudinha interrompesse a sua trajetória escolar.

Depois de se afastar da escola e de tentar retornar outras vezes, em vão, Laudinha se casou e mudou-se para São Paulo.

Ah, tive que trabalhar. Minha mãe não trabalhava, éramos muitos irmãos, e meu pai ganhava muito pouco. Tinha que trabalhar. Na adolescência, acho, de onze para doze anos, comecei a trabalhar. E aí fui trabalhar, precisava ajudar a família, né? Voltava às vezes, mas abandonava, não conseguia continuar. Daí veio o casamento, os filhos, e tive que criar os filhos (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Logo depois do casamento, teve suas crianças e passou a cuidar delas, do esposo e da casa, mas afirmou que nunca deixou de pensar em voltar para a escola. “E aí, na adolescência

eu não estudei. Casei e tive filhos cedo. Mas sempre tive desejo de estudar. Sempre tive vontade de estudar. O estudo, o conhecimento me fascinava. Sempre gostei” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Laudinha retornou de São Paulo separada do seu primeiro esposo. Ao voltar à Bahia, optou por morar na cidade de Eunápolis. Com os filhos criados, e a mais nova já com sete anos de idade, decidiu retomar os estudos. Isso aconteceu quando ela já passava dos 40 anos de idade. Ficou quase 30 anos fora da escola. Conversando com pessoas conhecidas, como vizinhos/as e amigos/as, soube da existência do exame de certificação de escolaridade, ofertado por uma escola da rede estadual, localizada no centro da cidade onde morava. Foi até a instituição, fez sua inscrição na Comissão Permanente de Avaliação, popularmente conhecida como CPA²¹. Inicialmente, ela disse ter relutado a prestar os exames. Teve medo de não dar conta de estudar e passar nas provas.

Aí eu tinha dúvida, eu dizia: “Não vou conseguir estudar. Eu não vou aprender mais”. Aí eu marquei a prova, e no dia que fui fazer a prova, estava em cima da hora, eu disse: “Ah, eu não vou não. Não vou conseguir”. Estava assim desanimada. Faltavam poucos minutos, eu falei: “Ah, eu não vou. Não vou conseguir passar mesmo”. Aí eu... “Não, eu vou”. Fui, fiz a prova e consegui passar. Eu fiquei surpresa. Como consegui passar, eu pensei: “Ah, eu vou conseguir”. Aí marquei outra prova, mais uma, mais uma, e consegui passar em todas as disciplinas (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

As provas às quais se referiu são as referentes ao Ensino Fundamental II. No decurso de 1 ano fez todas as avaliações e recebeu a certificação de conclusão do Ensino Fundamental. Ao concluir essa etapa, optou por matricular-se na EJA, embora tivesse a possibilidade de realizar o Ensino Médio via CPA. Sua escolha foi voltar a viver a experiência de frequentar a sala de aula cotidianamente. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos cursou a última etapa da Educação Básica.

Concluiu o Ensino Médio em 2009, em 2011 iniciou o curso de Letras Vernáculas na UNEB, Campus XVIII.

É preciso ainda destacar que, com exceção de Dudu, com quem não conseguimos retomar a conversa, a transcrição da segunda parte da entrevista foi devolvida, para todos/as, através do endereço de e-mail.

²¹Os exames supletivos são realizados no Estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002. A idade mínima para realização dos exames segue as anunciadas na LDB: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/examesupletivo%28cpa%29>>. Acesso em abril de 2014.

1.9 A presença da mulher no contexto da EJA e do Ensino Superior no Brasil

A inserção no campo de pesquisa e a identificação dos sujeitos com perfil para participar da investigação nos deram a possibilidade de conhecer 22 estudantes universitários/as, que, durante a escolarização básica, passaram pela experiência de educando/a da EJA. Curiosamente, do total, havia 11 em cada Campus. No que se refere ao X, sete eram do sexo feminino e os demais, do masculino. Quanto ao XVIII, dez eram do feminino e apenas um do masculino, ou seja, eram 17 mulheres e cinco homens. Isso significa que 72% dos/as universitários/as identificados/as eram do sexo feminino. Se a questão for tomada por Campus, o XVIII possui taxa ainda mais elevada, ultrapassando o percentual de 90%.

Diante do quadro apresentado, nos sentimos na obrigação de apontar fatores históricos e sociais que justifiquem tal realidade. Ressaltamos que o nosso objetivo, aqui, não é o de problematizar o conceito de gênero, mas, de apontar elementos que corroborem a realidade com a qual nos deparamos durante a identificação dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, apontaremos nas linhas que seguem alguns dados que nos ajudam a explicar a elevada presença feminina no grupo de entrevistados/as.

Dados disponíveis pelo IBGE afirmam que a presença da mulher em números mais elevados em espaços de escolarização está relacionado a diversos fatores, como, por exemplo, a ampliação da expectativa de vida. De acordo com as informações, em 1980 a mulher vivia em média 65 anos, enquanto em 2010 a estimativa subiu para 77. Outra questão apontada como produtora de impacto é a que diz respeito ao número de filhos/as. Se na década de 1980 a média era de 4 filhos/as por mulher, na atualidade é de um ou dois.

Contudo, de acordo com as informações disponíveis pelo portal da Cidadania e Justiça (2015) a média de filhos/as pode variar em função dos inúmeros processos sociais em que as mulheres estão inseridas, a saber: urbanização; modernização da sociedade em seus aspectos culturais, econômicos e sociais; difusão de meios contraceptivos; oscilações da renda familiar; mudanças dos padrões de consumo. Ainda pode ser destacado aqui o fato de que as mulheres, na atualidade, estão esperando mais tempo para ter filhos/as. A maior diferença aparece no grupo das jovens adultas entre 25 e 29 anos. Nessa faixa etária, no ano 2000, 69,2% das mulheres tinham filhos/as e em 2010 essa proporção caiu para 60,1%. Por fim, a gravidez na

adolescência, de acordo com as informações, diminuiu três pontos percentuais nos últimos dez anos: 14,8% (2000) para 11,8% em (2010)²².

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a PNAD (2009), referente ao ano de 2007, era composta por uma maioria feminina. As informações apontaram que as mulheres representavam mais de 50% do público da EJA. Dados mais recentes, como os disponibilizados pelo Relatório e Educação para Todos no Brasil (2014), sinalizaram que nos últimos anos “a igualdade de gênero, em termos do número de matrícula, começa a ocorrer” no referido segmento, mas ainda havia superioridade quanto a presença das mulheres no ano de 2012. Contudo, os homens concluem mais e abandonam menos.

Como já foi sinalizado, a presença feminina em números mais elevados, em relação aos homens, não é uma realidade apenas na Educação de Jovens e Adultos, mas também ocorre no Ensino Médio e no Ensino Superior. Em 2010, por exemplo, a presença feminina entre jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio era de 54,7% (IBGE, 2014)

Contudo, a presença feminina nos espaços de educação formal é uma conquista recente. A constituição desse direito se deu, sobretudo, ao longo do século XX, período em que se pôde identificar mulheres nas escolas e também nas universidades. A dificuldade de as mulheres terem assegurado o direito de estudar, em grande medida, estava assentada no seguinte fato:

O contexto histórico brasileiro foi marcado por uma cultura patriarcal e conservadora, o direito para a mulher ter acesso ao ensino superior foi adquirido ainda no século XIX, precisamente, no dia 19 de Abril de 1879, após o retorno dos Estados Unidos de duas jovens recém-formadas em Medicina. (BORGES; IDE; DURÃES, 2010, p. 4)

Esse tipo de pensamento, o qual norteou e, em muitos aspectos, continua direcionando o modelo de organização social brasileiro, foi responsável pela necessidade de se ter que garantir o acesso ao Ensino Superior por meio de decreto, como ocorreu ainda nos tempos de D. Pedro II, com o documento que garantiu a primeira mulher a viver a experiência universitária no território brasileiro, na condição de estudante de Medicina, como afirmam Fonseca et al (2015, p. 310),

O ingresso da mulher no ensino superior, em nível mundial, ocorreu inicialmente nos Estados Unidos da América, no ano de 1837, através da criação de universidades exclusivas para mulheres, denominadas *women's college*. No caso do Brasil, as mulheres só foram autorizadas por Dom Pedro II a frequentar um curso superior no ano de 1879. Considerando ter sido um processo mais tardio, com consequências que alcançam inúmeras perspectivas de análise, a primeira mulher, que se tem notícia, a ingressar na universidade no Brasil, foi no ano de 1887, na Faculdade de Medicina no estado da Bahia. Observa-se, de plano, que a mulher brasileira necessitou de autorização

²² Dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>

do imperador para ingressar no ensino superior, aos homens, por sua vez, esse direito era garantido independente de autorização.

Mas, segundo Bastos (2011, p. 34), quanto ao acesso à escola, em relação a países em desenvolvimento, “no Brasil, as mulheres estão em igualdade de condições em relação aos homens ou apresentam níveis de escolaridade superiores”.

Nesses mais de 100 anos, muito em consequência da luta da organização e reivindicação das mulheres, o quadro sofreu consideráveis alterações. A ampliação do índice de mulheres no Ensino Superior foi ocorrendo paulatinamente. De 1956 a 1971 a presença feminina em instituições de Ensino Superior saiu de 26 para 40%. Logicamente, a inserção não se deu de forma homogênea, havia e ainda há certa concentração em determinados cursos. Os que possuíam maior concentração de mulheres eram os de Letras, Ciências Humanas e Filosofia (QUEIROZ, 2000).

Nesse sentido, os números que o campo nos apontaram, expostos acima, corroboram o que outras pesquisas vêm sinalizando a respeito da presença feminina na universidade. De acordo com Ávila (2010, p. 128), ao contrário do que ocorreu no passado, “quando o acesso ao Ensino Superior lhes foi, durante tanto tempo, negado, atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país”. Segundo o INEP (2015), no ano 2013 as mulheres presentes no Ensino Superior representavam 57,2% do total do público, quando recortado aos cursos na área de Educação, esse percentual sobe para 72,7%.

Dados mais recentes apontam que as áreas gerais de formação nas quais as mulheres com 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção são: “Educação” (83%) e “Humanidades e Artes” (74,2%), no entanto, elas são justamente as áreas com menores rendimentos mensais médios entre as pessoas ocupadas. Essa realidade aponta para a persistência de desigualdades de gênero.

A ampliação do número de estudantes do sexo feminino na universidade ganhou corpo, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980 e se aprofundou a partir da primeira década do século atual, momento em que o acesso ao Ensino Superior no Brasil passou por um processo de ampliação considerável, não só em instituições privadas, mas, também, nas públicas. Nesses casos, além do reflexo da configuração do que tem sido o Ensino Médio no Brasil, composto por uma maioria feminina, há também a realidade em que se vive a mulher brasileira, frutos das conquistas do movimento feminista. Outros fatores que podem ter contribuído foi a implantação das Políticas de Cotas, o ProUni e o Reuni. A reforma universitária ocorrida nos últimos anos contribuiu com a ampliação do acesso ao Ensino Superior por parte das mulheres.

CAPÍTULO 2 – PERCURSOS DE ESTUDANTES DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nosso objetivo nesta etapa do trabalho é descrever e analisar aspectos das trajetórias dos sujeitos no percurso realizado durante a escolarização básica.

As pessoas que contribuíram com essa investigação tiveram experiência na EJA em distintos períodos da escolarização básica. Especificamente, as oito trajetórias passaram pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos últimos anos do Ensino Fundamental. É importante destacar que, nessas trajetórias escolares, em nenhum dos casos, depois da matrícula, ocorreu o abandono enquanto estudante da EJA.

É inegável a existência de uma série de questões da vida cotidiana que podem contribuir com a interrupção da escolarização, em grande medida, porque os/as estudantes da EJA encontram-se submetidos/as à instabilidade do mundo do trabalho, a qual pode assumir papel decisivo quanto à permanência ou não desses sujeitos na escola. Segundo Cunha (2009, p. 27), sem a devida reflexão, “o não poder estudar, se transforma, na ótica de quem é excluído, em não conseguir estudar. O problema se torna pessoal/subjetivo, e a solução para ele é ter força de vontade”. Noutros termos, os próprios sujeitos, enredado em tais condições, em muitos casos assumem para si responsabilidades em relação às quais teriam pouca autonomia.

Noutra perspectiva, a da permanência na escola, Reis (2009) afirma que a ampliação da escolarização para tais sujeitos se mostra como uma oportunidade geradora de novos projetos, os quais tendem a potencializar o processo de mudança em relação ao presente vivido. Nesse sentido, é possível afirmar que a permanência dessas pessoas no sistema educativo, por um tempo mais estendido, nesse caso, até a conclusão do Ensino Médio, faz surgir o interesse por continuar estudando (BERNARDIM, 2013).

Ainda sobre a questão, Di Pierro e Haddad (2015, p. 213) apontam, no balanço que fazem sobre Políticas para EJA no início do terceiro milênio, que ocorreu “[...] o alargamento da declaração de direitos dos jovens e adultos, que passa a abranger não só a alfabetização e o ensino elementar, mas também o ensino médio e profissional [...]”. Essa ampliação tende a promover mudanças na forma como o/a estudante da EJA lida com a própria escolarização, podendo, inclusive, fomentar o surgimento de outras perspectivas quanto ao sentido atribuído à conclusão dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, de modo a incluir no rol das probabilidades o acesso a cursos universitários.

Para Haddad (2007), é preciso propiciar aos/às educandos/as da EJA um sentimento prospectivo da educação. De acordo com o autor, é necessário que se instaure um processo de

atendimento que possa garantir a continuidade dos estudos. A sociedade brasileira precisa, de alguma forma, promover condições objetivas para que os/as educandos/as da EJA que concluírem/concluíram a educação básica possam (caso queiram) dar continuidade à sua trajetória escolar, de modo a ultrapassar os programas de alfabetização, Ensino Fundamental e Médio.

Cabe lembrar que Cury (2000), autor do Parecer²³ de número 11/2000, destaca que a proposta de educação voltada às pessoas jovens e adultas deve assumir, como processo educativo, uma função qualificadora.

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

Ainda, Segundo Cury (2000, p. 11),

Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles.

É preciso destacar que o parecer citado em nenhum momento faz referência à escolarização de nível superior, mas faz menção à necessidade de o processo educativo qualificar o sujeito para que ele possa viver outras experiências educativas. Assim sendo, cabe aqui uma questão: Em que medida a educação de pessoas jovens, adultas e/ou idosas, no nível da educação básica, tem assumido sua função qualificadora e dialogado com a educação de nível superior? Ainda vale destacar que “os termos ‘jovens e adultos’ indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências [...]” (CURY, 2000, p. 12), podendo, até, ir além dessas questões, na medida em que se constata a existência de “valores que transcendam os

²³Parecer CNE/CEB – 11/2000, de autoria do professor Carlos Roberto Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento foi aprovado em 10/05/2000.

espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (CURY, 2000, p. 12).

2.1 O processo de escolarização inicial

Nesta parte do texto nosso objetivo é descrever e analisar os primeiros contatos dos/as entrevistados/as com a escola. Destaca-se que a inserção desses sujeitos com a escola se deu de forma diversificada. A experiência escolar iniciou-se entre três e nove anos de idade. A maioria dos/as entrevistados/as estava na escola na idade definida pela LDB 9394/96 como ideal, ou seja, a partir dos sete²⁴ anos.

No decorrer das entrevistas, foi possível perceber a insistência por parte dos sujeitos no sentido de nos convencer de que a escolarização prolongada teria sido resultado do esforço pessoal e, no mais das vezes, solitário, sem a participação da família, mesmo quando se tinha entre seis e 11 anos de idade. Nesses casos, os argumentos foram sendo, paulatinamente, desconstruídos no decorrer da própria narrativa.

De acordo com algumas pesquisas,²⁵ a família se coloca como fundamental no processo que garante a escolarização longa, mesmo quando não se dispunha de projetos conscientemente elaborados. Os/as que estavam na escola até os sete anos de idade eram Regy, Dita, Ana, Roxo e Nena.

Ana foi a que mais cedo teve acesso à escola, aos três anos de idade. Sua mãe, pela ausência de escola pública na época, a matriculou, assim como fez com os demais filhos e filhas, em uma escola privada, dessas comuns em bairros populares, a fim de garantir que tivessem acesso à escolarização desde pequenos/as.

Segundo a entrevistada, a separação de seus pais ocorreu quando ela ainda tinha três anos de idade. Com o ocorrido, ela e os/as demais irmãos/irmãs, no total de sete, ficaram sob a responsabilidade materna, já que seu pai teria se mudado da cidade de Eunápolis para Salvador/BA, distante mais de 600 km. Diante da situação, sua mãe se viu obrigada a se revezar em dois, até três empregos, a fim de suprir as necessidades da família. Contudo, fica evidente o quanto a genitora foi presente nessa parte inicial de sua trajetória escolar, não apenas com ela, mas com todos os filhos e filhas.

²⁴ A lei 11.274, que altera o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, foi publicada em 2006.

²⁵ Pioto (2007); Portes (2001); Silva (1999); Viana (1998).

No início eu chorava, porque eu sempre fui muito pequenininha. Era a menor da turma. Então eu sempre chorei muito, mas de qualquer forma foi válido, e a minha mãe sempre esteve presente. E ela, quando via minha professora de longe, porque ela trabalhava no comércio, aqui na Rua Tupiniquins, no bairro Pequi, e aí ela via as professoras, e ela tinha contato com as minhas professoras, a todo tempo ela queria saber como estavam essas filhas na escola. Então, ela tinha sete filhos. Uma carreirinha de filhos, mas ela acompanhava todos. A presença de todos na escola foi algo primordial para a minha mãe. Para ela, era imprescindível que todos estivessem na escola. Era uma coisa que ela pegava no pé da gente. Todos tinham que estudar (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

É importante destacar que a sua inserção na escola ocorreu num momento em que ainda não existiam instituições públicas gratuitas para crianças de sua idade na cidade onde morava. Seu contato com a escola foi, na realidade, um investimento realizado por sua mãe. A experiência, certamente, contribuiu para que aos cinco, seis anos, já estivesse alfabetizada.

Regy iniciou sua experiência escolar aos seis anos de idade. De acordo com o que narrou, suas primeiras experiências com a escola aconteceram num pequeno povoado com menos de 800 moradores/as. Caxangá, como é conhecido, está localizado às margens da BA 290, na altura do Km 23, que liga a cidade de Alcobaça a Teixeira de Freitas, extremo sul da Bahia, zona rural do município.

Segundo o entrevistado, as pessoas do povoado viviam, basicamente, de atividades vinculadas ao campo, como o plantio e a colheita de mamão, maracujá e melancia. Havia também a presença da Veracel Celulose, empresa multinacional que se instalou na região há, aproximadamente, três décadas. Os postos de serviços eram ofertados, em grande medida, por meio de empresas terceirizadas. Sua principal atividade era o plantio de eucalipto. Além disso, ainda havia quem trabalhasse com atividades voltadas à produção de mel de abelhas, na apicultura.

Foi nesse local que Regy estudou até o fim da quarta série. Esse primeiro momento ocorreu em salas multisseriadas. De acordo com o que narrou, essa configuração ocorria em razão da demanda de alunos/as do distrito e/ou da Zona Rural, de um modo geral, não atingir o número mínimo exigido pelo Sistema de Ensino Municipal para serem formadas salas seriadas.

Foi desde o início. Da primeira até o fim da quarta série foi assim. Eu estudava numa sala toda misturada. Isso foi lá no Caxangá! Eu nasci aqui, em Alcobaça, mas até os 23 anos eu morei lá. A minha identidade foi construída lá. Estudei com a mesma professora da primeira até a quarta série. Me lembro com na quarta série a professora teve um problema e foi substituída por uma filha dela. O quadro era dividido e tinha aquele momento que a professora dizia assim: “essa parte do quadro pertence a primeira, a segunda série”. Entendeu? Cada parte do quadro era destinada a uma série. (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014)

Segundo Regy, apesar das limitações que esse tipo de experiência possa ter proporcionado, como a divisão do quadro entre as diferentes séries, viveu momentos

inesquecíveis. A relação com a professora era de muito respeito e admiração, pois estudou com ela da primeira à quarta série.

Dita conheceu a escola por volta dos seis, sete anos de idade. Até os nove seu processo de escolarização transcorreu de forma contínua, o que garantiu a ela a capacidade de ler e escrever na terceira série. Sua trajetória escolar sofreu alteração quando sua mãe a levou para morar em Porto Seguro. A ausência da transferência escolar fez surgir o transtorno. Sem o referido documento, ela se viu obrigada a reiniciar os estudos pela primeira série. “Então, por conta de eu ter feito a primeira série, ainda com dez anos e tudo, eu fiquei fora, a minha idade não estava compatível com a série. Então, quando surgiram esses programas de aceleração, eu participei de vários deles, vários” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A experiência escolar de Roxo começou quando ele devia ter seis ou sete anos de vida: “Acho que comecei a estudar por volta de seis ou sete anos, em escolinhas de fundo de quintal. As pessoas aproveitavam o espaço que tinham na casa e montavam as escolas, e os vizinhos colocavam os filhos para estudar” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014). Ao falar de suas experiências, relata que, apesar de ter sido reprovado na terceira série, seus problemas começaram mesmo após a quinta série.

Quando eu já estava na terceira série, perdi de ano. Repeti a terceira série e passei. No ano seguinte fui estudar a quarta série em outra escola, a Rui Barbosa, passei direto. Na quinta foi que meus problemas começaram. Foi na quinta série que comecei a gostar de futebol. Ia para a escola, mas não estudava, ia só para jogar futebol (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

O envolvimento com o futebol e o desencantamento com a escola fizeram com que Roxo tomasse a decisão de parar de estudar. Segundo ele, ao pensar em interromper os estudos, tinha plena convicção de que viveria em função do prazer que os jogos poderiam proporcionar. “Abandonei a escola depois que repeti a quinta série. Repeti e eu caí fora. Perdi por falta, porque eu ia à escola só jogar bola. Eu não tinha dificuldade, sempre fui um bom aluno. Eu era preguiço. Eu gostava era de jogar bola” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014). Não havia cogitado a probabilidade de ser cobrado por seus pais a ingressar no mundo do trabalho. “No início eu achava que, parando de estudar, ia ficar na vida boa, de 14 e 15 anos, só que aí começou a vida de adulto. Meu pai me pôs para trabalhar com um rapaz que viajava lá para Pernambuco, ficava até dois meses para lá, isso em 1996” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

De acordo com o que narrou, Nena entrou na escola quando tinha sete anos de vida. “Eu entrei na escola aos sete anos de idade, numa escola estadual. Eu tive alfabetização, assim, tive

em casa, com a minha mãe que era semianalfabeta, mas ela sempre incentivou a gente a estudar. Até a quarta série, foi tranquilo, fiz o percurso normal” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

No ano em que ela cursaria a quarta série do Fundamental, ficou sem frequentar a escola. O motivo teria sido a ausência da mãe, que precisou se submeter ao tratamento de uma grave doença. Como tudo que dizia respeito à vida escolar dos filhos e filhas estava sob o cuidado da mãe, principalmente pelo escasso tempo e a pouca familiaridade da parte de seu pai com essas questões, Nena ficou sem estudar. Para ela, tal episódio aconteceu porque, segundo nos contou, o pai não se importava com a sua vida escolar.

No ano seguinte, ela voltou a estudar e concluiu a quarta série do Ensino Fundamental. Mas, devido ao fato de a cidade onde morava só ofertar escolarização até a quarta série, interrompeu sua trajetória escolar por dois anos.

Antes de eu vim para Teixeira, fiquei sem estudar por um tempo onde eu morava, porque lá onde eu morava só tinha até a quarta série, e eu já tinha ficado um ano sem estudar, antes de terminar o Fundamental I. Minha mãe teve que se tratar, e eu fiquei só com meu pai, e ele não ligava muito para educação. Minha mãe que sempre me incentivou. Depois que minha mãe voltou, eu concluí a quarta série e fiquei mais um ou dois anos sem fazer nada, depois que terminei a quarta série (NENA, Nota de Campo, maio de 2015).

Algumas pesquisas²⁶ apontam o papel central da figura da mãe, quanto ao acompanhamento da escolaridade dos/as filhos. Todavia, da forma como foi descrita a situação, não há, no nosso entendimento, qualquer sinal de que tenha ocorrido, da parte de seu pai, alguma atitude que a impedisse de frequentar a escola. É mais provável que os modos de divisão do trabalho e de cuidados dos filhos/as no âmbito familiar tenham sido decisivas para que ele não se envolvesse com a vida escolar da filha.

Como já tinha sido mencionado, três dos/as nossos/as entrevistados/as entraram na escola depois dos sete anos. Essa situação ocorreu com Dudu, Áurea e Laudinha que só tiveram acesso à escola aos nove anos de idade.

De acordo com o que Dudu nos contou, até certa altura de sua vida o mundo rural foi sua principal referência. Criado pelos avós maternos, cuja principal atividade laboral era o trabalho na roça, passou a infância migrando entre uma fazenda e outra, fator que em muito teria dificultado seu contato com a escola.

Em seu depoimento, disse que não tinha noção do que era e nem como funcionava uma escola. Teria se interessado em estudar por influência de um colega. Ao dizer isso, argumenta

²⁶ Souza (2009), Zago (2000), ente outras.

que o fato de os avós maternos, por quem foi criado como filho desde os seis meses de vida, serem analfabetos, e seus tios, com os quais conviveu como irmãos, possuírem baixa escolarização, teria contribuído com o seu distanciamento da escola. “Meus pais eram muito pobres e analfabetos. Trabalhavam como lavradores e não tiveram condições de me colocar numa escola há mais tempo. Além de minha avó, com quem fui criado, ser analfabeta, todas as outras pessoas que convivi possuem baixa escolarização” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Então, eu fui entrar numa escola com nove anos de idade. Entre 9 e 10 anos. Foi um período muito difícil pra mim, eu não sabia como funcionava uma escola. Hoje as crianças entram com quatro anos de idade. A minha situação foi difícil porque a gente não tinha lugar certo para ficar. Então, ao mesmo tempo que a gente estava numa cidade, já estava em outra. Quando eu entrei na escola, já por ter uma deficiência por conta da idade, entrei numa sala multisseriada. E eu comecei a estudar já sofrendo discriminação (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Nota-se que Dudu é mais um entre os/as entrevistados que viveu a experiência escolar em salas multisseriadas. Além dessa questão, vale destacar o que ele disse sobre a discriminação sofrida em razão de sua defasagem no quesito idade/série/ano.

Nesse período, estive especificamente sob os cuidados da avó, a qual ele chamava de mãe. Pelo que nos contou, a escola para a sua família não tinha a importância que ele gostaria que tivesse.

Não foi minha família que procurou uma escola. Eu tive que me virar sozinho. Então, desde esse tempo eu não desisti de estudar. Era muito difícil a situação, porque a minha avó era muito pobre, pobre mesmo. Muitas vezes não tinha nem o que comer, muito menos pra comprar livros. Antigamente, essas coisas de caderno e livros eram doados. Um pessoal lá de perto de casa, doava pra gente. Era complicado naquela época, hoje não, está bem mais fácil (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Ao contrário do que tenta argumentar, está claro que a participação da família se evidencia, no mínimo, no fato de permitir que procurasse a escola e a frequentasse cotidianamente. Depois de sua inserção na escola, Dudu concluiu a quarta série de forma ininterrupta.

Áurea nasceu na roça, na zona rural de uma cidadezinha de nome Itapebi/BA. Com a ajuda da tia, que morava em São Paulo, sua família se mudou para São Mateus, no estado do Espírito Santo. O fato ocorreu quando ela tinha por volta de nove anos de idade. Foi onde ela viveu as primeiras experiências escolares, numa escola de tempo integral. Ela diz: “Lá eu estudei, aprendi a fazer as primeiras coisas lá, as primeiras letras. Bem que na roça a gente já tinha aquela semialfabetização, mãe sempre ensinou a gente, as primeiras letras. Minha mãe e meu pai tinham só a primeira série, só” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014). Apesar

da baixa escolaridade, sua mãe ensinava o alfabeto para todos/as. A experiência na escola de tempo integral não durou muito, menos do que dois anos.

Áurea e sua família retornaram à Bahia, especificamente, foram morar na cidade de Eunápolis, onde deu continuidade aos estudos e concluiu o Ensino Fundamental.

Laudinha era a mais velha do grupo de entrevistados/as. De todos/as do grupo, foi a que afirmou ter abandonado a escola ainda quando estava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido à necessidade de contribuir com as despesas da casa, que a levou a trocar a escola pelo trabalho. Laudinha pertencia a uma fratria de dez, e foi a única na família a frequentar uma escola formal. Ela iniciou seu processo de escolarização quando tinha mais ou menos oito anos de idade.

2.2 Ausência de sentido e o contexto de reprovação escolar

Vemos ao longo do texto que as questões da distância percorrida, cansaço físico, discriminação por sua origem rural são alguns dos fatores que fizeram com que a escola deixasse de fazer sentido para os sujeitos.

As marcas da indisciplina parecem estar presentes nesse contexto como consequência da ausência de mobilização do sujeito, para quem o ambiente escolar novo, as mudanças de escola e de cidade, de vida, de regime de estudos, na passagem da primeira à segunda etapa do Ensino Fundamental causaram desconforto e estranhamento.

Entre o grupo de entrevistados/as, formado por oito pessoas, quatro passaram pela experiência de reprovação escolar, sendo duas na primeira e duas na segunda parte do Ensino Fundamental, respectivamente: Roxo e Laudinha, Regy e Ana.

A reprovação escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, ainda se coloca como uma questão desafiadora no cenário brasileiro. Nesse sentido, Aguiar (2013, p. 367) tece a seguinte argumentação:

Apesar de ter caído de 30% na década de 1990 para os atuais 18,7%, essa taxa ainda coloca o Brasil na condição de país que mais reprova na educação básica entre os 41 países da América Latina e Caribe, segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a educação mundial publicado em 2010.

Contrariando o que se pensava décadas atrás sobre a reprovação, a discussão mais atual coloca em evidência outros elementos potencialmente constitutivos desse fenômeno. Para

Aguiar (2013, p. 367), esse é “[...] um fenômeno social complexo em cuja produção interagem características das escolas e das práticas e políticas escolares, dos alunos e de suas famílias”.

Nos casos específicos aqui tratados, a reprovação é apresentada, por meio das narrativas, como sendo resultado de processos vividos em contextos diferentes, mas semelhantes como natureza constitutiva.

Laudinha e Roxo reprovaram ainda na primeira parte do Ensino Fundamental. A primeira, no grupo de entrevistados/as, foi a que mais cedo se deparou com o processo de reprovação escolar. Na entrevista, ao solicitarmos a ela que descrevesse como teriam sido os primeiros momentos de sua trajetória escolar, disse lembrar-se muito pouco, das poucas lembranças que tinha, destacou algumas dificuldades que passou, como, por exemplo, a ausência de professor/a na cidade onde morava. Falou também de sua decepção de não ter recebido, da parte da escola, o que havia sido prometido: livros e uniforme.

Disseram que ia chegar uma professora, de longe. Não tinha professora. Que nós íamos ganhar livros, uniformes. Eu me lembro que fiquei muito ansiosa, com aquela expectativa de receber o material, de chegar a professora. E eu não me lembro se isso aconteceu. Não me lembro. Só me lembro de ter essa visão aí. Eu acho que não, porque eu não me lembro. Acho, se tivesse chegado o tal uniforme e os livros, eu teria lembrado, né? Eu acho que não chegou não (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A entrevistada ressaltou também as diferenças de acesso de ontem e de hoje: “A escola era difícil, não era como hoje, que tem escolas para todos os lugares. Na minha época, era muito difícil” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014). Disse ainda que, além da inexistência de prédios escolares, as condições econômicas de sua família também foram relevantes. “Não tínhamos condições nenhuma”, como a de arcar com as despesas do material escolar, uniformes, por exemplo.

As lembranças desse momento inicial da escolarização a fez recordar de um fato que teria sido marcante em sua vida. Diz respeito ao resultado de um determinado ano letivo, quando a professora a chamou junto à sua mesa, para informá-la de sua reprovação.

Ela sentada na mesa, chamando os alunos, pra dar o resultado, né. De quem passou e de quem não passou. Ela me chamou, eu fui até a mesa e balançou a cabeça, dizendo: “Você não passou”. Então aquilo ficou marcado em minha mente. Então eu fiquei frustrada com isso (LAUDINHA, NOTA DECAMPO, setembro de 2014).

Depois dessa “decepção”, como ela própria se refere à situação, afirma que perdeu o estímulo para continuar estudando. Nos dizeres de Charlot (2000), a escola perdeu o sentido. O caso vivido por ela fortaleceu a ideia, já discutida entre a família, de deixar a escola para trabalhar, devido à necessidade de contribuir com o sustento da casa, já que o pai, com a baixa

remuneração, precisava da ajuda dos/as filhos para garantir as despesas. Tal responsabilidade recaiu também sobre ela, sobretudo por ser uma das mais velhas dos/as dez filhos/as.

Como já foi anunciado anteriormente, Roxo também reprovou na primeira parte do Fundamental. A reprovação, segundo nos contou, ocorreu em consequência de brincadeiras e da pouca atenção que dava aos estudos. Ele disse que gostava mesmo era de brincar e zoar os/as colegas na sala de aula. Aqui, mais uma vez, nos deparamos com a questão colocada por Charlot (2000), quanto ao sentido da escola. Que sentido tinha, para Roxo, ir à escola?

Regy, assim como Ana, passou pela reprovação na segunda parte do Ensino Fundamental. De acordo com o que nos contou, ao concluir a quarta série, precisou mudar de escola, já que no distrito de Alcobaça, onde morava, só havia escolarização até a quarta série. Sem alternativa, foi matriculado numa escola localizada no centro da cidade, distante 25 km de sua casa. O trajeto era cotidianamente realizado de ônibus, transporte disponibilizado pela prefeitura municipal.

Ao chegar ao novo ambiente escolar, afirmou que se viu um tanto quanto perdido. Se na escola antiga era uma professora para muitos alunos e alunas, inclusive de séries diferentes, pelo fato de ser sala multisseriada, a nova experiência tudo era bem diferente. Em companhia do estranhamento vieram também as dificuldades. Como consequência, experimentou a primeira reprovação. Para ele, os resultados negativos eram consequência, entre outros fatores, do modelo de escolarização ao qual foi submetido durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ele reprovou na quinta série, primeiro ano na nova escola. Passou no ano seguinte, para depois reprovar novamente, na sexta série. De acordo com o que narrou, não conseguiu se adaptar à escola. Em suas memórias, a escola não se apresentava como espaço agradável. Teve dificuldade para se ambientar e fazer novas amizades. Além desse estranhamento existiam outras dificuldades, como a que diz respeito à distância entre a sua residência e a instituição escolar.

A minha experiência no CEA, apenas o último ano eu gostei. Antes, eu não gostava nem do cheiro da escola. Hoje eu leciono e penso sobre isso, estava até conversando com meus alunos recentemente, que às vezes o próprio perfume da professora me assustava, entendeu? Eu não gostava, não me adaptava àquele ambiente, sabe? Mas era por conta de, assim, é claro, se eu fui reprovado era porque eu não me interessava. Não consigo explicar o motivo do que não me fazia interessar, mas às vezes não existia o estímulo para que eu estudasse e também por questões de cansaço. Eu acordava 5:15 da manhã. O ônibus passava 5:50 lá na BA 290. O ônibus vinha parando no caminho, dava aquele estresse. Também pode ser até por razões econômicas, que influenciam sim, porque a minha origem é de humildade mesmo, hoje porque, não estou dizendo que cresci, mas a educação transformou a minha vida. Eu posso dizer isso pra você (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Reportando-se ao que viveu no interior da escola, principalmente no que tange às suas reprovações, Regy desenvolveu uma análise e, ao fazê-la, disse que reconhecia suas responsabilidades, pelo fato de estar envolvido com o processo, mas tem clareza da existência de outros fatores que podem ter potencializado seu insucesso nas séries em que foi reprovado. Como exemplo, destaca alguns:

Uma coisa que muito incomodou foi a diferença no tratamento dado a quem morava na cidade e a quem morava no interior. A gente era tratado com indiferença [...] A forma de tratamento por parte dos colegas: ah, fulano mora na roça, fulano é isso e tal. Já presenciei colegas meus discutindo com professor por ele ter dito: “está igual a menino da roça!” O professor dizia isso porque o aluno não tinha entendido uma definição ou uma explicação [...] De vim do interior, de chegar lá topar na sala de aula... às vezes, o cansaço, porque já vinha de ônibus, já estava enjoado, já, devido à distância, 25 km da minha casa até a escola (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Para Arroyo (2011, p. 335), “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão, que perpassa todas as instituições sociais e políticas, e o Estado, o clube, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas”. Nesse sentido, Regy foi vítima de algo ainda maior, que extrapola o que ele entendeu como uma relação de indiferença entre os/as que moram na cidade com os/as que têm origem no campo. Segundo o mesmo autor, a política de exclusão, seria, na realidade, algo que “está incrustado na instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e em sua função a democratização de direitos como saúde e educação” (ARROYO, 2011, p. 335).

O caso de Ana, a adolescente para quem a escola fez pouco sentido, vai merecer mais longamente nossa atenção em função dos muitos conflitos familiares e escolares que ela narrou.

Ana estudou na escola do bairro onde morava, da Educação Infantil até o fim da quarta série. Depois dessa etapa sua mãe procurou vaga em uma escola localizada no centro da cidade. A mudança de regime escolar veio acompanhada de situações que, até então, não faziam parte de sua trajetória escolar, como ela mesma narrou:

[...] quinta série, e é tudo novo. É tudo diferente. Antes eu só tinha uma professora. A carga horária era um pouquinho menor. Na sexta-feira eu saía mais cedo. Era tudo uma maravilha. De repente eu me vi numa situação totalmente diferente. Eram vários professores. Eu tinha que guardar o horário de cabeça. Aí veio toda dificuldade. Todos os problemas. As aulas eram diferentes. Professores diferentes. Tinha coisa que eu nunca tinha tido contato. Era tudo muito novo. Eu tinha passado da primeira à quarta série, tranquila. Cheguei na quinta série, vieram as dificuldades. Você vê os colegas fazendo bagunça, e você acha aquilo massa. Você vai pra onde? Pra bagunça. Isso vai dar certo? Não. Porque eu deixava de estudar para ficar no meio, atrapalhando até meus colegas que estavam estudando. Hoje eu tenho essa consciência, mas naquela época eu achava massa ficar no meio da bagunça, e aí acabou que terminei perdendo de ano. Fiz a recuperação, mas fui aprovada pelo Conselho de Classe. Isso quer dizer que nem na recuperação eu fui bem. (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Além de perceber que a nova escola tinha seus tempos e currículos diferentes da experiência anterior, sentiu-se afetada pelo grupo social que compunha o universo escolar. As novas experiências vividas nesse novo espaço e as relações estabelecidas com o grupo social no qual estava inserida trouxeram à sua trajetória escolar algumas consequências, sobretudo no que tange à relação de confiança estabelecida, até então, com a mãe. O baixo rendimento escolar, antes inexistente, passou a ser o centro das discussões.

Eu perdi em História e Matemática. Perdi em História, por quê? Porque realmente eu não prestava atenção no que os professores estavam falando, não prestava atenção. Os meus professores, naquela época, não tinham a formação acadêmica que tem hoje, não é? Isso foi em 1995, e as pessoas não estavam muito aí para nada não. A escola nova ficava no centro, e tinha uma questão de classe social também. O meu grupo, que estudei até a quarta série, a gente se conhecia, a nossa realidade era bem distinta dessa nova. É lógico que quando você chega numa escola do centro da cidade, vindo da periferia, você vai lidar com outras pessoas, não é? E aí veio o choque. Não tinha só pessoas humildes. Tinha pessoas da classe média. Então, você envolve com aquilo, e eu deixei o estudo para lá (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O conjunto de experiência, no caso de Ana, a deixou refém das novidades apresentadas no novo contexto escolar. Ao contrário de antes, ela tinha a possibilidade de viver e experimentar situações atraentemente diferentes. Seu encantamento e, por conseguinte, seu envolvimento, trouxeram para ela problemas, não só como estudante, mas também enquanto filha.

Até então, Ana ainda não tinha convivido com notas abaixo da média ou reprovação. Durante a primeira parte do Fundamental, sua relação com a escola e, de modo geral, com o saber, era tranquila. Se antes a sua mãe já acompanhava sua vida escolar, na nova fase, diante dos problemas que surgiram, ela aproximou-se ainda mais da escola.

Antes de adentrar nessa questão das dificuldades, gostaríamos de destacar como a mãe de Ana, de forma estratégica, pensou e organizou a disposição das matrículas dos/as filhos/as entre os turnos escolares. Por trabalhar em mais de um emprego, precisava de ajuda nos afazeres inerentes a uma residência familiar. Nesse sentido, matriculou os/as filhos em horários de forma que as demandas da casa fossem cumpridas.

Todos os filhos estudavam nessa mesma escola. Tinha a turma que estudava de manhã, porque quem ficava em casa tinha que dar o suporte de almoço [...]. Então, minha mãe dividiu em turmas. Então, um grupo estudava de manhã, eu e mais duas irmãs estudávamos à tarde, e as minhas duas outras irmãs estudavam à noite. Então, a minha mãe dividiu em bloco para poder conseguir manter a casa em ordem. Eu ficava em casa de manhã, porque eu limpava a casa, lavava os pratos e fazia o almoço. Agora veja se uma pessoa de doze anos consegue fazer uma comida decente, não é? E as duas irmãs mais velhas do que eu ficavam (em casa) à tarde e cuidava de todo o resto. Elas ficavam responsáveis por lavar a roupa e cuidar das outras coisas, e as que estudavam à noite era porque trabalhavam durante o dia. A minha mãe organizou em

bloco para todo mundo conseguir estudar. Isso foi organização da minha mãe (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A forma como a mãe de Ana acompanhava e, em certa medida, controlava a vida escolar dos/as filhos/as, inclusive no período de férias, chegando a realizar atividades específicas para exercitar os conteúdos, são sinais de que havia, subjacente a esse acompanhamento, o que Lahire (2008) denominou de “ordem moral doméstica”.

Essa ordem moral doméstica consistiria em práticas familiares voltadas, por exemplo, para a inculcação de regras sociais, a importância e o valor da escola, a disciplina para a realização de tarefas escolares e também para as tarefas domésticas, a regulação de horários, entre outras; as quais, mesmo não intencionais, contribuiriam para a constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar (SOUZA, 2009, p. 56).

Entre os pais/mães dos sujeitos que compõem o grupo de colaboradores/as, a mãe de Ana era a que possuía o maior nível de escolaridade. Nesse sentido, sua postura converge com o que outras pesquisas já apontaram²⁷: quanto maior o nível de escolarização da família, maior pode ser o investimento realizado na escolarização dos/as filhos/as.

A forma com que a mãe de Ana organizava o processo de escolarização dos/as filhos/as, bem como o modo como ela, estrategicamente, buscou matriculá-los/as e, além dessas questões, a disposição que possuía de acompanhar a escolarização de cada um/a, se aproximando da escola, dos/as professores/as, fazendo reforço em casa, aplicando castigo nos momentos em que o aproveitamento escolar não ocorria como esperado, se aproxima da caracterização dada por Nogueira (2006, p. 161), ao discutir a relação entre família e escola na contemporaneidade. De acordo com a autora, as famílias tornam-se, assim,

[...] responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola.

Mesmo com a presença da mãe e, sobretudo, com o rigor com que ela lidava com os/as que não correspondiam as expectativas, seu desempenho na quinta série não ocorreu como se previu, o que a fez ir para a recuperação. Fato é que a situação de Ana se agravou ao ser reprovada na prova final. O resultado negativo a levou à última instância do processo: ser avaliada pelo Conselho Escolar, o qual a aprovou. Mas, insatisfeita com o que estava ocorrendo, sua mãe se manifestou:

²⁷ Neves (2013), Tomizaki (2013), entre outras.

Passei no Conselho de Classe, a minha mãe me deixou de castigo no final do ano (entende-se o período de férias). Mesmo eu passando no Conselho de Classe, ela me deixou de castigo. Todo mundo brincava, menos eu. Eu ficava estudando. Eu apanhei. A cada unidade eu fui apanhando. A cada unidade que as notas iam chegando, eu ia apanhando e não tomava jeito, porque a cada unidade eu apanhava, mas não tomava jeito. Recuperação; mais uma surra. Quando o resultado que eu tinha passado no Conselho de Classe, mais uma surra. Por isso passei minhas férias todas estudando. Alguns irmãos viajaram, e eu fiquei em casa, estudando. Fazendo cópia, lendo textos, e ela em cima. Como ela já tinha estudado até a sétima série, sabia como era e como pegar no pé da gente, e tinha conhecimento, e aí pegava em meu pé (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

No ano seguinte, na sexta série, depois do que tinha ocorrido, a situação continuou semelhante. Suas dificuldades com a Matemática se repetiram, e, além do problema relacionado à assimilação do conteúdo, sua amizade com o professor da disciplina trouxe ainda mais complicações. Pelo que narrou, a aproximação a impedia de vê-lo na posição de autoridade, de professor. Dessa forma, passou a ter menos compromisso ainda com as aulas. Na realidade, ela fazia de tudo para chamar a atenção do professor. A ideia era tê-lo sempre por perto, sentado ao lado dela, por exemplo. Em meio a tudo isso, passou a ter uma postura agressiva com colegas de sala.

No dia da prova, eu sentava atrás do CDF e dizia: “Se não me der cola, bato lá fora”. Isso era trabalho de gente? (risos). A minha mãe nunca incentivou a gente a brigar e nem a fazer isso com ninguém, e a filhinha dela seguindo o caminho totalmente errado. É mole?! (risos) E aí, mais uma vez, perdi na bendita Matemática. Fui fazer a recuperação, e a minha irmã, que já estava na oitava série, dizia: “Você é burra! Você não tá vendo que isso é fácil! Isso é muito fácil!” E antes da prova de recuperação ela ficou me ensinando, mas aquilo não entrava na minha cabeça, em hipótese alguma aquilo entrava na minha cabeça. Resultado: perdi de ano (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Dessa vez, não houve alternativa, pois o fato de ter sido avaliada pelo Conselho de Classe no ano anterior a impediu de o ser novamente, já que o direito exige interstício de dois anos: a reprovação foi inevitável:

Minha mãe falou comigo sobre isso no período das férias, e eu passei as minhas férias estudando só Matemática, equação do primeiro grau, quer dizer, eu fui castigada. Minhas amigas falavam comigo: “Vamos, Ana, jogar baleado”. Minha mãe respondia: “Não, ela está estudando!”. Eu não saía pra nada. Eu acordava, cuidava das minhas obrigações e ficava em casa, a minha mãe trabalhando e as minhas atividades já ficavam prontas no caderno. A minha mãe sempre foi, tipo assim, ela pegou muito no meu pé. Se eu perdia de ano, a culpa sempre foi minha mesmo, porque se tinha uma pessoa que cuidava e estava ali pra te ajudar, a culpa era minha (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A reprovação fez com que Ana pensasse mais sobre a sua relação com a escola e o quanto decepcionava sua mãe. No ano em que precisou repetir de série, as coisas caminharam bem, de modo a atingir o rendimento esperado.

Quando eu repeti novamente a sexta série, foi o baque, todos os meus colegas na sala ao lado. Esse foi um momento que eu mudei. Comecei a prestar atenção novamente. O professor de Matemática mudou, passou a ser o que era, o diretor da escola. A partir daí eu consegui entender realmente o que era fração. Aí eu fiz tudo direitinho, tudo bonitinho. Aí, em 1998, consegui concluir a sexta série (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Diante desse quadro, cabe aqui o alerta feito por Zago (2012, p. 136-137):

Como já observei em outros trabalhos, a família, por intermédio de suas ações, tanto materiais, quanto simbólicas, tem papel importante na vida escolar dos filhos. Trata-se de uma presença que resulta em aportes muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidos. No entanto, apesar da importância que pode desempenhar na carreira escola do filho, ela não garante, necessariamente, sua permanência na escola. Além disso, os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente domésticos.

A observação feita por Zago (2012) encontra ressonância na trajetória de Ana, quando, por uma questão familiar, ela foi morar com uma de suas irmãs em outra cidade, a quase 100 km de onde residia. Devido à necessidade de cuidar do sobrinho, fez matrícula no turno noturno.

Matriculada, Ana então começou a frequentar a escola. Nova cidade, naturalmente, novas amizades e novas experiências. Se antes as dificuldades estavam em torno da Matemática, dessa vez o problema passou a ter outras características. Segundo sua narrativa, ela conseguiu ser reprovada por falta, mesmo saindo de casa todos os dias em direção à escola. Longe dos olhares do pai e/ou da mãe, os/as jovens assumem um papel de protagonistas, “atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca” (DAYRELL, 2002, p. 119). Nesse caso, a ausência da supervisão materna produziu seus efeitos:

Chegando lá (na nova cidade), a pessoa adolescente, conhecendo o mundo, prestou atenção em alguma coisa, mais uma vez? Não, não prestei. E o que eu queria fazer? Namorar ou então ir pra rua, zoar. Mais uma vez decepcionei minha mãe, perdi de ano. Então, dois anos perdidos, gente. Perdi na sexta série e na sétima. Se eu já tinha quebrado a cara, supostamente eu já tinha aprendido e não deveria fazer mais isso. Adolescência não é coisa de Deus não, filho (risos). E aí, lá vai eu de novo. Me envolvi com pessoas erradas, tipo assim: eu era novata na cidade, ficava aqueles urubus em cima da gente, e as namoradas dos urubus, que são os meninos novinhos, ficavam com ciúmes. Mas gente, eu não tinha culpa. Eu não tinha culpa, era nova, era nova e estava lá e não tinha namorado. E aí os meninos vinham, mas eu sabia que os meninos tinham namoradas, eu andava pela cidade, mas acabou que arrumei uma confusão com uma menina de um outro local (distrito do município de Cabralia), de Santo André, e essa menina disse que ia me bater, que ia me quebrar. Fiz amizade com que tipo de pessoas, gente? As piores possíveis, pra poder me defender dessa roubada que acabei entrando, não é? E aí esses amigos eram os piores possíveis. Eles usavam drogas. Eram os piores tipos, mesmo, e eu me identificava com eles (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Melucci (1996) nos ajuda a compreender o fragmento acima, ao nos apontar a existência de uma dinâmica que se coloca inerente à vida social, na qual habita um caldeirão de possibilidades, que é apresentado ao/à adolescente, tanto no que diz respeito ao aspecto cognitivo quanto ao emocional. Em meio a tudo isso, circula a ideia de que tudo pode ser conhecido, tudo pode ser tentado, ao mesmo tempo em que tudo pode mudar. Nesse sentido, testar limites torna-se uma condição de sobrevivência. Assim, no caso específico ora tratado, podemos conjecturar que “adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos” (MELUCCI, 1996, p. 9), fator que torna compreensível a postura de Ana, tomando como parâmetro sua condição etária que, em geral, tende a ser marcada, sobretudo, pelas múltiplas zonas de experiência.

Essa nova turma da qual ela começou a fazer parte trouxe-lhe o distanciamento da escola e a fama de drogada, e os conflitos com a mãe aumentaram:

Os vizinhos da minha mãe contam pra minha mãe que eu estava andando com pessoas erradas, e que eu já estava usando drogas. Eu não estava usando drogas e nem os meus amigos, tipo assim: essas pessoas fumavam, cheiravam, mas nunca faziam na minha frente. Elas saíam, usavam as porqueiras delas e depois voltavam. Em momento algum me incentivaram, porque tem aquela lógica do batismo, mas nunca me incentivaram, nem fumar maconha, nem a cheirar. Então eu digo que eles foram realmente meus amigos, como eles vivenciavam aquilo ali, era muito fácil colocar mais um no bolo, por isso eu digo que eles foram meus amigos. Nunca pediram nem para eu dar uma tragada num cigarro de maconha, nunca. Quando a minha mãe chegou dizendo: “Ah, você está fumando maconha!” Eu disse: “Tem certeza, mãe?” Ela respondeu: “Tenho!” “Mas eu não estou, mas agora que a senhora falou, eu vou fumar”. Adolescente é bicho doido, quando você diz que ele fez algo, se ele não fez, ele vai lá e faz, faz para provar que ele não tinha feito, mas como acusou, eu vou fazer. Fiquei louca. Você está fumando maconha, você é uma louca mesmo. Esses amigos loucos, perdidos no mundo, que já até morreram, parte deles, simplesmente tirou isso da minha cabeça (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A postura da adolescente, ao lidar com as regras impostas por sua mãe e a escola, expressa que “a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida, e cada vez mais uma realidade construída com representações: menos algo para se ser e mais algo para se fazer” (MELUCCI, 1996, p. 9).

Ainda, sobre a mesma questão, vale trazer aqui o que argumenta Sarti (2004, p. 20-21). Segundo a autora, “os jovens caracterizam-se pela busca de outros referenciais para a construção de sua identidade fora da família, como parte de seu processo de afirmação individual e social”. Mesmo ela afirmando que não partilhava de tudo em relação ao grupo com o qual andava, não conseguia deixar de estar junto, apesar dos sérios problemas que a relação lhe proporcionava com a família. Na realidade, de acordo com a pesquisadora, “o período da adolescência significa uma mudança no estatuto social do sujeito”. Contudo, essa passagem não

tem lugar em nossa sociedade, deixando ao jovem a possibilidade de vivê-la “como contestação, como um ‘outro’ lado, em contraposição ao mundo adulto” (SARTI, 2004, p. 22).

Ana retornou à cidade onde morava para em seguida mudar-se, mais uma vez, com sua irmã para Porto Seguro. Novamente matriculada e frequentando a escola, continuava a viver os mesmos relacionamentos conflituosos na família e na escola até a gravidez precoce aos 14 anos. Disse que chegou a cogitar, com o namorado, de 24 anos, a possibilidade de abortar. Mas o rapaz tratou a sua proposta com indiferença. Ela abandonou a escola e voltou a morar com a mãe.

Contraditoriamente, Ana afirma que não teve ajuda da mãe, apesar de ter deixado o emprego e voltado a morar com ela, enquanto aguardava o momento de ter sua filha. Além disso, depois que a criança nasceu, para trabalhar, deixava-a sob os cuidados da família.

Como já foi apontado anteriormente, Dita, por ausência de documentos que comprovassem sua escolaridade, na terceira série, se viu obrigada a retornar à primeira. Por um lado, a questão nos convida a pensar que a sua mãe possuía certo distanciamento da cultura escolar, o que a fez ignorar a importância do documento. Por outro, sobressai o fato de que, ao ser alertada sobre o fato e a necessidade de ter o documento, sua mãe se viu impedida de ir buscá-lo por ausência de recursos financeiros, já que a cidade onde moravam estava localizada a mais de 200 km de Porto Seguro. Nesse sentido, conjecturamos, ao avaliar, sua mãe concluiu que o custo das despesas que a viagem demandava não cabia em seu orçamento. Ainda é possível pensar que, para a mãe, o mais importante era a filha continuar estudando, independentemente da série.

A chegada de Dita na nova cidade, além da questão apontada anteriormente, também se esbarrou em outra situação: a ausência de escola pública no bairro onde sua família se instalou. A alternativa que restou à sua mãe, a fim de não deixá-la sem estudar, foi matriculá-la em uma dessas escolas privadas, modestas, comuns em bairros populares. Por questões financeiras e também pelo fato de ela ser a mais velha dos/as três irmãos, foi a única a ser matriculada no referido ano.

Segundo afirmou, o bairro onde passou a residir era fruto de ocupação, ainda num processo bem inicial. O local, na realidade, se apresentava como terreno fértil para a materialização do descaso por parte do Estado: ausência do poder público, nesse caso, de saúde, educação, segurança, entre outras questões.

Depois da experiência na escola privada, pelo período de um ano letivo, Dita passou a ser aluna da escola localizada no bairro vizinho ao que ela morava, distante cerca de dois km, talvez um pouco mais. Por um ano letivo, para chegar à escola, cotidianamente, caminhou cerca

de quatro km (ida e volta), tanto em dias de sol, como nos de chuva. Para ela, a distância percorrida diariamente entre sua residência e a escola se apresentava como um desafio, principalmente pelo fato de ter de realizar o trajeto a pé, muitas vezes, sozinha, passando por regiões ainda pouco habitadas. Ela fez a segunda série na mesma escola.

Quando cheguei no Baianão, era início do Baianão, não é? Só tinha barraco de tábuas, de lona, e não tinha escola. A minha 2ª série do Ensino Fundamental, eu fiz no Mirante (outro bairro da cidade), no Chico Mendes, quando era aquele turno das, das três às sete (das 15 às 19h), se eu não me engano, e eu saía a pé, lá da minha casa. Cresci ali perto da escola Frei Calixto, e vinha debaixo daquele sol bem quente, isso com onze anos de idade, e vinha lá pro Chico Mendes. É, e fiz meu segundo ano do Ensino Fundamental lá na escola Chico Mendes. [...] Eu saía lá do Baianão, eu não sei, em quilômetros, quantos que dá até chegar ao Mirante, não é? Não tenho essa noção. Pois é, mas eu vinha todo dia, não faltava aula, com chuva ou com sol eu vinha pra escola, você tá entendendo? Quando foi na terceira série, aí já chegou a escola onde é hoje a Escola Moura Thales, chegou no Baianão, e aí a prefeitura alugou (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Dita relata, com certa ênfase, a ausência da sua mãe em sua vida escolar. Nesse sentido, afirma: “[...] ela nunca foi a uma reunião de pais. Não sabia, de fato, se eu estava indo à escola. Para você ver, para você ter uma noção como era, como foi tudo por minha conta” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A ausência de sua mãe nos dias de reunião e/ou de qualquer outra atividade realizada pela instituição está relacionada às dificuldades de se conciliar o horário de trabalho com o da agenda escolar uma vez que ela era funcionária de barraca de praia, tendo em vista o regime de exploração adotado. A pesada jornada de trabalho (das 8 às 18h), nos pareceu, tornou-se elemento de restrição, quanto à possibilidade de a mãe frequentar a escola da filha. Dito de outra forma, ela não participava por uma escolha autônoma, era impedida, pelas circunstâncias, de participar.

Partimos do entendimento de que se faz necessário pensar, com o devido cuidado, sobre como a relação entre a família e a escola é estabelecida. Não podemos deixar de considerar que há “formas peculiares de envolvimento das famílias populares na escolarização dos filhos, facilitadora de sobrevivência escolar nesses meios” (VIANA, 2007 p. 54).

2.3 A interrupção dos estudos e o retorno à escola

Como já foi destacado anteriormente, entre os/as entrevistados, Regy e Dita não passaram pelo processo de interrupção da trajetória escolar. Desse modo, também não viveram

a experiência de retomar o estudos, como os/as demais. Dito isso, a seguir trataremos das seis trajetórias que passaram pelo processo de interrupção.

Diferentemente do caso de Ana, os casos de Dudu e Roxo, nas próximas páginas, evidenciam a presença de sentido na escolarização e seus saberes, apesar de fortemente marcados pela interpelação do mundo do trabalho. Aparece ainda um outro processo comum nas trajetórias analisadas, a migração. Em alguns casos (Dudu, Roxo, Aurea e Laudinha), há a presença da experiência migratória para a Região Sudeste, sendo três para São Paulo. Além desses, tem o caso de Nena, que fez o processo inverso, saiu de Minas Gerais para morar na Bahia, a fim de continuar sua trajetória escolar.

Ana interrompeu sua trajetória escolar no início de sua gravidez, aos 14 anos de idade. Após três anos do nascimento da filha, ela conheceu um rapaz, com o qual, pouco depois, foi morar junto como esposa dele. Foi a partir dessa relação, incentivada por seu companheiro, que ela retomou os estudos. Ele lhe disse o seguinte:

“E aí, vamos voltar a estudar, porque você parou na sétima série”. Ele também havia parado na sétima série, por conta de trabalho e também de família! O fato é que os dois voltaram a estudar juntos. A gente se matriculou e os dois foram estudar juntos, à noite. No início foi difícil (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Foi a partir desse incentivo que Ana retomou seus estudos na condição de aluna da EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental. Vale lembrar, além de Ana, Aurea também interrompeu sua trajetória escolar em razão de uma gravidez.

Dudu, após a conclusão da quarta série, foi com a família morar em uma fazenda onde não existia a oferta de escola para os anos finais do Ensino Fundamental. Afastado da escola, com a necessidade de contribuir com as despesas da casa, se envolveu, de forma mais efetiva, com o mundo do trabalho. Além dessa questão, ele apontou outra que, segundo afirmou, teria sido determinante para que se afastasse ainda mais da instituição escolar: casou-se. Esse fato ocorreu alguns anos após ter concluído a quarta série, especificamente, quando ele tinha 17 anos de idade.

Depois do final da quarta série, nós viajamos, mudamos de cidade. A partir da quinta série, aí foi uma época que eu trabalhava. Eu me casei muito jovem. Na época, a responsabilidade do meu avô era manter a casa, a minha era ajudar. Quem mora em roça é assim, praticamente, durante a minha infância, foi só trabalho. Até os 17, 18 anos, eu ainda não tinha terminado o Fundamental. Casei aos 17. Depois que me casei fui pra São Paulo, pra casa da minha mãe (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

O casamento, associado à perspectiva de que era preciso buscar melhores condições de vida e de trabalho, fez com que ele fosse morar em São Paulo. A ida para a capital foi também movida pela possibilidade de se aproximar de sua mãe biológica. Por lá, morando ao lado da

casa da mãe, aliás, no mesmo lote, ficou aproximadamente cinco anos. Segundo afirmou, nesse interstício, teria procurado escola, a fim de matricular-se, mas não conseguiu retomar os estudos. A falta de vaga em escolas do bairro, a distância, no caso de estudar em outra região, e o cansaço da jornada de trabalho foram algumas razões que o impediram.

O fato é que a retomada dos estudos só foi acontecer quando ele voltou de São Paulo para morar em Teixeira de Freitas. Recomeçou de onde parou, matriculando-se na EJA, especificamente na quinta e sexta séries. Ao se referir ao retorno, assegurou que a sua esposa também poderia ter se matriculado para estudarem juntos, já que ela também estaria no mesmo nível de escolaridade dele.

Isso já foi aqui em Teixeira. Voltei na quinta e sexta séries, na EJA. Eu e a minha esposa poderíamos ter voltado juntos, na mesma série, mas retomei sozinho. Na época eu trabalhava na roça. Eu já voltei na EJA. Foi um retorno conturbado. Na minha sala, tinha alguns já bem avançados e outros atrasados, e eu tentando aprender mais. Conseguia, mas o professor não tinha aquela disponibilidade só comigo, porque ele tinha que prestar atenção nos outros também (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Pelo que narrou, o tipo de atividade laboral, bem como o local onde trabalhava em alguma medida poderiam tê-lo conduzido a interromper a trajetória escolar em função do cansaço:

Assim, como eu trabalhava na roça, chegava muito atrasado, às vezes tinha que implorar para o porteiro me deixar entrar. Eu trabalhava de ajudante de pedreiro, fazendo fornos da CAFI, uma empresa que produz fornos para queima de eucalipto. Era um trabalho duro, que me obrigava a fazer um percurso pesado. Eu saía de casa por volta de quatro da manhã, para chegar no serviço às sete. O retorno era a mesma coisa. Tinha dia que eu chegava em casa, e a minha esposa já estava com o material na mão. Teve vez do porteiro não me deixar entrar, mesmo explicando o que tinha acontecido. Como a escola ficava em outro bairro, às vezes eu chegava na escola às 19 horas e 40 minutos (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Por um lado, em sua narrativa, ele aponta algo ainda comum de se constatar em escolas de EJA: tratar a pessoa jovem, adulta e/ou idosa da mesma forma como se trataria uma criança. Suas especificidades, como nesse caso apontado, muitas vezes não são consideradas. Por outro, suas afirmações nos dão indícios de que Dudu investiu a escolarização de grande sentido, o que o levou a mobilizar-se apesar de contar com tantas situações adversas, almejando um futuro melhor para si e sua família.

Roxo declarou que ficou uma década fora da escola. Segundo ele, morou em São Paulo durante quase todo esse tempo. Lá, teria tentado retomar os estudos algumas vezes, mas a distância entre sua residência e a escola bem como a burocracia para realizar a matrícula o impediram de concretizar a retomada dos estudos.

Ele disse que nesse interstício jamais deixou de ler, no mais das vezes, encontrava-se vinculado a situações comuns ao ambiente escolar. “Na verdade, minha trajetória sem escola nunca foi sem estudar. Em São Paulo eu gostava de ler livros de Matemática. Eu andava com pilhas de livros na bolsa. Gostava de ler” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014). Ele acreditava que sua facilidade na escola tinha a ver com sua disposição para ler.

Eu gostava de ler, principalmente quando trabalhei vendendo passe lá em São Paulo, como autônomo. Eu ia trabalhar com a bolsa com meu material de trabalho e a minha mochila com meu material de estudo. Então, eu tinha aquele tempo de manhã até de noite para ficar sentado lá, muita gente pegava videogame, eu pegava livros, de qualquer coisa, o que eu achava no chão, eu pegava para ler (ROXO, Nota de Campo, dezembro DE 2014).

Roxo decidiu voltar aos estudos sem muito planejamento. Ele tinha retornado à sua cidade natal para passar alguns dias. Disse acreditar que, depois de tanto tempo morando fora, não tinha mais espaço na casa da mãe. Não se sentia à vontade para dizer a ela que estava de volta e que tinha a intenção de ficar. Certo dia, foi a uma escola e sondou se tinha vaga, e, ao constatar que sim, fez logo a matrícula. Chegou em casa e contou à mãe. Ela ficou surpresa, porque ele já tinha dito que voltaria para São Paulo por aqueles dias. Ele fez matrícula na EJA, quinta e sexta séries.

A mãe, que tinha duas barracas, cedeu a ele uma barraquinha para trabalhar com venda de café, lanche, queijo, etc. Depois que as aulas se iniciaram, tomou gosto pela escola, principalmente quando passou a ser elogiado por professores/as. Começou a se destacar na sala, especialmente em Matemática. “Quando eu voltei a estudar percebi que não dava para parar. Então, quando eu estava na quinta série eu queria chegar nos alunos que estavam formando, naqueles que tinham camisas diferentes” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Fica evidente que o retorno de Roxo à escola foi possível a partir do suporte recebido de sua mãe. Inicialmente, quando colocou à disposição um teto para ele morar, depois ao ceder a barraca de lanches como forma de ganhar algum dinheiro que pudesse cobrir suas despesas pessoais e escolares.

Em alguns casos, vemos que a idade-série apontam desencontros. Nena, assim como outros sujeitos dessa pesquisa, precisou mudar de cidade para continuar estudando, já que em sua terra natal só era oferecida escolarização até a quarta série. Como não teve como continuar estudando, tampouco sair de imediato de sua cidade, Nena ficou por dois anos afastada da escola. Para dar continuidade à trajetória escolar, precisou se mudar para Teixeira de Freitas, onde algumas irmãs moravam. Na época em que se mudou, tinha, mais ou menos, 15 anos de idade, momento em que começou a estudar a segunda etapa do Fundamental. Assim, verifica-

se a discrepância entre idade/série. No entanto, de acordo com o que disse, sempre teve boas notas.

É importante ressaltar, mais uma vez, a presença do suporte também nesse caso. A continuidade dos estudos ocorreu com o apoio dado pelas irmãs mais velhas que moravam em Teixeira de Freitas, suporte importante, pelo que narrou, sem o qual dificilmente a trajetória escolar teria sido retomada. Contudo, após concluir o Ensino Fundamental e iniciar o Médio, casou-se. Casada, se sentiu provocada a abandonar a escola para cuidar da recém formada família.

De acordo com o que narrou, Áurea dividiu o tempo de sua experiência na segunda parte do Ensino Fundamental com atividades laborais. Aliás, foi o que se esforçou para nos fazer acreditar. Ao narrar sua trajetória escolar, destacou que, desde os 11 ou 12 anos, ajudava o pai a vender os cipós que retirava das matas. Mas, na realidade, a ajuda ocorria nos fins semana, quando o material chegava à cidade. Em algumas oportunidades, seu pai ficava na roça e pedia a ela para receber o material e entregá-lo aos compradores já conhecidos.

As entregas dos cipós não atrapalhavam sua rotina escolar, já que nos finais de semana ela não tinha aula. Ela disse que, durante esse período escolar, teve como obrigação auxiliar os irmãos e irmãs nas atividades escolares. Afirmou ter afinidade com as exatas e que jamais teve dificuldades com qualquer disciplina. Viveu a experiência do Ensino Fundamental sem passar por recuperação e/ou da reprovação. Ou seja, sua trajetória, apesar de ter tido uma aproximação com o mundo do trabalho, ocorreu sem quaisquer problemas no que tange ao rendimento escolar.

Áurea, no início do Ensino Médio descobriu que estava grávida. Foi, então, morar com o pai da criança. A nova residência, em outro bairro, a deixou distante da escola. Com o passar dos meses, passou a sentir, segundo ela, dificuldades em frequentar as aulas, principalmente pelo fato de ter que ir caminhando. Diante das dificuldades, se viu obrigada a interromper os estudos, retomados quase duas décadas depois, como estudante da EJA.

Laudinha, depois de interromper sua trajetória escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aos 17 anos, casou-se. Teve seu primeiro filho aos 19, depois teve ainda mais dois meninos e uma menina. Mudou-se de cidade, foi morar em São Paulo. Apesar do sonho de um dia voltar a estudar, do ponto de vista objetivo, durante uma longa temporada, viveu sem perspectiva de retomar seu contato com a escola.

Ao retornar à Bahia, diz ter sido preciso, antes de procurar uma instituição escolar, superar o medo e, principalmente, a insegurança. Além disso, nesse momento, na condição de

separada, percebeu que sozinha, com a filha de apenas sete anos, teria mais dificuldades, tanto para retornar, como para permanecer na escola.

Decidida a dar continuidade à trajetória escolar, procurou se informar com amigos/as e parentes sobre algo que ela tinha ouvido falar: a Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Na realidade, a comissão, popularmente conhecida como CPA, concede certificados do Fundamental ao Ensino Médio. Faz-se a inscrição para, em datas específicas e devidamente agendadas, realizar exames por disciplinas. No caso do nível no qual ela se inscreveu, são seis provas, sendo no máximo duas por mês.

Eu, em 2007, a minha filha já estava um pouco crescida e decidi voltar a estudar. Eu sempre me informei, lia bastante. Morei em São Paulo muitos anos, e lá eu ia ao centro de São Paulo e gostava de entrar nas bibliotecas, para ficar olhando os livros, não é? Aí eu olhava assim e ficava fascinada com aquelas prateleiras enormes. Lá no Largo de São Francisco tem umas bibliotecas enormes, e eu ficava olhando. Eu pegava o livro, folheava e pensei: “Vou voltar a estudar”.

Sua narrativa aponta sua aproximação e gosto pela leitura, ao mesmo tempo, sinaliza que o local aonde gostava de ir, do ponto de vista simbólico e material, se configura como um importante suporte, já que, como ela própria disse, gostava de ficar contemplando, admirando, usufruindo e conjecturando seu retorno à escola.

Como a própria narrativa destacou, o medo e a insegurança persistiram até o último momento. Mas, depois que se submeteu ao processo e percebeu que tinha condições de realizar os exames com sucesso, concluiu a etapa do Ensino Fundamental e deu continuidade enquanto estudante do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.4 A experiência escolar na EJA

Nessa etapa do trabalho, nosso objetivo central é descrever e analisar as experiências vividas pelos/as entrevistados/as na Educação de Jovens e Adultos. O contato com a EJA se deu na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Especificamente, Regy, Dita, Ana, Dudu e Roxo, foram os/as que viveram a condição de estudante da EJA ainda nos anos finais do Ensino Fundamental.

Regy teceu uma análise sobre sua experiência vivida na EJA, curiosamente, sua narrativa é antagônica ao que disse sobre seus primeiros anos na segunda parte do Ensino Fundamental. Para ele, a EJA extirpou de seu horizonte a possibilidade de abandonar a escola algo que, devido às reprovações, começava a frequentar sua imaginação. Pelo que narrou, foi na experiência com a Educação de Jovens e Adultos que a escola voltou a fazer sentido para

ele. Foi lá também que disse ter ouvido, pela primeira vez, algum tipo de elogio endereçado a sua pessoa.

Os elogios só foram aparecer no momento em que eu estava vivendo a experiência da EJA. Existiam elogios antes da EJA, mas não comigo, entendeu? (risos) Com outros colegas eu presenciei. Assim, tem professores que escolhem a quem vai dedicar sua atenção e esquecem de outros e deixam de tratar todos de maneira igual (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

A experiência na EJA, à qual Regy se referiu, foi vivida no turno matutino, numa escola que funcionava como anexo do Colégio Estadual de Alcobaça (CEA). O entrevistado, ao descrever com maiores detalhes a sua passagem por essa modalidade, aponta outros elementos que nos ajudaram a compreender a mudança ocorrida em relação à forma como ele enxergava a escola. A mudança de ambiente foi acompanhada pelo quadro docente. Além dessa questão, ele disse ainda que muitos dos/as novos/as colegas tinham vivido experiência escolar semelhante à dele.

Tenho certeza que o fato de ter sido tratado como um dos melhores alunos me ajudou, mas tem mais coisas aí, a turma, por exemplo, os colegas também. Os professores que mudaram, porque têm professores que, às vezes, você não se dá bem, você não se sente legal, por mais que você não tenha nada para falar com ele, mas têm professores que só de chegar na sala assusta o aluno. Isso eu posso dizer a você que acontece até hoje, na minha graduação (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

A experiência de Regy na EJA foi de apenas um ano letivo. Entretanto, para ele, ela teve importância significativa, já que foi a partir desse contato com a modalidade que voltou a se interessar pela escola. Na realidade, sua relação com a escola e, conseqüentemente, com o saber passou a ter sentido, possivelmente, porque seu encontro com a EJA foi também um reencontro com as boas notas, principalmente em Matemática. A boa relação reestabelecida, sobretudo com essa disciplina, não ficou restrita a essa experiência, mas foi mantida durante os anos de estudos no Ensino Médio, quando foi, inclusive, eleito no último ano como melhor aluno da turma nessa disciplina.

Dita iniciou sua experiência na EJA no início da segunda parte do Ensino Fundamental, na quinta e sexta séries. Vale destacar, sua trajetória está marcada pela constante mudança de endereço. Por diversas razões se viu obrigada a mudar de cidade. Em uma das vezes, a causa foi o medo do padrasto, pois havia resolvido enfrentá-lo para defender seu irmão mais novo. Dessa vez, saiu de Porto Seguro para morar em Eunápolis, a 65 km. Diante da nova realidade, se viu obrigada a associar trabalho doméstico e escola. Acordava às 5h da manhã, trabalhava até as 18h e ia direto para a escola.

Quando eu tinha 13 anos eu arrumei um emprego numa casa, quase do tamanho dessa aqui (se referindo à sede do sindicato dos/as trabalhadores/as em educação de Porto Seguro, que não é pequena, deve medir uns 200m²), de doméstica, e fui lá, por uma circunstância da minha vida, eu fui. Isso eu acordava 5h da manhã. Trabalhava o dia todo e 6 horas saía de onde eu estava para ir pra escola, estudar (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ela teve dificuldade para falar sobre a violência que sofreu durante a infância e o começo da adolescência. Da forma como reagiu, ficou claro que as lembranças ainda lhe causavam sofrimento, como pode ser analisado em seu depoimento. Ela disse que algumas dificuldades que passou muitas crianças passam, como a falta de alimento, de dinheiro para comprar roupas, calçados, e, depois de certo tempo, podem ser esquecidas, mas há situações que, segundo ela, não se apagam. Disse com lágrimas nos olhos:

Quando a minha mãe se separou do meu pai eu tinha 4 anos, e minha mãe, que não tinha nenhuma formação, condição psicológica para criar o tanto de filhos que ela arrumou, então ela se casou com outra pessoa, e com certeza deve ter visto nisso aí uma possibilidade de auxílio de criar os filhos que tinha. Até certo ponto, esse casamento auxiliou mesmo, pelo menos comida passou a não faltar. Em contrapartida, aconteceram outras coisas (DITA, Nota de Campo, março de 2015).

Nesse momento da conversa, ela fez menção de desistir de narrar o que pretendia, mas, depois de algum tempo em silêncio, retomou a palavra e continuou.

Então, esse acontecimento dessa minha saída para estudar em outra cidade... Uma saída assim, fugida de casa... O meu padrasto batia muito na gente, de maneira extremamente violenta (as lágrimas continuavam caindo) e eu era a filha mais velha. Quando foi um dia, eu com uns 13 anos, eu vi ele batendo muito no meu irmão mais novo, que na época devia ter uns 8 anos. Eu nunca tinha afrontado antes o meu padrasto, porque eu tinha medo de apanhar, mas eu fiquei tão incomodada com aquela situação, com aquela cena, que eu não consegui conter, ele estava batendo em meu irmão dentro do quarto, eu parei na porta (o choro a impede de continuar a narrativa), e ele me perguntou o que eu estava olhando. Eu disse que estava olhando o que ele estava fazendo ali com o meu irmão (DITA, Nota de Campo, março de 2015).

Por conta desse ato, o de defender seu irmão, com medo do padrasto, se viu obrigada a sair de casa:

Pedi a transferência na escola. Mudei para Eunápolis e comecei a trabalhar lá. Fiquei um tempo morando lá. Quando eu voltei para casa, já estava maior. Meu padrasto viu que não tinha condição dele me tratar da mesma maneira mais, não é? [...] Isso eu tinha 13 anos, mas assim, com todo esse acontecimento, quando eu fui, eu peguei minha transferência, me matriculei e continuei estudando. Quando eu voltei, peguei de novo minha transferência e continuei estudando, não perdi nenhum ano no meio de tudo isso aí. Eu podia ter deixado um ano desse para trás, para começar de novo (DITA, Nota de Campo, março de 2015).

No trecho acima, a entrevistada apontou duas questões muito graves ainda em nosso país: a violência doméstica contra crianças e adolescentes e o trabalho infantil. Segundo os dados divulgados pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), em 2012, das denúncias

recebidas pelo Disque 100, 77% eram sobre violência contra crianças e adolescentes. Especificamente, foram cerca de 364 denúncias por dia no país. A outra diz respeito ao ingresso precoce no mundo do trabalho: de acordo com a PNAD (2013), 3 milhões e meio de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, trabalhavam em 2012.

O depoimento evidenciou o grau de complexidade em torno das razões que fizeram Dita fugir de casa para viver noutra cidade. Entretanto, ao relatar tal experiência, contou que o período em que esteve trabalhando foi também de aprendizagem apesar da jornada de trabalho desgastante. Afirmou que, na casa onde trabalhou, na convivência com a sua patroa, teria feito muitas descobertas, como, por exemplo, de como deviam ser pronunciadas algumas palavras.

Rapaz, olha (risos), o vocabulário da minha família não era brincadeira, eu aprendi cada coisa e eu descobri que palavras eram essas. Por exemplo: estômago era “estambo”. Tu acredita numa coisa dessas? (risos) Eu aprendi a falar “estambo”, velho (risos)! E aí demorou para eu descobrir. Como é que ia saber que falava errado, se todo mundo a minha volta falava errado?! Só ouvindo alguém falar correto e procurar saber se aquilo mesmo é o correto, só depois que eu estava grandinha que comecei a descobrir. Papel higiênico era papel higiene.

E aí, uma vez eu coloquei água de café no fogo, e a dona da casa falou assim: “Dita, você mede a água do café como?” Eu respondi: “eu mido por aqui” – mostrei o lugar para ela. Ela falou: “não, é eu meço”. Eu disse: “ah, tá bom” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Essa relação estabelecida noutros espaços sociais ratifica o que Lahire (2002) aponta, ao afirmar que “Um ator plural é, portanto, produto da experiência em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (LAHIRE, 2002, p. 36). Essa seria uma oportunidade de o sujeito potencializar as condições de construir disposições para lidar com os elementos que a vida social pode apresentar.

Dita disse que quando iniciou o Ensino Médio já estava mais velha, mais madura, e tinha uma noção do que significava estar na escola. O conhecimento escolar ganhou sentido para ela. Mas, segundo afirmou, o que a fez despertar para o mundo do conhecimento foi a experiência de guia de turismo, que em nosso entendimento, atuou como suporte. “O meu despertar para o ensino, aconteceu quando comecei a trabalhar como guia de turismo. Fiz um treinamento, fui aprovada, uma agência me chamou, e eu comecei a trabalhar com turista, então você começa a mexer com outro universo” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ela argumentou que a experiência vivida com os moradores e moradoras da periferia, pessoas com condições sociais e culturais semelhantes às dela, a apresentaria poucas possibilidades de mobilização em busca de algo diferente, como, por exemplo, de ir além do Ensino Fundamental. Mas, atuando na função de guia, foi possível conversar com pessoas de formação escolar mais elevada, como advogados/as, médicos/as, professores/as da Educação

Básica e do Ensino Superior, etc. “Eu tive acesso a outro mundo”. Segundo Lahire (2002, p. 31), “todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneas e, às vezes, contraditórios que incorpora”.

Aí a gente começa ver um pouquinho além do nariz da gente, do próprio nariz. E aí a gente aprende com o outro, na relação com o outro, a gente ensina e aprende também, então eu considero que essa troca nesse universo do turismo me fez ver que eu tinha condição de ir um pouquinho mais adiante, aí eu fiquei querendo estudar um pouquinho mais (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A narrativa de Dita apontou que as relações que sua atividade laboral proporcionou ao longo do tempo foram importantes para que ela pudesse pensar para além das experiências que a cercavam, cogitando, inclusive, a possibilidade de viver uma trajetória escolar mais longa. Assumir para si que tinha condições de ir mais à frente do que a maioria das pessoas que ela conhecia e que faziam parte de seu cotidiano, na região onde morava, potencializou sua visão prospectiva da vida escolar.

É importante destacar que a escola, o processo de escolarização, sempre esteve em seu horizonte. Por essa razão, foi construindo possibilidades e sustentando um de seus objetivos de vida, que seria não interromper sua trajetória escolar. Dessa forma, o contato com outras pessoas, proporcionado pelo trabalho, além de incentivá-la a permanecer na escola, no sentido de concluir a Educação Básica, foi capaz de promover outras perspectivas, como, por exemplo, a de não encerrar sua trajetória com o fim do Ensino Médio.

Dita já era casada quando cursou o Ensino Médio. Mas conseguiu seguir o que havia determinado.

Eu consegui fazer isso aí, (não ter filho/a) mas já era casada. Essa era uma das orientações que ouvia dos mais velhos, e eu coloquei isso na cabeça. Acho isso muito interessante, porque realmente eu coloquei isso na cabeça e consegui seguir. Eu combinei comigo três coisas importantes que eu ia procurar não fazer: me envolver com drogas, engravidar e desistir dos estudos. Eu tinha isso como meta e consegui alcançar essas metas aí. (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Em alguns momentos, ela aponta as suas dificuldades em ter que frequentar a escola, por conta do trabalho e também do deslocamento que era obrigada a fazer entre o bairro em que morava e o local onde estava localizada a instituição escolar. Nesse caso, se trata de um trajeto entre a região periférica da cidade e o centro de Porto Seguro.

Entre as mulheres entrevistadas, no entanto, a história de Dita se distingue das demais. Todas as outras tiveram sua trajetória interrompida e, em grande medida, em função do casamento e/ou do nascimento de filho/a. Sua organização, acompanhada de sua capacidade de

mobilizar-se, é um dado que, a princípio, explica o fato de ela não ter tido sua trajetória interrompida como as outras.

A gravidez precoce aos 14 anos fez Ana interromper sua trajetória escolar, retomada quando sua filha já estava com três anos de vida, quatro anos depois de ter se afastado da escola.

Eu fiquei tipo... Parei com 14, voltei a estudar com dezoito anos. Então eu fiquei quatro anos sem estudar, cuidando da minha filha e trabalhando. Eu tive que... (a voz ficou embargada. Apesar dos risos, os olhos denunciavam outras sensações, que as lembranças traziam) realmente isso foi o mais difícil (um silêncio ensurdecedor de alguns segundos tomou conta da conversa). Eu tive que trabalhar (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O fato é que Ana e seu companheiro retomaram a vida escolar juntos, mas depois de três meses de aula, seu esposo sofreu um acidente e, diante da situação, se viu obrigada a abandonar a escola para cuidar dele. Logo em seguida, uma nova gravidez a fez ficar um ano fora da escola.

Ela voltou à escola quando sua filha já tinha um ano de vida, ou seja, dois anos se passaram e, mais uma vez, junto com seu esposo, retomou os estudos. E foi assim que ela, matriculada na sétima e oitava séries da EJA, concluiu o Ensino Fundamental.

Ana, ao tratar de sua experiência no Ensino Médio, inicia seu depoimento falando que teve bons professores/as durante a escolarização “dita” regular, mas que na EJA ela se deparou com profissionais muito diferentes.

Já na EJA os professores têm mais contato com você. Ele quer te entender, não sei se é pela dificuldade do trabalho, eu não sei. Foi totalmente diferente, até o aprendizado foi diferente, mesmo tendo professores que já estavam na idade de aposentar, que já não davam muito aula (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Esse retorno, depois de anos fora, a fez sentir e enxergar a escola como um espaço importante, no qual a aprendizagem, de fato, podia acontecer; a instituição passou a ter sentido para ela.

Ana falou de algumas experiências vividas em torno do universo da aprendizagem. Destacou a importância do fato de ela ter feito parte do mesmo grupo de estudantes desde a sétima e oitava séries até o fim do Ensino Médio. Pelo que vemos, o grupo ter estado junto constituiu-se como suporte, no sentido de garantir a permanência na escola.

No decorrer do Ensino Médio, ela descobriu que estava grávida pela terceira vez. Sobre essa questão, relatou:

Mais uma vez engravidei, mas dessa vez, nem que eu ganhasse o filho na sala, eu ia concluir. Passei a gravidez toda, e a gestação era de risco, foi atestado em cima de atestado. Na terceira unidade, praticamente não fui à escola, porque foram muitos atestados. Quando já estava perto de eu ganhar o neném, eu fui à escola, para saber o

que a escola ia poder fazer por mim, porque eu estava com a intenção de concluir, mas a quantidade de atestado... Não tinha nota na terceira unidade e já estava entrando a quarta. Chamaram os professores e a diretora. Os professores entraram em acordo e disseram que eu poderia fazer uma atividade extra durante a quarta unidade. Essas atividades iriam gerar duas notas na unidade, para terceira e quarta unidades. Isso me tranquilizou, mas para que isso acontecesse, eu não teria resguardo (a licença maternidade) e foi isso que aconteceu. Eu tive o neném, com dez dias eu já estava na sala de aula. Fiquei só o período mesmo de pontos, porque meu parto foi cesariano, e nesse eu liguei (fiz laqueadura), com a facilidade de ter filho de novo, e isso não podia acontecer. E aí eu estudei e concluí dessa forma. Nesse período eu ia para escola andando devagarzinho e voltava. Tirava leite, deixava em casa para a minha mãe dar para o neném (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Como o trecho acima mostra, Ana, depois das turbulências que a vida lhe proporcionou, conseguiu concluir a Educação Básica e, para tanto, contou com a ajuda da mãe e o apoio do esposo, o que nos faz entender que a sua permanência na escola se deu muito em função do suporte proporcionado pela família.

Dudu recomeçou sua trajetória escolar quando retornou à cidade de Teixeira de Freitas, depois de passar mais de cinco anos morando em São Paulo, capital. De acordo com o que nos contou, não tinha retomado os estudos porque na capital não conseguiu encontrar escola próximo à sua casa. Desse modo, assim que retornou, procurou uma escola e realizou sua matrícula na quinta e sexta séries da EJA.

Ao falar de sua trajetória escolar nos contou de sua insatisfação com o que era trabalhado pelos/as professores/as nas aulas. Na realidade, disse que sentia necessidade de saber mais, de ter acesso a uma quantidade maior de conteúdos. Como é possível verificar em seu próprio depoimento que demonstra forte mobilização.

O conhecimento que eu tinha, às vezes, extrapolava até o conteúdo que o professor estava dando, porque eu não ficava esperando ele passar. Quantas vezes eu fui à secretaria conversar com os professores e pedir mais conteúdo para eu estudar. Eu dizia: “só isso aqui não está dando”. E não estava dando mesmo, foi tanto que quando eu terminei o ano (quinta e sexta séries) lá, todos os professores vieram me dizer que eu passei com louvor, devido ao fato de já ter um certo grau de conhecimento que os outros não demonstravam ter. Esse momento os professores me deixaram muito assim, querendo mesmo dar uma vida melhor para minha família (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Destaca nomes de professores/as que o inspiraram a continuar sua trajetória.

Quando você sai e vai para uma outra escola. Eu acho que a sétima série é a mais difícil que tem, porque você já começa a ver outros tipos de coisas, Biologia, Física. Nesse período, tive um professor que me inspirava muito. Ele era militar, e eu tinha a maior vontade de ser militar. Eu via ele chegar fardado pra dar aula pra gente, e aquilo me chamava atenção. Ele era um cara trabalhador, e eu queria ser daquele jeito, militar ou professor, eu queria ser. E ele me incentivava muito. Tinha um outro professor também (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

A queixa que Dudu fez sobre o conteúdo encontra-se assentada na ideia de que teria potencial para saber mais do que estava sendo trabalhado. Essa inquietação é, na realidade, sua preocupação em ter acesso a um volume maior de conteúdo, porque tinha a convicção de que não encerraria sua trajetória com a conclusão da Educação Básica. A postura de Dudu frente à realidade apontada nos reporta ao que Arroyo (2007, p. 35) nos diz: “Os jovens e Adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta de EJA deverá dialogar com esses saberes”.

Parece-nos óbvio que tinha consciência de que os conteúdos supostamente negados, naquele momento, fariam falta mais à frente, quando estivesse nos anos finais do Ensino Médio e/ou quando precisasse participar de algum processo seletivo, como o vestibular, por exemplo. Dudu afirmou que teve poucas aulas de Matemática durante o ano letivo. Mas destacou que não foi a única disciplina: “a minha base em Filosofia e Sociologia na escola foi muito fraca. O professor de Filosofia mesmo, foi chegar quando faltavam dois meses para terminar o ano” (Dudu, Nota de Campo, maio de 2015). Essa questão o deixava preocupado a ponto de ele procurar por alguns professores a fim de que pudessem lhe disponibilizar mais conteúdo.

De todos, só um professor, o de Língua Portuguesa, me incentivou durante o médio. O assunto que ele passava já não era fácil, era muito complicado. Ele chegou para mim e disse assim: “olha, Dudu, o que eu posso fazer para você é o seguinte, no dia que você estiver disponível a gente marca umas aulas (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Dudu foi enfático ao apontar alguns problemas vividos durante esse período de sua formação. Ele destacou a falta de professores/as, como já foi sublinhado anteriormente, mas também sinalizou outras questões:

O problema era que nem todos os professores davam atenção quando a gente procurava, só o de Português que falei antes. Os outros diziam que não tinham tempo pra mim não. É isso que é complicado, porque você depende do conhecimento que o professor traz, mas devido ao problema que ele devia estar passando na hora, não dava o suporte para gente não. Até mesmo a escola que, quando faltava um professor que a gente ia lá cobrar deles (coordenação e direção), durante o Ensino Médio, eles não providenciavam professor para substituir. Às vezes a gente tinha uma aula e liberavam a gente. Eu ficava indignado com isso. Chegava atrasado, por conta do trabalho, e não tinha aula ainda. Tinha um problema grave. Por exemplo, se não tinha professor para determinada disciplina, como as que já citei antes, a escola só ia providenciar um substituto já no fim do ano. O professor não conseguia tirar a sua dúvida. (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015)

Moura (2009, p. 49), sobre esse tema argumenta que essa questão que envolve a formação do docente que atua na EJA, bem como a forma com que o/a professor/a estabelece sua relação com os/as estudantes e, de modo geral, com a escola, vem se constituindo como um sério problema. Para a autora, “permanece a improvisação de professores (...)”.

O entrevistado ainda apontou outro problema, o qual diz respeito à forma como a EJA vem sendo tratada. Ele deu dicas de que as escolas de Educação de Jovens e Adultos ainda convivem com o descaso, materializado na ausência de professor/a e/ou na subtração do direito a aulas previstas no currículo. Nesse sentido, argumenta Arroyo (2008, p. 221):

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Nessa medida, percebemos que situações como essa descrita acima tende a potencializar o que Haddad (2007) já alertou: a existência de um suposto esforço para tornar a EJA uma educação de segunda classe.

A experiência de Roxo na EJA foi marcante para ele. Assim que iniciou os estudos, ele passou a ser destaque, não só na escola, mas passou a ser visto como personalidade até na região do Extremo Sul da Bahia. Tal sucesso adveio da medalha que ganhou nas Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Depois da conquista, passou a frequentar um curso oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X por três anos. A participação dava direito a uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00, na época. Recebeu também recursos para viajar e participar de eventos em outras cidades, como na capital, por exemplo. Uma das obrigações era participar do curso organizado e ministrado pela UNEB, uma vez por mês.

Na quinta e sexta séries, eu ganhei medalha de prata nas Olimpíadas de Matemática. Esse foi meu grande incentivo. Esqueci desse detalhe importantíssimo. O professor daqui da UNEB foi o coordenador e eu ganhei junto com isso, uma bolsa de R\$ 100,00 por mês, fui para Salvador, ganhei uma calculadora que está comigo até hoje. Ainda tenho as medalhas. Colocaram faixas na porta do Polivalente, dizendo “Parabéns pela medalha de prata na OBMEP”. Eu vinha aqui, na UNEB, uma vez por mês, e fazia um minicurso da OBMEP. Na realidade, da região, foram só três alunos contemplados e concorriam todos os alunos que tivessem cursando a quinta e sexta séries, no nível II da OBMEP era para quem estivesse na sétima e oitava séries, e nível III, para quem estava no Ensino Médio. Então, no nível I, ganhei a medalha de prata. Fiquei famoso lá na cidade. Dei entrevista na rádio e tudo mais (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Para Roxo, esse foi o grande incentivo. Os professores costumavam pegar sua prova para corrigir as demais, o que o deixava envaidecido e, ao mesmo tempo, provocado a continuar se dedicando ao processo de escolarização. Durante todo o Fundamental II, foi visto como aluno inteligente, o melhor da escola, aliás, da cidade.

Roxo, assim como os outros sujeitos que contribuíram com essa pesquisa, ao retomar os estudos, seguiu de forma ininterrupta até a conclusão da Educação Básica. Iniciou sua

experiência com a EJA nos anos finais do Ensino Fundamental e foi até o fim do Ensino Médio. Ele disse que a vivência na referida modalidade foi importante não só pelo conhecimento que foi proporcionado, mas, sobretudo, pelo fato de a EJA ter mostrado a ele “o caminho de como procurar” o conhecimento desejado. “A EJA te mostra o que você precisa saber”, disse que essa modalidade pode até não dar o que o aluno precisa, mas “ela vai dizer o que é que você precisa” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Ele falou com certo entusiasmo sobre a forma como era visto e reconhecido na escola. “Quando eu estava no Ensino Médio, já tinha aquela fama, já. O pessoal dizia: esse é o ganhador de medalha da OBMEP”. De acordo com o que narrou, esse fato o incentivou a continuar na escola e ir para o curso de Matemática.

Teve a oportunidade de viajar, ficar em hotéis, como ele mesmo relata, todo orgulhoso. Além disso, a classificação na OBMEP, unida à inserção no curso ministrado pela UNEB, abriu as portas para o mundo do trabalho.

Nesses três anos, 2006, 2007 e 2008, como eu estava estudando aqui, um camarada da contabilidade ficou sabendo e me contratou para trabalhar na contabilidade. Durante o período que fiquei na contabilidade, um ano, eu me inscrevi para o concurso da prefeitura e passei também. Aí, sai da contabilidade e comecei a trabalhar na escola, e quando eu estava na escola, abriu o concurso do REDA aqui (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

As oportunidades foram surgindo, e ele foi aproveitando. Cada uma delas foi aproveitada como deveria, afirmou. Seu sucesso o encorajou a viver outras experiências, como, por exemplo, a de realizar concurso quando ainda estava no Ensino Médio. Com a aprovação, passou a fazer parte do quadro de funcionários concursados da prefeitura de sua cidade natal.

Foi também na experiência do Ensino Médio que pôde intensificar seu contato com a universidade, por fazer parte do grupo formado por três únicos estudantes medalhistas de toda a região do Extremo Sul da Bahia. As conquistas fizeram com que ele tivesse a convicção de que era muito bom em Matemática. A tal constatação o fez ousar mais, principalmente a partir do momento em que foi convidado a trabalhar no escritório de contabilidade da sua cidade. Essa é outra evidência da importância do suporte no sentido de garantir a permanência do sujeito na escola.

Nena voltou à escola depois de mais de 15 anos fora dela. Concluiu o Ensino Fundamental quando tinha entre 17 e 18 anos. Iniciou o Médio, mas se casou, e por uma decisão pessoal, segundo ela, resolveu interromper os estudos. Depois de ter as filhas crescidas, resolveu retomar sua vida estudantil, desafiando a si mesma e a todos/as que tentaram, sem sucesso, convencê-la do contrário. “Perdi todo o incentivo que a minha mãe me deu, engravidei

também e optei por cuidar da filha e deixar os estudos” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

O retorno aconteceu no ano de 2007, depois de indagar a si mesma sobre o que tinha acontecido com a própria vida. Com as filhas criadas, uma com 18 e a mais nova com 14 anos, percebeu que precisava retomar sua trajetória escolar. Como ela mesma disse: “O que eu tinha que fazer pela minha família, já fiz. Continuei casada, mas meu casamento está em segundo plano”. Antes de abandonar a escola, já tinha estudado a primeira série do Ensino Médio, mas resolveu retornar do início, matriculou-se no primeiro e segundo anos da EJA, e depois fez o terceiro. Precisou lidar com a resistência da parte de seu esposo, que dizia não ver sentido seu retorno à escola, depois de “velha”. Vítima de discriminação, em certa medida, comum para quem resolve voltar à escola depois de certa idade. Entretanto, com a certeza da decisão tomada, retornou e concluiu o Ensino Médio.

Meu esposo nunca me incentivou, ao contrário, ele dizia o que eu queria com escola depois de velha: quando você terminar vai estar de cadeira de rodas. Eu respondia: ah, não tem problema, se a mente estiver funcionando, cadeira de rodas não vai ser empecilho. Ele não me incentiva até hoje (risos). Ele é motorista, e acho que tem a questão de que a gente estudando a gente se torna superior no grau de conhecimento, pra ele isso é o fim, ou seja, ele tem medo de ser menos do que eu. Como eu estou no patamar mais alto, ele não gosta muito da ideia não (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Pesquisas²⁸ que tratam de trajetórias têm demonstrado que as dificuldades para se manter no processo de escolarização tornam-se ainda mais desafiadoras quando atravessadas por questões de gênero. Imposições se apresentam como elementos dificultadores, tanto no que tange ao retorno, como, sobretudo, à permanência na escola.

O desafio existe, principalmente por conta do preconceito familiar, porque só a minha mãe é quem me incentiva. De um certo tempo para cá foi que eles mudaram a visão, mas de quem estava próximo, o que eu mais escutei foi: para que estudar, se você já está velha? (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

A pesquisa de Ávila (2010) corrobora com os dados acima mencionados, ao tratar do acesso de mulheres com tríplice jornada ao Ensino Superior. O estudo verificou que a participação na vida acadêmica, por parte dos esposos, se apresentou de forma muito tímida. O número de maridos indiferentes e de contrários à experiência vivida pelas esposas é mais significativo do que o número daqueles que, de alguma forma, contribuíram com o processo.

Quando as mulheres expõem o pensamento do marido, quanto ao fato de elas estarem estudando, percebem-se diferentes tipos de posturas que vão desde uma atitude de

²⁸ Ávila (2010), Bastos (2011), entre outras.

aceitação por parte de alguns, uma atitude de indiferença por parte da maioria, até uma atitude de aversão declarada por parte de outros (ÁVILA, 2010, p. 88)

Nena afirmou que sua passagem pela experiência da EJA foi realizada com sucesso no quesito rendimento escolar. Além dessa significativa sinalização, foi nessa experiência que soube da existência da UNEB, Campus X.

Áurea retratou com certo espanto como foi o retorno à experiência escolar, depois de quase duas décadas longe da escola. Disse ter ficado espantada por perceber que, apesar de ter estado tanto tempo fora da escola, ainda dominava assuntos e conteúdos que a maioria da sala não sabia ou tinha muita dificuldade para entender. Assim, de frente com a realidade encontrada, assumiu a responsabilidade de ajudar a quem a procurava. Passou a ser uma espécie de referência para quem tinha dificuldades, sobretudo com os conteúdos de Matemática.

[...] quando eu cheguei lá, eu tinha muito tempo sem estudar, mas eu fui a pessoa que mais ensinei aos meus colegas a fazerem contas, porque eu cheguei lá, era muito irreal aquilo pra mim, uma pessoa estar no primeiro ano e não saber as contas básicas. Passei por esse processo de ensinar eles as contas de multiplicação por dois números, porque eles não conseguiam, e eram as que eles mais tinham dificuldades (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Apesar de a experiência concreta apontar conflitos geracionais que, em muitos casos, acabam expulsando tanto os mais jovens, quanto os mais velhos da vida escolar, a postura de Áurea contraria essa ideia, já que contribuiu com os/as colegas mais jovens, auxiliando-os/as nas atividades propostas na sala de aula.

Áurea é mais uma a falar sobre o perfil de alguns profissionais que atuam na docência, no segmento EJA. De acordo com o que viu e narrou, alguns professores e professoras teriam se mostrado alheios ao que acontecia dentro da sala de aula. Desmotivados/as, se mostravam incapazes de estimular qualquer aluno/a. Tais posturas, para ela, tendem a potencializar o desânimo de boa parte do alunado.

Aqueles professores que de certa forma eram professores antigos meus. Você olhava para cara deles e via que eles não tinham estímulo para ensinar. Eu vejo que uma dificuldade muito grande hoje, é o aluno ser motivado, porque ele chega na sala de aula e não sente esse estímulo dos professores. Os professores já estão cansados de ver aqueles meninos desinteressados o tempo inteiro. Eles já não têm nem mais vontade de se interessar por eles, de estimular esses alunos a irem mais longe, a uma faculdade. Quem faz a EJA, na minha sala mesmo, a maioria não é para prosseguir, é pra concluir. Então, eu me deparava muito com isso, eu queria ir mais longe. Eu queria terminar pra ir pra faculdade, fazer algo a mais, e oitenta por cento da minha sala não pensava assim (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

O fragmento acima trouxe um elemento importante para ser analisado. Em geral, não tem sido muito comum ouvirmos relatos nos quais o/a estudante aponte o/a professor/a como sendo a parte desinteressada do processo. Nesse trecho ela afirmou que o desânimo dos/as

docentes tendia a contagiar os/as estudantes, a ponto de até comprometer a possível visão prospectiva da educação. Para ela, seria complexo pensar sobre a possibilidade de o sujeito cogitar ir além da conclusão do Ensino Médio, se as pessoas que poderiam servir de inspiração não conseguiam ser provocativas. Aliás, afirmou, nutrem um sentimento de que concluir a Educação Básica já seria a maior conquista daqueles/as sujeitos.

De alguma forma sua declaração aponta para uma questão que pode nos ajudar a pensar, a partir de um outro viés, a falta de perspectiva e mobilização ancorada na relação estabelecida entre estudantes e docentes, no interior da escola. Para Áurea, atribuir sentido à presença dos/as estudantes no ambiente escolar, exclusivamente para a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio, seria uma ideia que circula no interior da escola, com certa força.

Laudinha afirmou que teve muito receio de voltar a frequentar uma sala de aula, após uma experiência vivida há mais de duas décadas. Os primeiros dias foram os mais difíceis, mas, com o tempo, foi percebendo que daria conta da empreitada. Identificou a presença de suportes na atuação dos/as professores/as:

Aí voltei, mas retornar para a sala de aula era meio difícil. Tive que me adaptar ao ambiente, aos conteúdos, era tudo diferente. Levei um tempo até assimilar tudo isso, mas os professores foram muito bons. Até hoje conheço todos eles. Professores maravilhosos! A EJA é muito boa. A diversidade que tem na EJA, né? Os professores conversam, incentivando. Então, eu falei: “Acho que vou conseguir”. Foi difícil algumas atividades ali, mas aos poucos você vai se acostumando com os estudos, com o sistema. Foi muito bom, eu gostei (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O contato efetivo com a sala de aula aconteceu no Ensino Médio, com a matrícula na EJA. Ela falou que a partir do segundo ano as coisas foram ficando mais fáceis. Destacou o comprometimento dos/as docentes com os/as discentes e de algumas experiências significativas vividas na condição de aluna.

Aí, no segundo ano, facilitou mais. Eu já conversava com os professores. Professora de Geografia, de Português. Nossa, eu aprendi muito com a professora de Geografia, eu gosto muito de Geografia. Os conteúdos que ela trazia eram muito interessantes. Eu me lembro das Olimpíadas da China, que ela trouxe uma matéria sobre a China. Eu fiquei fascinada. Fui eu e uma colega que ficamos interagindo lá na sala. Eu gostei muito desse conteúdo da China. Outro conteúdo que eu gostei muito foi sobre os blocos econômicos. Eu assistia o jornal e ficava me perguntando: “O que é isso?” Eu ficava curiosa em saber. Eu aprendi lá na EJA, com a professora de Geografia, sobre os Blocos Econômicos (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A trajetória de Laudinha no Ensino Médio também foi marcada por alguns contratempos. Afirmou que, em alguns momentos, chegou até a chorar, devido aos conflitos colocados pelas questões geracionais. Segundo afirmou, os/as jovens eram barulhentos e quase não respeitavam os/as professores/as. Por essa e outras razões, teve dificuldades em

acompanhar a explicação de conteúdos, como os de Matemática, por exemplo, pelo barulho promovido pelos mais jovens. Ela acreditava que seria mais interessante se as turmas fossem formadas considerando o fator idade.

Do grupo de entrevistados/as, apenas dois retomaram os estudos na última etapa da Educação Básica. Nesses casos, estamos nos reportando a Nena, que havia ficado quase duas décadas longe da escola, e Áurea, que também esteve longe dos bancos escolares por período semelhante.

De modo geral, os/as entrevistados/as apontaram a diversidade das salas de aula, como em geral têm sido as turmas de EJA, mesmo com a presença cada vez mais elevada de jovens. “Na época, eu tinha uns 15 anos, mas tinha colegas mais velhos. Tinha uma, acho, devia ter uns 35 anos. A gente estudava pela manhã e tinha no turno vespertino também”. Apesar da variação de idades, ele assegura que “a grande maioria era da minha idade. Eu posso dizer que a turma era composta por alunos da faixa de 15 a 35 anos” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

A experiência na EJA foi ressaltada, principalmente, pela forma como os/as docentes lidavam com os/as discentes. Foi recorrente a afirmativa que atesta serem tais professores/as mais atenciosos/as e cuidadosos/as no modo de lidar com o contexto da sala de aula. Essa postura, para a maioria, tornou-se elemento importante na relação estabelecida no interior das salas de aula, somando positivamente com a questão da permanência na escola.

Sendo essa a última etapa da Educação Básica, entendemos que as experiências vividas até esse ponto podem apresentar significativa influência quanto à decisão de ir ou não em busca de alcançar outros degraus da escolarização. O que para muitos pode ser o fim da jornada, para outros, tende a significar apenas o fim de uma etapa. No nosso entender, o modo de viver essa trajetória pode contribuir com a decisão de continuar ou parar.

CAPÍTULO 3 – O ACESSO DE EGRESSOS/AS DA EJA À UNIVERSIDADE

Nessa parte do texto, nosso objetivo é trazer à luz elementos históricos, sociais e legais que deram base à ampliação do acesso, sobretudo entre as camadas populares, à educação de nível universitário implementado no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI. Faz-se importante destacar que a expansão do Ensino Superior no cenário brasileiro tem provocado uma série de debates e pesquisas. Nesse sentido, abordaremos nesta tese as políticas responsáveis por promover os debates mais acirrados, bem como as que, efetivamente, contribuíram com o aumento do número de ingressos/as na universidade.

3.1 A ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil

Como já foi dito, o debate sobre a ampliação do acesso, principalmente, de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior no Brasil ganhou força, sobretudo, nos últimos anos (2003/2016). A discussão em torno da eficácia das políticas que buscam inserir novos/as estudantes de estratos sociais historicamente marginalizados/as no ensino superior, tem sido abordada por diversos pesquisadores e pesquisadoras²⁹ que desenvolvem seus trabalhos, principalmente no campo das políticas públicas.

Ao analisarmos os processos que desencadearam a ampliação do acesso ao Ensino Superior a partir do início do século XXI, identificamos três movimentos, a saber; a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e das Políticas de Cotas.

Posto isso, nossa discussão se inicia a partir da primeira política implementada no Brasil, no período acima mencionado, o ProUni. Antes de adentrar na questão, vale destacar que o Brasil no início da primeira década do século XXI, possuía taxa menor do que 12% no de sua população matriculada no Ensino Superior. O dado trouxe à tona uma crítica realidade: cursar esse nível de educação se constituía privilégio de um grupo muito restrito, ou seja, para cursar uma faculdade era preciso antes pertencer às camadas sociais economicamente favorecidas. Nessa lógica, o Brasil possuía então um sistema de educação “elitizado”. É considerado “de elite” o sistema em que a população com nível superior no país não ultrapassa 15% (HONORATO, 2011).

²⁹ Marques (2013); Mohr et al (2012); Bastos, Gomes & Fernandes (2012); Haas & Linhares (2012); Doebber & Grisa (2011); Ferri et al (2010); Cunha & Pinto (2009); Catani & Hey (2007); entre outros.

O PNE, documento no qual se estabeleceu a ampliação de ofertas de vagas para o ensino superior, foi aprovado no ano de 2001, mas só em 2005 ocorreu a implantação da primeira política pública: o PROUNI³⁰. Esse programa, por meio da oferta de bolsas de estudo³¹, visava criar condições de acesso ao ensino superior privado para estudantes oriundos, em sua maioria, das camadas populares ou de estratos da pequena classe média, desprovidos de recursos para custear a universidade particular, em muitos casos, pelo fato de não ter alcançado a aprovação em universidades públicas³². Segundo Honorato (2011, p. 164), “entre os anos de 2005 e 2011, já foram ofertadas mais de 770 mil bolsas integrais e 600 mil parciais em todo o país, com grande concentração na região sudeste, sendo a maioria (89%) em modalidade presencial”.

Especificamente,

O que se nota em relação à distribuição das bolsas é que, nos três primeiros anos de vigência do Prouni, o maior percentual das bolsas oferecidas foi na modalidade integral. Em 2005, 64,04% das bolsas foram integrais e 35,96% parciais; em 2006 foram 71,17% de bolsas integrais e 28,83% de bolsas parciais; em 2007 foram 59,58% de bolsas integrais e 40,42% de bolsas parciais. Essa tendência começou a se inverter em 2008, quando o volume de bolsas parciais atingiu o índice de 55,79%, superando as bolsas integrais, que representaram 44,21% do total. A partir de 2009, a taxa de distribuição de bolsas integrais voltou a ser maior que a de bolsas parciais, porém, em índices significativamente inferiores aos dos primeiros anos de vigência do programa. Em 2009, o percentual de bolsas integrais foi de 61,83%; em 2010 o índice caiu para 52,19%; e em 2011 o percentual baixou ainda mais, chegando aos 50,93%. Em contrapartida, no mesmo período as bolsas parciais alcançaram patamares de 38,17%, 47,81% e 49,07% em cada ano, respectivamente (ROSA, 2013, p. 174).

O acesso ao benefício do programa exigia do/a candidato/a o preenchimento de alguns critérios:

[...] ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudante portador de deficiência, a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, Normal superior e Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda. A bolsa é um benefício concedido ao estudante pelo Governo Federal e não está condicionada a nenhuma forma de restituição monetária ao governo, ou seja, concluído o curso o bolsista não fica devendo nada aos cofres públicos (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 27).

³⁰O Programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 26).

³¹A bolsa de estudo integral é concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até um salário-mínimo meio. As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até três salários-mínimos (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 27).

³² É importante dizer que a aprovação do ProUni, diante das críticas, foi importante para que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva conseguisse apoio do Congresso Nacional para aprovar o REUNI.

O ProUni, consideradas as críticas, tem sido um importante instrumento para as camadas menos favorecidas no tocante às possibilidades reais de cursar o ensino superior no Brasil. Segundo Cunha & Pinto (2009), muitos alunos e alunas selecionados/as pelo programa não incluíam em suas expectativas a possibilidade de cursar o ensino superior, antes da instituição da citada política. Para além dessa constatação, “o ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo” (ZAGO, 2006, p. 231). Esse dado é um indicativo de que a política foi transformada em uma importante ferramenta para pessoas oriundas de estratos sociais menos privilegiados na educação superior. Embora seja ainda importante investigar em quais condições se dá não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência.

O ProUni afirma-se, também, como instrumento de inclusão social, assumindo uma função de ação afirmativa, por meio de reserva do percentual de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e deficientes. “O programa seleciona estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, pela Portaria Ministerial nº 438, considerando não somente os resultados no exame, mas também o perfil socioeconômico dos candidatos” (ROSA, 2013, p. 173).

A introdução de cotas raciais para os/as beneficiários/as do ProUni é uma das novidades mais positivas que o programa trouxe. No entanto, apesar de reconhecermos a importância da política de cotas, ainda persiste uma realidade difícil de ser superada, porque negros e indígenas se localizam nos estratos sociais menos favorecidos e, portanto, têm menos condições econômicas de permanecer em um curso superior, mesmo que seja beneficiado/a pelo programa, sobretudo se a bolsa destinada for parcial. Nesse sentido, “pagar 50% da mensalidade para tais setores não resolve o problema do acesso na maioria dos casos. Os cotistas têm severas dificuldades econômicas para frequentar as IES” (CATANI; HEY, 2007, p. 421-422).

Pacheco e Ristoff (2004, p. 11), alertam que a questão pode ser ainda mais grave:

Estudo [...] do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. Esse percentual representa 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior, nos próximos três anos, dependerão, mais do que da gratuidade, de bolsas de estudo, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*.

Além disso, observou-se que o ProUni “ajuda manter a educação superior nos moldes privados, como ocorreu na década de 1990” (ROSA, 2013, p. 174). Para Catani & Gilioli (2005,

p. 65), “o MEC optou por uma política pública voltada à concessão de benefícios e não à promoção de direitos, enfocando quase que exclusivamente o acesso – e não a permanência – do estudante ao nível superior”. Ainda assim, de acordo com as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), em uma década, cerca de um milhão e meio de pessoas foram beneficiadas pelo ProUni.

Outra política implementada nas primeiras décadas do século XXI, também durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)³³. Essa política era parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso de modo a garantir também a permanência dos sujeitos no Ensino Superior.

É preciso ser destacado que a vitória do Presidente Lula nas eleições de 2002 trouxe novas perspectivas aos movimentos que defendiam a ampliação da oferta, bem como a democratização do acesso aos cursos universitários no Brasil. O novo cenário, afirmam Arruda e Gomes (2015, p. 550), anunciava expectativas diferentes daquelas da década de 1990. Havia, em alguma medida, a certeza de que seria implementado “outro modelo de desenvolvimento no país que se concretizaria por meio das políticas sociais, pela democratização e pela presença mais efetiva do Estado”.

Nesse contexto, o Reuni nasce como resultado de proposta negociada pelos/as reitores/as das Universidades Federais, com objetivo de garantir a expansão da matrícula do sistema federal. A referida proposição, denominada de Programa de Expansão e Modernização, é composta por duas medidas da política de expansão do governo Lula, a saber: “o Programa de Expansão e o Reuni” (ARRUDA; GOMES, 2015, p. 551).

A ampliação da inserção se dá, também, por meio da expansão do número de instituições, bem como de ampliação das universidades. A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos Campi das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas

³³ A Bahia, até o início da primeira década do século XXI, contava exclusivamente com uma universidade federal, a UFBA. Em pouco mais de uma década de governo petista, (2003-2016), o referido estado passou a contar com mais cinco instituições, quais sejam: UNIFASF, UFRB, UNILAB, UFSB e UFOB.

universidades e mais de 100 novos Campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação³⁴.

Diante desse quadro, o Reuni foi instituído com o objetivo de ampliar o acesso, a partir, também, do melhor aproveitamento da estrutura física, bem como do aumento do contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, sem perder de vista a importância de garantir a qualidade da educação pública. Para tanto, cada universidade receberia investimentos que deveriam ser aplicados em ações como contratação de professores/as e servidores/as administrativos, recuperação e construção de instalações físicas, aquisição de equipamentos para laboratórios, salas de aula, bibliotecas, ambientes de professores e órgãos administrativos.

O Reuni, na realidade, norteava-se por metas globais, a serem cumpridas ao longo dos cinco anos de adesão de cada universidade, as quais previam a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais (TCG) para 90%, bem como alcançar a relação de 18 alunos para cada professor/a. Nesse sentido, com intuito de atingir as metas estabelecidas, as Diretrizes do Reuni orientavam-se a partir dos seguintes objetivos: redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas e aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite.

Para Arruda e Gomes (2015, p. 550),

A construção do texto da política Reuni inscreve-se na problemática da expansão da educação superior no Brasil, a qual compõe a agenda governamental ao longo dos tempos e traduziu-se em objeto de debates de entidades do campo da educação superior, a exemplo da Andifes, a Andes-SN e a UNE.

Segundo fontes do MEC, a rede federal de educação superior passou de 45 universidades em 2003 para 63 em 2014. Também houve ampliação no número de Campi, chegando a 321. Ainda, a expansão ampliou de 114 para 289 o número de municípios atendidos pela rede, mas não se restringiu às fronteiras do país. O Reuni permitiu um processo de integração regional e de internacionalização da educação superior a partir da criação de instituições que integram: os estados fronteiriços da região Sul do Brasil — Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); a região amazônica — Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra); os países da América Latina — Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila); os países de língua portuguesa, em continentes como África e Ásia — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

³⁴ Informações obtidas em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 5 de jul. de 2016

Além do foco na expansão da estrutura física das universidades, o Reuni previa a criação das condições para a reestruturação acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Por fim, trazemos à tona a discussão sobre o papel da Política de Cotas como instrumento que contribuiu com a ampliação do acesso ao Ensino Superior. “Nas últimas décadas, políticas públicas têm sido formuladas em diferentes níveis de governo com vistas a impulsionar as bases da igualdade e da justiça na sociedade brasileira”. Nesse sentido, políticas e programas de ação afirmativa passaram a ocupar o centro dos debates sobre a inserção, principalmente das camadas marginalizadas, no Ensino Superior (AMARAL; MELLO, 2012, p.1).

Por Política de Ação Afirmativa devemos compreender:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego (GOMES, 2001, p. 40-41).

Para Haas & Linhares (2012, p. 844), as políticas de ação afirmativa têm o seguinte objetivo:

Eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza com providências efetivas em favor daquelas categorias que se encontram em posições desvantajosas. Sendo assim, as ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho.

Dito isso, contudo, antes de adentrarmos mais propriamente nessa questão, vale lembrar que, com a redemocratização do país, na década de 1980, “[...]alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas” (MOEHLECKE, 2002, p. 203). É a partir dessa provocação, advinda dos movimentos sociais organizados, que políticas de ação afirmativa, como a de Cotas, passaram a fazer parte das discussões cotidianas no Brasil, sobretudo no meio político e acadêmico.

A Política de Cotas, na realidade, é um dos desdobramentos da Política de Ação Afirmativa, a qual foi instituída em meio a fervorosos debates, tanto da parte de quem a defendia, como da de quem a condenava.

A grande guinada no rumo das ações afirmativas no Brasil ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob os auspícios da ONU, realizada em Durban,

África do Sul. Ela foi precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade na mídia envolvendo, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil (MAIO; SANTOS, 2005, p. 188).

Inicialmente, a discussão que norteava essa política estava em torno da inserção no Ensino Superior, ou seja, “como resultado da Conferência de Durban, que deu origem ao debate sobre o sistema de cotas no Brasil, o foco da ação afirmativa era a inclusão de estudantes negros nas universidades públicas” (SILVA, 2015, p. 5). Mas, contrariando esse primeiro entendimento, no início da primeira década do século XXI, logo após a conferência anteriormente mencionada,

[...] o Estado do Rio de Janeiro decidiu implementar ações afirmativas, a opção foi pela obrigatoriedade de cotas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%); e depois foram estabelecidas no acesso às universidades estaduais do Rio de Janeiro cotas raciais dentro das cotas das escolas públicas. Dois aspectos devem ser observados nesse momento inicial. Primeiro: a ação afirmativa assumiu a forma de cotas e foi estabelecida logo após a conferência. Segundo: as cotas raciais foram rapidamente combinadas com as cotas socioeconômicas. Essa junção de cotas raciais e socioeconômicas serviu como modelo federal de ações afirmativas que se tornou obrigatório a partir de 2012 (Lei nº 12.711/2012) (SILVA, 2015, p. 5).

A tomada de posição do estado Fluminense tinha sustentação no entendimento de que, no Brasil, devido à severa desigualdade social com a qual o povo ainda convive, “não são apenas os negros os excluídos, há necessidade, portanto, de incluir outros segmentos da população” (SILVA, 2015, p. 6). Todavia, tal concepção fomentou intensas discussões, sobretudo de grupos que entendiam que a questão racial não podia ser ofuscada pela social, já que “[...] os negros são mais excluídos do que os brancos por serem discriminados, independentemente de sua origem social”. Além dessa questão, ainda precisa ser destacado que a “[...] a meta da ação afirmativa não seria apenas melhorar os índices socioeconômicos da população negra, mas também reforçar a identidade negra e aumentar a consciência da discriminação e da desigualdade raciais” (SILVA, 2015, p. 6).

Vale lembrar que a Política de Cotas começou a ser implementada no Brasil em 2001, pelas Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, em 2004, a primeira federal, a Universidade de Brasília (UnB) (LIMA; NEVES; SILVA, 2014) também aderiu. De toda sorte,

Nas universidades públicas brasileiras as políticas afirmativas, e estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, especialmente, os sistemas de reservas de vagas – a tão conhecida política de cotas para grupos específicos, em geral os

identificados como negros ou afro-descendentes, os egressos de escolas públicas e a população carente – emergiram com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil (AMARAL; MELLO, 2012, p. 1).

Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff publicou o decreto instituindo a lei de Cotas para todas as universidades públicas federais brasileiras.

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

A partir da publicação do referido documento³⁵, as universidades públicas teriam que reservar um percentual de suas vagas para pessoas que se enquadrassem nos critérios estabelecidos.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Outro fato que chama atenção é o aumento da participação das Ifes no total de matrículas da Educação Superior. Se em 2007 as matrículas em cursos presenciais nestas instituições correspondiam a apenas 12,6% do total, em 2012, representavam 16,6% (IPEA, 2014, p. 266).

As políticas acima mencionadas, implementadas no decurso das duas primeiras décadas do século XXI, se constituem como importantes instrumentos para ampliação do acesso ao Ensino Superior, principalmente, no que tange às camadas populares da sociedade brasileira.

Um indicador que reflete de forma mais adequada a expansão das Ifes nesse curto período de tempo é o número de ingressantes a cada ano. Entre 2007 e 2012, o aumento foi de 83%, índice bem acima dos 27% registrados no setor privado. Com isso, a participação das instituições de educação superior (IES) federais no total de ingressos ampliou-se de 10,2% para 14,1% no período 2007- 2012. Entretanto, quando se comparam apenas as Ifes e as IES privadas, verifica-se que a participação das primeiras cresce ainda mais. Em 2007, o total de ingressantes na rede federal correspondia a 12,8% do efetivo que ingressava nas IES privadas, mas, ao final do período sob análise, a proporção atinge 18,4% (IPEA, 2014, p. 266).

³⁵Em 2013 terão de ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas atualmente — o que equivale a 25% do total que será reservado para ingresso por meio de cotas. A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal (BRASIL, 2012).

Se a instituição da Política de Cotas no Brasil, para muitos/as, não é o ideal, mesmo sendo um país com tamanha desigualdade social, na qual os povos negro e indígena encontram-se entre os mais pobres e desassistidos, está claro que ela se coloca como uma importante ferramenta para diminuir o fosso que existe entre os/as “bem nascidos/as” e os/as outros/as, os/as que vivem do outro lado, os/as marginalizados/as. Mas, os/as egressos/as da EJA têm conseguido ser beneficiados/as por tais proposições? Em que medida isso tem ocorrido?

Por fim, é importante destacar que “a ampliação do acesso às Ifes tem sido possível em razão dos investimentos que o governo federal vem realizando nos últimos anos”, (IPEA, 2014, p. 266), tanto para o acesso ao Ensino Superior público, como privado.

3.2 A contribuição do/a professor/a da Educação Básica

Partimos, nessa pesquisa, da hipótese de que a ascensão da parte do/a egresso/a da EJA ao Ensino Superior seria potencializada pelos processos de socialização secundária. Tal pressuposto foi evidenciado por meio das narrativas dos/as entrevistados/as. Os dados apontaram, principalmente, a participação de professores/as da última etapa da Educação Básica atuando como suportes, na medida em que orientavam e sugeriam estratégias potencialmente importantes, no sentido de garantir a essas pessoas conhecimento mínimo sobre as regras do jogo universitário, nesse caso específico, acerca da universidade e do funcionamento do processo seletivo, o vestibular. As orientações e, em alguns casos, atitudes da parte dos/as docentes tinham como objetivo apontar aos sujeitos como se dava o processo seletivo do vestibular e qual seria a melhor forma de participar dele com maiores chances de serem aprovados/as.

Segundo Ana, além de incentivar com palavras, também realizavam ações concretas, a fim de apontar a quem almejava chegar ao Ensino Superior, como funcionava o processo. Nesses caso específico, estamos nos reportando ao fato de uma professora ter tido a iniciativa de inscrever, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a turma na qual Ana estudava, o que na época ainda era realizado pelos Correios. A docente, atuando como suporte, “se disponibilizou a ir à instituição pegar as fichas de inscrição e, depois de preenchidas, retornar e fazer a postagem” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Nena também teve influência de uma das professoras do Ensino Médio, nesse caso específico, a de Língua Portuguesa, também formada na UNEB, Campus X. Foi ela quem, pela primeira vez, falou sobre a universidade com a entrevistada, de uma forma que despertou nela

o interesse de saber mais e de tentar ser aluna da referida instituição. Segundo a entrevistada, “essa professora (a de Português) sempre me incentivava. Foi por meio dela que fui saber o que era a UNEB, porque até então eu não sabia” (NENA, Nota de Campo, maio de 2015).

Das conversas com a professora e de posse das informações iniciais necessárias, Nena conseguiu conhecer o Campus da universidade. Além dessas orientações, também foi incentivada a participar do ENEM, como forma de saber sobre seu nível de conhecimento e, também, do ponto de vista estratégico, conhecer a prova e viver a experiência de fazê-la.

Laudinha também relatou sobre o importante papel de seus professores/as do Ensino Médio. Foi uma professora desse período que a incentivou a participar do ENEM. A orientação estava assentada na ideia de que seria uma forma de se autoavaliar e, na mesma medida, usá-lo estrategicamente como forma de se preparar para o processo seletivo, já que a prova era semelhante à do vestibular.

Além dos casos citados acima, Roxo, Dita e Dudu também passaram por semelhante experiência. Em algum momento da trajetória da Educação Básica, sobretudo durante o Ensino Médio, foram provocados/as a continuar suas trajetórias escolares. A maioria passou por essa experiência na condição de estudante da EJA, com exceção de Regy, que não foi aluno da EJA na última etapa da Educação Básica.

Nesses casos relatados, podemos perceber a dimensão do suporte operando. Da forma como foram narradas as trajetórias, sem o apoio dos/as professores/as, sobretudo dos/as lecionavam na EJA, teria sido mais difícil, para os sujeitos, construir de forma efetiva a possibilidade de cursar o Ensino Superior em uma universidade pública.

3.3 A “escolha” do curso universitário

Nosso objetivo nesta etapa é apontar como se deu, para cada sujeito que contribuiu com a pesquisa, a escolha do curso. Mas, antes, precisa ser destacado que a escolha do curso universitário, bem como a opção pela carreira docente, vem sendo objeto de estudos para diversos pesquisadores/as (GATTI et al. 2010; LOUZANO et al., 2010; NOGUEIRA, 2007) no Brasil.

Segundo Nogueira (2007, p. 3),

[...] pode-se dizer, então, que as pesquisas sobre a escolha do curso superior apontam duas conclusões básicas. Primeira, a de que o perfil dos estudantes varia fortemente de acordo com o curso frequentado. Os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada às

características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade do estudante. Segunda, a de que existe um importante e complexo processo de auto-seleção na escolha do curso superior.

O autor nos chama atenção para um processo apontado em nossa pesquisa. Quando questionados/as sobre a escolha do curso universitário, de imediato a grande maioria sinalizou que a opção foi feita a partir da relação, na trajetória da Educação Básica, com determinada área de conhecimento, da influência do/a professor/a, da experiência com o vestibular social e/ou da dica fornecida por amigo/a e/ou parente.

Ao fazermos tal afirmação sobre “o processo de escolha do curso superior na sua aparência imediata, somos tentados a vê-lo como definido pelos próprios indivíduos, em função de suas percepções, valores e interesses particulares” (NOGUEIRA, 2007, p. 1). Contudo, essa ideia de aparente autonomia sobre a escolha pode ser desconstruída a partir de suas próprias narrativas. A inscrição nesse ou noutro curso se deu pela lógica do provável, no mais das vezes, sem informações mínimas que pudessem orientar a decisão.

Dados da pesquisa realizada por Nogueira e Flontino (S/D), a qual buscou compreender as razões da escolha por cursos de licenciatura na UFMG, “apontam como extremamente/muito importante como fator de escolha, o gosto que possuem pela área específica do curso (Biologia, História, Letras, etc.)”.

Os achados corroboram essa conclusão. De modo geral, a escolha pelos cursos está diretamente relacionada ao gosto e à relação que possuíam com a área de conhecimento do curso escolhido. Mas precisamos destacar aqui o que Bourdieu (2012) denominou de “causalidade do provável”. Para Nogueira (2007, p. 2), “É comum os indivíduos argumentarem que escolheram determinado curso porque gostam da área, acreditam que têm habilidades apropriadas ao exercício da profissão, ou mesmo, que sempre sonharam em se formar naquela área”. Segundo Bourdieu (2012, p. 111), há outras questões subjacentes em torno dessa suposta autonomia. A escolha possui uma forte correlação com a origem social de cada sujeito. Nesse sentido, argumenta o próprio autor:

A antecipação prática, mais ou menos adequada, que está no princípio dessa causalidade do provável deve-se ao habitus, matriz geradora de respostas previamente adaptadas (mediante uma improvisação permanente) a todas as condições objetivas idênticas ou homólogas às condições de sua produção: guiando-se por índices que está predisposto a perceber e decifrar, e que, de certo modo, só existem para ele, o *habitus* engendra, nesse caso, práticas que se antecipam ao futuro objetivo.

Desse modo, essa aparente autonomia no ato de escolher o curso universitário é, na realidade, o ajustamento entre o desejo e as condições objetivas apresentadas no contexto de

sua realidade. Dito de outra forma, “a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis [...]”. Nesse sentido, “as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido, prejudgado, o único que lhe é dado conhecer” (BOURDIEU, 2012, p. 111).

Nesta investigação os sujeitos apontaram que, ao fazerem a inscrição no processo seletivo, possuíam escassas informações a respeito dos cursos. Além dessa questão, ressaltaram também o fato de terem poucas opções de escolha. Na UNEB X, por exemplo, há oferta de seis cursos, todos na área de licenciatura. No Campus XVIII, são ofertados quatro cursos, dos quais, dois são em licenciatura.

A questão do efeito de causalidade do provável está posta na maioria dos casos, como no de Nena, por exemplo. Ela disse que tinha interesse no Curso de Letras, mas, devido ao horário de oferta, diurno, optou por Pedagogia, já que só tinha disponibilidade para estudar à noite.

A entrevistada ainda nos garantiu que descobriu o que, de fato, faz e com o que trabalha um/a pedagogo/a durante o curso. Quanto à surpresa, afirmou: “A descoberta que eu iria trabalhar na Educação Infantil e no Fundamental I não foi uma surpresa ruim não, porque eu gosto de mexer com crianças” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Áurea nos informou que seu sonho era fazer Matemática no IFBA, mas sabia que a concorrência era maior e que a prova, em sua análise, era muito mais difícil do que a do curso de Letras. O caso de Áurea é, em alguma medida, semelhante ao de Nena. A escolha pelo curso foi feita sem que tivesse clareza do que estaria fazendo, tampouco para o que estaria, de fato, habilitada depois de formada. A descoberta aconteceu durante o processo. Quando perguntamos se sabia, no momento da inscrição no processo seletivo, o que iria fazer depois de formada, respondeu:

Não, e acho que não sei até hoje! (risos) O que eu sabia é que o curso de Letras me habilitava a ser professora, mas depois que entrei no curso, soube que é mais amplo do que isso. Por exemplo, eu posso, se eu quiser, trabalhar na área de jornal, essas coisas. O que sei de fato é que vou ser professora, e isso me agradava e me agrada até hoje. Me agrada essa coisa de ser professora (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

A forma como fez a opção pelo curso, talvez, seja um reflexo do contexto no qual ela soube e se inscreveu para participar do processo seletivo. As coisas aconteceram de forma aleatória, sem planejamento sistematizado.

Regy afirmou que a sua escolha pelo curso de Matemática se deu em função da experiência positiva com a disciplina.

Se alguém perguntar: “Regy, você gosta de ser professor de Matemática? Você gosta de Matemática?” Gosto. E acredito também que Deus me colocou no lugar certo, porque eu gosto dessa área. Mas é isso aí, o que eu posso dizer é que eu comecei a fazer Matemática pelas minhas experiências como aluno, principalmente a partir do que vivi na EJA e no período do Ensino Médio; aliás, nesses quatro anos, de 2005 a 2009 (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Dita apresenta em seu discurso argumento semelhante. Sua experiência no pré-vestibular, e a forma com que o debate em uma das aulas lhe tocou, contribuiu para que se decidisse pelo curso de História, já que na instituição onde é aluna, teria ainda mais três opções, incluindo Licenciatura em Letras Vernáculas e dois bacharelados, Administração e Turismo. Na condição de Guia de Turismo, a opção mais provável seria o curso de Turismo. No entanto,

[...] eu comecei a pensar no curso de História depois das aulas de Geovani. Geovani dava aula de Literatura, e dentro da Literatura, inteligente como é, dentro da área dele, começou a explicar o processo histórico pelo qual o Brasil passou, que mais à frente deu origem aos guetos e periferias, e aí foi falar da escravidão, do final da escravidão, tudo que aconteceu com aqueles negros, foi contado direitinho a história. Quando ele começou nessa parte, e de forma crítica, porque eu já conhecia alguma coisa da escravidão, da lei Áurea, eu não tinha era parado para fazer aquela reflexão que ele me levou a fazer, quer dizer, quando ele falou aquilo, eu pensei: “Nossa, não acredito, então eu já sei que é pelo conhecimento que a gente se livra dessas correntes que ainda atravancam boa parte do povo brasileiro!” É o reflexo dessas correntes aí, você sabe disso, e foi aí que eu pensei no curso de História. Aí eu falei: “Vou despertar nas pessoas a mesma coisa que esse camarada despertou em mim”. Então foi muito importante, muito importante! Eu estou falando de Geovani, mas foi o conjunto de todos os professores (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ana tomou a decisão de fazer História, poderíamos conjecturar, pela influência que teria sofrido da irmã, professora licenciada na área. Mas ela afirmou que a escolha se deu a partir da leitura das ementas dos quatro cursos oferecido pela UNEB, Campus XVIII. Nessas leituras, diz ter se identificado mais com o curso de História.

Aí eu fui ler um pouco sobre cada curso, porque tem opção, não é? Aí eu me identifiquei com História, *porque até então eu não sabia que gostava de História*, a realidade é essa. Eu descobri mesmo quando passava algo que você convive muito, não é? Então, eu assistia muito novela, mas a novela que mais me prendia era a das seis, as novelas de época. Me prendia não era ver a mocinha e o mocinho. O que tinha acontecido, o que tinha de antigo na história, então, isso era algo que me prendia. Quando a gente viajava pra Belmonte, ou qualquer outro lugar, o que me prendia eram as casas antigas. Não tinha a intenção de ir pra praia, eu queria ver as casas antigas. Então, eu já tinha um pouca da história em mim, mas eu não sabia. Eu não conseguia ver, mas quando eu li um pouco sobre cada curso, eu entendi que a minha linha era História (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Quanto a Dudu, disse que sua escolha pelo curso de Pedagogia teve relação direta com a experiência que viveu como aluno, nos momentos em que auxiliava os colegas.

Mesmo no Ensino Médio, há a defasagem, porque a maioria que faz EJA, já veio da EJA. Então, é difícil de aprender. Além da dificuldade, você tinha que estar

procurando professor, tinha que ajudar os colegas também. Eu sempre fiz isso. Na minha época mesmo, eu não tinha quem me ajudasse, a não ser os professores. Eu pensei: “Por que que eu não posso ajudar?” Então eu sempre estava disponível e ao mesmo tempo que eu ajudava, eu aprendia. Eu acho que foi isso que me fez criar interesse em entrar na faculdade. [...] A escolha tem a ver com o que faço, o fato de trabalhar em escola. Na escola particular eu tenho muito contato com criança, e tem os meus filhos também. Eu quero trabalhar com criança e eu não sabia qual era o curso. Aí me perguntaram, por que eu não tentava Pedagogia, que era o curso que trabalha com crianças (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

No caso de Roxo, sua ida para o curso de Licenciatura em Matemática teve a influência do sucesso que fez nessa área do conhecimento. ganhador de medalhas da OBMEP, tinha destaque na área. Por conta disso, sua opção pelo curso foi uma decisão, segundo ele, automática. Além dessa questão, segundo nos contou, desde pequeno enxergava a profissão docente com certa paixão, porque “achava bonita a profissão” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Laudinha nos falou sobre como foi que ela descobriu que existia um curso chamado Letras.

Eu sempre fui curiosa. Eu me lembro, em São Paulo, trabalhei de empregada doméstica, substituindo uma conhecida por alguns dias, na casa de uma professora, e aí, quando eu cheguei na casa dela, que vi aquele tanto de livros e de cadernos, eu pegava os livros e ficava olhando, com curiosidade. Eu perguntei pra ela... eu até então não sabia que ela era professora, ela disse que era professora e fazia Letras. Fiquei me perguntando: “Letras! O que é Letras? O que a gente faz em Letras? Letras, Letras!” Fiquei com aquela palavra na mente, mas não perguntei, fiquei pensando: “O que a gente aprende em Letras?” (LAUDINHA, NOTA E CAMPO, setembro de 2014).

Dessa forma, Laudinha, curiosamente, teve a chance de fazer um curso universitário e fez a opção por Letras, sem ao menos saber o que de fato faz uma pessoa formada na referida área. Quando perguntamos se tinha conhecimento do curso, respondeu:

Tinha uma noção muito pequena, muito básica. Não tinha noção do que era um curso de Letras. Sabia que ia me habilitar a ser professora de Português. Era o que eu sabia mais ou menos, não tinha muita noção do que seria um curso de Letras. Só sabia que era para dar aula de Português. O curso me encantava, mas também não tinha muito opção (Laudinha, NOTA E CAMPO, setembro de 2014).

Ser professora de Língua Portuguesa a encantava, principalmente pela ideia que tinha sobre a possibilidade de, no final, dominar a gramática. Essa era uma questão que a deixava envaidecida.

Por um lado, não podemos negar o fato de que a escolha do curso tenha sido, para a maioria, em função da experiência concretamente vivida como estudante na Educação Básica. Por outro, fica também evidente que a inserção desses sujeitos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos referidos Campi, possuía forte ligação com aquilo que era possível fazer.

Há uma correlação entre a origem popular dos sujeitos a entrada nos cursos de licenciaturas, considerados de menor prestígio. Apesar das limitadas opções nos Campi X e XVIII, existiam outras instituições, seja na cidade ou fora dela.

3.4 Da incredulidade à aprovação no vestibular

A forma como as trajetórias, pessoal e escolar, foram sendo delineadas e as perspectivas foram construídas ao longo dessa experiência tornou a probabilidade de inserção no Ensino Superior, do ponto de vista objetivo, algo pouco provável, incerto. Nessa medida, a participação no processo seletivo, o vestibular, se deu, para os sujeitos dessa pesquisa, muito mais em função de saberem como se saíam no exame, do que pela certeza da aprovação.

Zago (2006, p. 231), em sua pesquisa, identifica entre em seus sujeitos perspectiva semelhante. De acordo com a autora “A falta de esperança era de tal ordem que o primeiro vestibular foi considerado um ‘exercício’, ‘uma experiência’ para se familiarizarem com o sistema de provas e pode assim assegurar um diferencial na próxima seleção”.

Certo é que, entre os/as oito entrevistados/as, o único que tinha alguma certeza da aprovação no vestibular foi Roxo. Mas sua confiança excessiva não trouxe o resultado que ele esperava, já que não conseguiu ser aprovado na primeira tentativa.

Inegavelmente, todos/as ficaram felizes com a aprovação no vestibular. Mas, devido às incertezas, algumas pessoas tiveram dificuldades em acreditar no que seus olhos viam na lista de aprovados. Segundo Zago (2006, p. 231) “o êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa [...]”.

As reações se deram de forma diversificadas, Regy, por exemplo, disse que ficou muito feliz pelo sucesso obtido, de modo que sua aprovação o encheu de “esperança, já que teria a chance de conquistar um futuro melhor” para ele e sua família (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Dita disse que não acreditou ao ver o resultado do vestibular, no qual constava seu nome. Ligou para um amigo pedindo para ele conferir, pois acreditava que poderia ter visto a lista errada, a de reprovados/as. Foi preciso o tal amigo consultar o site, imprimir uma cópia, para que ela, de fato, acreditasse.

Eu fiquei com uma alegria tão grande! E, mesmo assim, não estava acreditando que eu tinha passado. Eu pedi pra Euvadelis entrar no site pra conferir se aquilo era o que eu estava pensando mesmo, se era meu nome, e aí era meu nome, fui aprovada (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Zago (2006, p. 231) nos ajuda mais uma vez, nesse caso, a analisar a narrativa acima. De acordo com a pesquisadora, a reação dessas pessoas, oriundas de camadas populares, de forma específica, de escolas públicas, frente ao resultado positivo no vestibular, se dá como consequência da “interiorização do improvável”, ideia reforçada cotidianamente entre as camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Ana afirmou que, ao realizar sua inscrição no processo seletivo, fez a opção por concorrer entre os/as cotistas, escolha baseada na concepção de que a disputa por vaga seria menor. Contudo, o processo, segundo argumentou, contrariou sua hipótese, de modo que, caso tivesse concorrido à vaga entre os/as não-optantes³⁶, teria entrado na primeira chamada.

A gente assiste jornal e fala assim: “Com as Cotas é mais fácil”. Você se ilude, com Cotas é mais fácil, não é! Eu vi a dificuldade, quer dizer, eu fui convocada na segunda chamada. Mas a minha média, se eu não tivesse colocado a Cota como opção, eu tinha entrado na primeira chamada. Então, a minha disputa, a grande maioria de alunos que entrou aqui na UNEB, optou pela Cota. A minha própria cunhada, que viu, disse: “Porque você fez isso?” Eu disse: “Por quê?” Ela respondeu: “Com a sua média, você já tinha entrado, na proporção das médias, você já era pra ter entrado”. Veio a primeira chamada, e nada. Pensei: “Ih, burra demais, não acertei foi nada naquele negócio” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Problematizando o assunto, Nogueira & Flontino (s.d.) afirmaram que a disputa entre as pessoas que buscam o acesso aos cursos universitários, via cotas, tem sido mais acirrada do que a livre concorrência, em determinados cursos, como nos de licenciatura, por exemplo. Em relação a essa questão Zago (2006, p. 232) traz o seguinte argumento: “certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras”.

Com a divulgação do resultado da segunda chamada, Ana pôde identificar seu nome entre os que compunham a lista de aprovados/as.

Aí veio a segunda chamada, meu marido me perguntou se eu não ia ver. Eu falei: “Vou lá não, moço, meu nome não vai tá lá.” Quando eu abri e li, mas eu tremia tanto! Eu tremia, chorava e chorava, e aí contei pro marido, contei pra família, meus filhos, naquele momento, a família do meu esposo, aí todo mundo chorou, abraçou, ficou feliz. E depois eu fui respirar e falar para a minha família (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

³⁶Os dados disponibilizados pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apontam que no processo seletivo de 2011, ao qual Ana se submeteu na disputa por uma vaga, a concorrência entre os não-optantes foi de 3,31; negro: 3,08; índio: 1,5.

Dudu disse que o fato de ele ser o único da família a ter frequentado uma escola formal, o resultado obtido no vestibular, além de ter deixado sua esposa e filhos felizes, deixou também a sua mãe.

A minha família é muito grande e quase ninguém conseguiu. Lá em casa, eu sou a referência, não que eu seja melhor do que eles, mas eles sabem do meu esforço, da minha luta. Eu vou dormir tarde. Às vezes durmo três, quatro horas da manhã, já fui dormir até cinco horas da manhã. Nunca pensei em desistir. Eu pensava em desistir antes, porque adquirir família muito cedo e não dava para poder manter, conciliar escola e trabalho, ao mesmo tempo. Eu era muito jovem e muito inexperiente. Se eu tivesse a cabeça que tenho hoje, não tinha nem casado, mas a minha base foi a minha família, a minha esposa. Tanto é que hoje eu estou dando apoio a ela. Pra ela poder estudar. Já está terminando o Ensino Médio. Eu vou estudar com ela pra ela fazer aqui também (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

O entrevistado vivia a experiência de estudante universitário em uma faculdade particular, no entanto, ao saber do resultado, disse que não aguentou a emoção: “Nossa! Eu nem dormi a noite, sabe? Na realidade, eu chorei. Eu pensei desse jeito: ‘tá aqui o meu esforço’”! (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Roxo, ao falar desse momento, enfatizou mais a reprovação na primeira tentativa no vestibular, do que o resultado positivo alcançado. Contudo, não negou que ficou feliz, porque era seu objetivo tornar-se estudante da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, seu local de trabalho, já que é funcionário do quadro efetivo da instituição.

Nena disse que, no momento em que saiu o resultado do processo seletivo, ela estava apenas com uma de suas sobrinhas em casa, porque as filhas e o esposo estavam viajando para o Rio de Janeiro. Contou ainda que, pouco depois de participar do processo seletivo, passou por alguns problemas de saúde.

Quando eu fiz o vestibular, logo em seguida eu entrei em depressão. Analisei o público e me perguntei: o que é que eu estou fazendo aqui? Aqui só tem jovens que saíram do Ensino Médio no ano passado. Outros nem saíram ainda, estão terminando esse ano e por isso estão fazendo o vestibular. O que é que eu estou fazendo aqui?! No segundo dia de prova foi pior ainda; quando cheguei em casa, a depressão foi total. Aí, eu já comecei a trabalhar o psicológico. Já fiz, tudo bem, mas sei que não vou passar, depois eu tento em outro lugar. O vestibular é difícil, complicado (NENA, Nota de Campo, maio de 2015).

Nesse caso específico, além da insegurança prevista, pelo fato de ser oriunda de escolas públicas, da condição de egressa da EJA, se deparou com outro elemento que, como narrou, a deixou com mais incerteza ainda de sua aprovação, a significativa presença de jovens na sala onde prestou vestibular.

De acordo com o que nos contou, o período do processo seletivo coincidiu de acontecer no mês de seu aniversário. Ela disse que, no dia anterior à data de seu aniversário, teve uma

surpresa: “Recebi uma mensagem no celular, dizendo: ‘Parabéns! Bem vinda à UNEB! Você foi aprovada no vestibular’. Aí eu olhei assim e disse: ‘Isso aí é trote’. A minha sobrinha estava comigo. Aí ela sugeriu de a gente ir a uma Lan House”. Chegando lá, ao abrir o site, sua sobrinha confirmou a aprovação, apontando o nome na tela do computador.

Segundo Portes (2008, p. 66), em situações como essa, ao analisar a lista de aprovados/as e constatar o próprio nome, uma pergunta tende a ser pronunciada: “Será que é meu mesmo?”. O fato é que Nena também duvidou do que estava vendo. “Eu fiquei tão emocionada que disse: ‘Menina, olha direito. Você está enxergando mesmo!?’ (NENA, Nota de Campo, maio de 2015).

Nena afirmou que custou a acreditar no que estava diante dos seus olhos. A incredulidade, em nossa análise, tinha a ver com a perspectiva criada por ela nos dias em que realizou o exame, ao concluir que não teria chance de ser aprovada, ao julgar-se menos capaz do que seus/suas concorrentes, por suas aparências juvenis. Conjecturou que a juventude estaria mais preparada do que ela. Diante dessa questão, relata: “No momento em que vi o resultado, eu não acreditei. A minha família, de um modo geral, me parabenizou muito, porque sabia que entrar na UNEB era difícil, por ser uma universidade pública e, principalmente, pela minha idade” (NENA, Nota de Campo, maio de 2015).

Áurea apontou que a sua dificuldade em acreditar no que o resultado do processo seletivo lhe mostrava tinha a ver com a forma como participou da seleção. Aliás, tinha relação com o fato de ela não ter se preparado para o processo seletivo do vestibular. De acordo com o que narrou, devido à rotina corrida do trabalho como autônoma, das ocupações com a casa, com os/as três filhos/as, com o esposo e também com a igreja, não teria conseguido se organizar de modo a garantir um tempo, mesmo que mínimo, para estudar, ler os livros indicados, ou seja, se preparar para o desafio do qual decidiu participar.

Diante da situação, disse que se viu obrigada a fazer a prova, marcando as respostas intuitivamente, quase que de forma aleatória. Ela garantiu que muitas das questões foram respondidas dessa forma. Nesse sentido, ao ter em mãos o resultado do vestibular, a primeira reação foi a de incredulidade. Ela não conseguia acreditar que, sem se preparar adequadamente, sem ter lido os livros indicados pela instituição como leituras obrigatórias, teria conseguido ser aprovada.

Diante da narrativa acima destacada, é possível ter em vista que as experiências de socialização secundária, como a do mundo do trabalho, de grupo de amigos, religião, bem como as que foram construídas durante sua trajetória escolar, por toda a educação básica, deram a ela

as condições necessárias para que identificasse as respostas corretas da prova do vestibular. O fato é que o resultado positivo a deixou muito feliz e orgulhosa pela conquista.

Laudinha enfatizou o quanto ela se esforçou a fim de se preparar para participar do processo seletivo. Depois da inscrição, pensou consigo mesma: “Só tenho duas opções: perder ou passar. E aí, para minha surpresa, eu passei (risos)”. Diante da constatação de que estaria aprovada no curso de Letras Vernáculas da UNEB, Campus XVIII, descreveu como soube e qual foi sua reação à notícia.

Quando fui saber o resultado, eu não tinha computador, não tinha internet, agora eu já tenho, agora estou mais rica (risos). Aí eu fui na Lan House. Quando cheguei na Lan House, que abri e vi que tinha sido aprovada... Não sabia se eu chorava ou se eu ria, não é? “Mas não sou eu não, deve ser outra Laudinha. Vou conferir o nome”. Conferi o nome. Estava lá o nome completo. “Não, não deve ser eu não. Deve ser outra pessoa. Deixa eu conferir pelo RG”. Aí eu falei: “Não é possível, uma pessoa que tem o mesmo nome e o mesmo RG que eu!” Aí eu voltei para casa, gritando e pulando de alegria, falei com a minha filha. Aí eu falei: “Não, não estou acreditando, vou lá na UNEB”. Saí de casa, no sol quente, e vim aqui conferir. A pessoa disse: “Não é o seu nome e o seu RG? Então deve ser você”. Aí, quando eu voltei para casa eu recebi uma mensagem da UNEB, dizendo: “Parabéns, você foi aprovada no vestibular!” Aí eu disse: “Ah, então sou eu mesma!” Aí comecei a contar para todo mundo, para minhas amigas, o pessoal da igreja. Sou Adventista há 26 anos. Comecei a contar para todo mundo. Saí gritando para todo mundo. Cláudio, que era meu vizinho, tinha uma banda, a Banda Delírios. Sempre que eu ia para o colégio, ele também estudava, a gente ia juntos. Às vezes ele me dava carona; por coincidência, na hora que eu estava na internet, vendo o resultado, se eu tinha sido aprovada ou não, ele estava bem lá, do meu lado. Foi a primeira pessoa que veio me abraçar. Eu falei: “Ai meu Deus do Céu...” Ele falou: “O que foi?” “Eu passei no vestibular”. Ele ficou gritando. Foi assim, uma experiência maravilhosa, incrível (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

De modo geral, as narrativas demonstram que a aprovação no processo seletivo da UNEB, tanto para quem disputou no Campus X, como para quem concorreu no XVIII, foi recebida com euforia, sobretudo porque os sujeitos, com exceção de Roxo, não tinham, pelas trajetórias construídas, grandes esperanças de que poderiam ser aprovados/as. Encontrar o próprio nome na lista dos/as selecionados/as gerou uma série de sentimentos, como foi possível notar nas falas transcritas anteriormente.

O resultado positivo do processo seletivo veio acompanhado de alguns sentidos para cada sujeito, sobretudo do ponto de vista simbólico. Ser a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade pública foi uma questão enaltecida entre as narrativas, em outros casos, ser a única da família a se tornar estudante universitário/a.

Por fim, precisamos destacar que, por um lado, para os sujeitos dessa investigação, a busca pelo Ensino Superior, de modo geral, foi motivada pela ideia de que com o diploma teriam melhores condições de trabalho e, por conseguinte, salários mais vantajosos do que os

que recebiam, por outro, a inserção também traria outras conquistas importantes, como o reconhecimento familiar e social.

CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIA DE EGRESSO/A DA EJA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Nesta pesquisa, partimos do suposto de que a inserção do/a egresso/a da EJA na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X e XVIII, seria potencializada por políticas públicas de natureza afirmativa, como a de cotas, por exemplo.

4.1 Egressos/as da EJA no Ensino Superior

As narrativas nos mostraram que o acesso ao Ensino Superior se deu de formas distintas. Para a maioria dos sujeitos, a inserção ocorreu na primeira tentativa. Tal fato aconteceu com Dita, Ana, Nena, Áurea e Laudinha. Nos casos de Regy, Dudu e Roxo, a aprovação ocorreu a partir da segunda tentativa. Curiosamente, os três são alunos da mesma instituição, UNEB Campus X, e são todos do sexo masculino.

Ainda cabe destacar que, das cinco entrevistadas, aprovadas na primeira experiência com o vestibular, em todas as narrativas identificamos processos de mobilização; em três delas, eles ocorreram de forma ainda mais explícita, os quais podem ser tomados como importantes elementos para que a inserção ocorresse. Nesse caso estamos nos reportando às entrevistas de Dita, Nena e Laudinha, como veremos nas linhas que seguem.

As três entrevistadas apontaram o distanciamento que cada uma tinha da universidade. Enquanto Dita destacou que em Porto Seguro, cidade onde morava até o início da primeira década do século XXI, não existia a oferta de cursos superiores. Ressaltou também que a primeira que surgiu, denominada Instituto Superior de Educação, no início da década de 2000, era privada. Falou também que as primeiras instituições públicas, com oferta de cursos em nível superior datam de 2010, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), e 2014, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

A entrevistada relatou que, desde o Ensino Médio, já trabalhava com a ideia de não parar de estudar, de buscar, de algum modo, garantir sua inserção na universidade, mas algumas questões a impediam de dar continuidade ao projeto. Como na cidade só tinha curso privado, ela relatou: “Eu fiquei querendo estudar um pouquinho mais e me vi freada pela falta de recursos financeiros” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Já Nena, afirmou que, apesar de morar por quase duas décadas na cidade de Teixeira de Freitas, soube da existência da UNEB, Campus X, apenas durante o Ensino Médio. Primeiro

por sua professora, aluna do curso de Letras na instituição. Depois por um grupo de estudantes que divulgava o vestibular. Ao saber, se indagou: “Por que não tentar?” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Laudinha, por sua vez, disse começou a pensar na possibilidade de buscar sua inserção no Ensino Superior no momento em que percebeu que estava concluindo o Ensino Médio. Depois que começou a estudar, que passou a gostar de viver a experiência de estudante, o fim dos estudos a preocupava, por isso, começou a se indagar o que iria fazer ao concluir a educação básica.

Quando vi que ia sair dali (do Ensino Médio), porque foram só dois anos, a EJA foi por dois anos. Eu queria ter ficado por uns quatro anos no Ensino Médio. Eu queria que fosse mais tempo. Eu queria ter ficado mais tempo na escola, mas foram só dois anos. Aí eu disse: “E agora, vou fazer o quê? Eu quero continuar estudando.” Quando eu vi que estava no segundo ano e que, quando terminasse, eu ia parar de estudar... Não, eu queria continuar estudando. Mas eu não podia continuar lá, eu tinha que sair, né? (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Diante da questão, ela procurou uma das professoras com quem mais tinha afinidade.

“Professora, eu tenho vontade de ir pra faculdade. A senhora acha que eu consigo entrar na faculdade? Só que eu tenho que pagar, mas como vou pagar, se ganho pouco?” Aí ela me incentivou a fazer a UNEB. Ela falou assim: “Não, primeiro você tenta na universidade pública. Não é tão difícil não”. Eu disse: “Imagina se eu vou conseguir passar no vestibular!” Ela disse: “Consegue. Você tenta, se não conseguir aí você providencia outra forma, de você pagar ou outra coisa assim” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Inicialmente, Laudinha foi tomada pelo sentimento de que não teria condições de superar o processo seletivo. Para ela, a universidade pública, principalmente, era vista como um espaço quase inatingível. Essa não seria uma perspectiva apenas da entrevistada, por ser egressa da EJA. Zago (2006) afirma que essa é uma visão comum entre estudantes oriundos/as de escolas públicas que muitas vezes, dificulta o acesso à universidade.

Não só Laudinha alegou não se sentir preparada para enfrentar o vestibular de uma universidade, principalmente se fosse pública. Dita e Nena também fizeram a mesma afirmação. No caso de Dita, Sua preocupação se ampliou quando teve em suas mãos uma prova de vestibular. Diante da constatação do desafio, buscou entrar num cursinho pré-vestibular. Para ela, era uma forma de tentar concorrer com maiores chances. Nena e Laudinha também se enveredaram por caminhos semelhantes ao de Dita, na tentativa de disputar o processo seletivo com maiores chances.

Para Dita, o problema situava-se nas condições objetivas para frequentar o curso. Morando em um bairro periférico da cidade, a única possibilidade de fazê-lo seria no centro da

cidade. Além disso, ao analisar o custo do investimento, sentia-se financeiramente impossibilitada.

A oportunidade surgiu tempos depois, quando um conhecido professor da cidade abriu um cursinho para moradores do bairro onde ela residia. O valor era baixo, simbólico. A proposta do curso era envolver, nesse universo da preparação para o vestibular, pessoas de baixa renda interessadas em acessar ao Ensino Superior. Ao descobrir, fez matrícula e começou a estudar. A experiência teve fim por falta de aluno/a. Almeida (2007) destaca que, para quem mora em áreas periféricas, ter que pagar transportes, alimentação, entre outras, pode diminuir, consideravelmente, suas chances de entrar na universidade.

Zago (2006, p. 231), aponta algumas razões que podem justificar o esforço, como também sinaliza o que poderíamos chamar de sacrifícios que a busca por esse tipo de experiência pode acarretar:

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

Tempos depois, surgiu outra proposta de curso pré-vestibular, de natureza semelhante ao anteriormente citado. Dessa vez, sob a responsabilidade de um grupo de professores/as da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro. O curso, gratuito, tinha aulas de segunda a sexta-feira. Ela afirmou que foi a partir dessa experiência que vislumbrou possibilidades concretas de ascender ao Ensino Superior. É importante destacar o que Dita pensava: “Eu sabia, já desde o Ensino Médio, que se eu quisesse avançar um pouquinho à frente [...] eu teria que estudar, já reconhecia as falhas do nosso sistema de ensino, já conseguia desconfiar disso” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ela destacou a contribuição de alguns amigos, que atuaram como suportes, no sentido de incentivá-la a prosseguir os estudos, mas afirmou que a nova experiência vivida no novo pré-vestibular foi a alavanca para que o acesso à universidade acontecesse.

O pré-vestibular colocou a bola na frente do gol, para eu chutar. Ele foi de fundamental importância para que entrasse na universidade, porque eu já tinha esse querer, essa busca e tudo, mas esse querer ainda não era tão claro como ficou depois do pré-vestibular. Eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, mas... eu tinha uma busca, assim, mas quando você chega e encontra os professores, as leituras que foram feitas, os assuntos que foram falados, aí você consegue se situar um pouco (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

No pré-vestibular, além das aulas, o grupo orientava como fazer a inscrição de forma gratuita. As discussões críticas que as aulas promoviam, segundo ela, lhe deram a base para que conseguisse desenvolver a redação e tirar uma boa nota no vestibular.

Disse que, ao se ver diante da proposta da redação, se sentiu paralisada, mas que as aulas do pré-vestibular foram responsável pela excelente nota que tirou: “Então, eu, já de posse dessas discussões do pré-vestibular, fiz a minha redação e tirei uma nota boa, tirei 90 pontos. A redação, que logo de cara me deixou perdida, mas depois fui pensando e consegui fazer” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Nena afirmou ter sido influenciada por sua professora de Português. A influência produziu seus efeitos. Ao saber sobre a UNEB, procurou obter mais informações sobre como funcionava o vestibular.

Antes do vestibular eu já passei a vir na universidade, conhecer como funcionava. Tinha um rapaz que fazia História, a gente conversava muito sobre a universidade. Então, antes de entrar eu já tinha todo aquele conhecimento, pra saber onde que eu estava entrando. Lá, na universidade, tem um cursinho chamado Funil, que é um preparatório, eu fui com uma colega, por mais ou menos um mês a gente frequentou esse cursinho. Quem ministrava as aulas eram os alunos da universidade, bolsistas. Aprendi um monte coisa. Eu fiquei só um mês, o ideal seria um ano, mas foi interessante (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Além de buscar se informar, Nena se inscreveu também no ENEM, por duas vezes, como estratégia. Seu objetivo era saber como seria a prova do vestibular, já que a professora de Português tinha dito que as provas eram semelhantes. Dessa forma, além de se autoavaliar, tomava certa intimidade com o processo, para tanto, estudava pela internet, em casa.

A busca pelas informações necessárias para participar do processo seletivo, com maiores chances de ser aprovada, vai também ao encontro do que Charlot (2005; 2000) chama de “mobilização”: caminhar em busca do que deseja. Sair do lugar. Contudo, para que uma pessoa se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido.

Laudinha afirmou que estava convicta de que não seria fácil passar pelo vestibular, mas foi em busca de informações sobre a existência de um pré-vestibular oferecido gratuitamente pela UNEB, Campus XVIII. O objetivo era entender como funcionava e verificar se era possível participar. Primeiramente conseguiu as informações por meio de uma conhecida, que atuou como suporte. A partir desse contato, falou por telefone com a universidade e depois foi pessoalmente saber onde ficava a instituição, a fim de conhecê-la e, ao mesmo tempo, saber mais sobre o tal cursinho.

Ela participou do cursinho pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT) durante cinco meses. Esse foi um entre outros suportes:

Tinha uma conhecida minha que já fazia UNEB, ela estudava aqui. Eu perguntei pra ela: “Tem algum cursinho pré-vestibular na UNEB?” Ela disse: “Tem, e é muito bom!” Aí liguei para cá. Perguntei e me informei. A pessoa que me atendeu disse que ia abrir inscrições e falou o mês. Aí eu vim aqui, porque eu queria. Perguntei o que era preciso, me disseram pra trazer o histórico. Aí eu providenciei logo tudo e fiquei me informando. Fiz a matrícula e fiz o cursinho por cinco meses. Foi muito bom! Fiz o ENEM também, duas vezes. Fui juntando, né? Um pouquinho daqui, com um pouquinho dali, fui me preparando para o vestibular (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Como já tinha sido destacado anteriormente, Dita, Nena e Laudinha, se apropriando de suportes em suas diversas formas, como destacado na narrativa acima, foram as que mais explicitamente evidenciaram processos de mobilização, no sentido de garantir o acesso ao Ensino Superior.

Ana falou da relação com alguns/algumas professores/as. Ela destacou a influência que teve, sobretudo com os/as que estavam vivendo a experiência universitária. Algumas professoras relatavam suas vivências e traziam para a sala de aula questões, propostas de atividades, a partir do que estavam vivendo como alunas universitárias. Ao narrar isso, ela explicitou o quanto foi influenciada por essas docentes.

Além desse incentivo, a entrevistada disse ter sido também estimulada por sua irmã, a referência da família, a mais velha, que, em tempos difíceis da vida familiar, conseguiu formar-se professora, por meio do curso de Magistério, a única a ter entrado no Ensino Superior, licenciada em História, na modalidade EaD. Essa, além de ser vista como referência, foi uma pessoa muito presente na vida de Ana. Na realidade, a entrevistada diz que essa irmã “pegou muito em seu pé”: “Ela ficava enchendo meu saco”. Ela afirmou que, ao concluir o Ensino Médio:

Depois de um tempo, veio o incentivo da parte dela, porque eu concluí o Ensino Médio, e ela começou a dizer: “Vamos fazer uma faculdade! Bora fazer!” Eu disse: “Ah menina, que negócio de faculdade, pra quê estudar?” Ela disse: “Faz, moça, procure um negócio que você ache que tem mais afinidade” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ana disse que, em parceria com suas colegas mais próximas, já discutiam sobre o interesse de continuar estudando. Algumas já tinham definido o que desejavam fazer, outras nem tanto, como era o caso da entrevistada.

E aí minhas próprias amigas da EJA, tinha uma que falava assim: “Bem, eu vou fazer o curso técnico lá no IFBA. Vou fazer o vestibular que eu vou pra lá”. Aí a outra falou assim: “Ah, eu quero fazer Pedagogia”. Eu era a única que não sabia: “Ah, eu não sei para onde é que eu vou, não”. Eu era a única que não tinha (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Nesse contexto, não só no caso de Ana, mas também em outras narrativas, apareceu o uso do ENEM como estratégia de preparação para o vestibular. Assim como nos demais casos, ela também foi influenciada pelo corpo docente da escola. Nesse caso, tais orientações partiram principalmente da professora de Sociologia.

A gente fez o ENEM para ter uma experiência, para saber como era o vestibular. A gente não entrou com a lógica de avaliação, não. Eles diziam: “Vocês se preparem porque o vestibular é idêntico, é a mesma coisinha de um vestibular”. Na realidade, a professora de Sociologia, que já não era mais nossa professora, ela pegou os papéis nos Correios e aí chegou e distribuiu lá na sala e disse: “Preencham e vão lá nos Correios se inscrever”. Era feito nos Correios, até então, acho que era para não pagar taxa, alguma coisa assim (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O papel assumido por essa professora, bem como da família de Ana, no sentido de incentivá-la, não foi suficiente para que Ana se aventurasse no vestibular. Todavia, além da provocação da parte da escola, sobretudo de alguns/algumas professores/as e colegas, sua irmã continuou, por anos, insistindo para que ela se inscrevesse no processo seletivo. O convencimento só veio ocorrer quando uma de suas cunhadas, funcionária do administrativo da UNEB, campus XVIII, conversou com ela.

Foi quando a irmã do meu esposo, ela trabalha na UNEB, no administrativo, conversando comigo, falou assim: “Moça, faça o vestibular na UNEB. Tem Turismo, Letras, tem História. Veja alguma coisa que você se identifique para você poder fazer, pra você continuar, não pare não!” Ela disse: “Olha, você é inteligente, você consegue entender as coisas direito” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ana relatou a experiência que viveu com os/as alunos/as que participavam do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ela trabalhava na limpeza do espaço onde o curso funcionava e tinha acesso aos/às cursistas. Nessas conversas foi provocada a tentar o vestibular da UNEB.

Quando eu trabalhei na PARFOR, os próprio alunos da PARFOR me incentivaram. Eles ficavam falando: “você tem condição”. Foi a partir deles mesmo que veio o incentivo, também. Na PARFOR eu trabalhava com limpeza, auxiliar de serviços gerais, mas quando faltava a secretária, eu acabava ficando no lugar da secretária, dando apoio. Acabei tendo muito contato como eles. Eles falavam assim: perguntaram se eu já tinha concluído o Ensino Médio e se já tinha alguma graduação. Eu falei que já tinha concluído o Ensino Médio e que tinha feito EJA. Aí eles questionaram porque que eu não tinha feito ainda uma graduação. Eu falei que não, porque era difícil e que eu achava que não conseguia. Foi aquela velha ladainha. Aí eles falaram: “olha, vai ter vestibular na UNEB. Vamos para a UNEB, lá tem várias áreas, quem sabe uma não te atrai” (ANA, Nota de Campo, abril de 2015).

Outra questão que a ajudou a tomar a decisão se origina em uma pequena discussão familiar, quando sua mãe se referiu à sua irmã mais velha como a única a ter realizado seu sonho, o de ver suas filhas e filhos formadas/os. Segundo narrou, assim que a mãe disse isso,

ela imediatamente pensou: “Eu vou entrar nesse negócio” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014). A partir desse momento ela foi ler sobre os cursos ofertados pela UNEB XVIII, e se identificou com o de História. Resolveu fazer sua inscrição, o que aconteceu no último dia previsto no edital.

Depois de algum tempo, da insistência da irmã, Ana decidiu participar do processo seletivo, como resultado, obteve a aprovação. É preciso dizer que a aprovação se deu unicamente com as leituras e os estudos realizados no período da formação básica. Segundo afirmou, não participou de cursos preparatórios antes de se aventurar no vestibular. Nota-se, nesse caso, o quanto os suportes, em suas mais distintas formas, operaram para que, enfim, ela se inscrevesse no processo seletivo da UNEB, Campus XVIII.

Assim como Ana, Áurea também disse que não se preparou para o vestibular. Além disso, de maneira semelhante a Nena, afirmou que não sabia sobre a existência da UNEB em sua cidade. Disse que concluiu o Ensino Médio sem ter a mínima noção de que havia uma universidade em sua cidade, onde era possível estudar sem que tivesse que pagar pelas mensalidades. Disse também que a descoberta foi num acaso. Na condição de vendedora de salgados, tinha algumas clientes na secretaria de educação da cidade onde morava, Eunápolis, e foi por meio desse contato que soube que ela tinha como prestar uma prova e, caso fosse aprovada, poderia estudar de “graça”. Com a informação, solicitou às colegas que a mantivessem informada sobre o processo seletivo.

Para mim, toda universidade, ou pelo menos, eu não tinha o conhecimento que eu podia ter acesso a isso sem ter custo no meu bolso. Então, eu passei muito tempo sem esse conhecimento. Então, no dia em que eu fiquei sabendo que a UNEB, que era uma universidade que estava na minha região, que tinha uns cursos bons, porque também eu tinha que ver o curso que eu queria, porque eu sempre tive uma queda pra área da educação, e que não tinha custo... então, eu pedi para as meninas da secretaria de educação me avisarem quando as inscrições estivessem abertas (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

A entrevistada afirmou que em sua cidade ela não era a única a não saber da existência do Campus da UNEB. Segundo nos contou, na condição de vendedora autônoma, tem muitos contatos pela cidade e ao indagar outras pessoas sobre o assunto, pôde constatar isso. “Eu tenho até feito essas perguntas para algumas pessoas (se sabem da existência da UNEB), e a maioria passa pelo que passei, (não sabe)” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Ao saber que as inscrições do vestibular estavam abertas, Áurea se inscreveu, mas “fiquei na enrola, acabei fazendo quase no segundo tempo. O prazo já estava acabando. Aí eu fiz a inscrição no dia agendado (último dia)” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Em suas próprias palavras: “Não estudei. Não tive nada de preparação”. Diz ter ido “com a cara e a coragem”.

Aí eu fiz a inscrição. Não me preparei, sinceramente. Quando me passaram uns livros... Eles passam uns livros para estudar. Eu falei: “Meu pai, do céu!” A minha vida era tão corrida que não dava para encaixar o tempo daquelas leituras, que é uma necessidade que eu tenho até hoje na faculdade: encaixar esse tempo de leitura. E aí eu acabei, que nem os livros, a sugestão que deram, eu acabei não tendo tempo de ler. E foi, não estudei, não fiz cursinho, não fiz nada. Não tive como fazer nada, no meu caso, não (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Áurea, assim também como outros/as entrevistados/as, afirmou que a busca pelo ensino superior se deu na tentativa de alcançar um emprego diferente daquele que teve por toda a vida, de vendedora autônoma. Para ela, o diploma universitário poderia trazer essa garantia, além de uma renda melhor, a estabilidade que diz buscar. Segundo Zago (2012, p. 10), “[...] essa retomada dos estudos indica muito a própria ausência de perspectivas de trabalho do que uma decisão que situa os estudos como parte de um plano racional e conscientemente dirigido”. A autora ainda afirma que “o ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho [...]” (ZAGO, 2006, p. 231).

Entre os três representantes do sexo masculino, notamos a presença do processo de mobilização, no sentido de alcançar o Ensino Superior, mas Regy foi o que demonstrou, concretamente, essa determinação com mais força. Ele foi o único dos três a buscar informações e participar de curso pré-vestibular.

Outro dado importante a ser ressaltado diz respeito ao fato de os três entrevistados terem sido alvos de elogios e, sobretudo, de se destacarem em suas turmas quando eram estudantes da última etapa do Ensino Médio. Esses fatos atuaram como elementos importantes quanto à busca pela inserção ao Ensino Superior, principalmente no caso de Regy e Roxo.

Para Regy, pelo que narrou, cursar a universidade, de alguma forma, já fazia parte de seus ideais. Disse que, principalmente no decorrer do último ano da Educação Básica, passou, em companhia de colegas de turma, a pensar e a cogitar sobre o que iriam fazer no futuro. Nessas conversas, surgiu a discussão sobre o acesso à universidade.

Ao ser indagado sobre as razões que os fizeram buscar o Ensino Superior, destacou a necessidade de “querer ser alguém”. Essa é uma frase comum em escolas de Educação de Jovens e Adultos, verbalizada tanto por estudantes, como por professores/as e demais funcionários/as. Esse discurso representa um pensamento instituído nas sociedades contemporâneas, construído nos fins do século XIX. Segundo Galvão e Di Pierro (2012, p. 98-99),

No Brasil, por exemplo, até meados do século XIX, quando a sociedade não se organizava ainda em torno do escrito, o analfabeto, quando proveniente das elites socioeconômicas, era dotado de todos os direitos, inclusive políticos. Aquele que não sabia ler nem escrever não era considerado “menor”.

Se em meados do século XX a alfabetização se colocava como sendo a forma de “ser alguém”, já que seria o meio pelo qual era possível garantir direitos políticos, por exemplo, (FÁVERO, 2009), nos parece que, a partir do discurso de Regy, para atingir o status de “ser alguém” na atualidade, seria preciso ampliar o nível de formação, indo muito além da alfabetização, alcançando o diploma do Ensino Superior.

Além das questões apontadas anteriormente, o entrevistado afirmou que alguns fatores foram também importantes para que tomasse a decisão de enfrentar o processo seletivo, o vestibular. O fato de ter sido eleito o melhor aluno em Matemática, no terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o encorajou de forma significativa. Desempregado, vivia de trabalhos temporários, por isso, apesar da instabilidade, tinha horários flexíveis.

Nesse período eu trabalhei só no ano de 2010, para o IBGE, como recenseador. Passei no processo seletivo simplificado, cheguei a trabalhar nessa época. Fora isso, cheguei a trabalhar como garçom nessas beiradas de praias aí, nas barracas, nada fixo, coisa de temporada. A única coisa que poderia ser considerada fixa mesmo foi a experiência no IBGE, por três meses (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Essa ideia de buscar sua inserção no Ensino Superior possuía relação direta com o que considerava importante para sua vida: “Eu acredito que era a chance de eu me qualificar profissionalmente. De me garantir um futuro. Tipo... Algo como ter um futuro promissor. De seguir um projeto de vida” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015). Essa perspectiva sobre a possibilidade do acesso corrobora o que Zago (2006) identificou entre os sujeitos de sua pesquisa. Isto é, a universidade se coloca no horizonte das camadas populares como uma possibilidade de galgar, econômica e socialmente, um futuro melhor. A busca pela inserção, dessa forma, adquire sentido.

Apesar de relatar que não pensava em fazer faculdade antes do Ensino Médio, como afirmou, “faculdade nunca esteve nos meus planos” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015), ele nos contou que, a partir do momento em que decidiu entrar na academia, interessado e curioso, buscou saber mais sobre a UNEB, Campus X, e, por meio do site da instituição, passou a acompanhar as informações postadas. O objetivo era saber como se daria o processo seletivo. Sobre esse momento, que antecipa o processo seletivo, Zago (2006, p. 230) nos alerta que “entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores”.

Regy disse que a UNEB estava nos seus planos e justifica, como podemos constatar em sua própria narrativa: “eu quero fazer algo público. Eu sabia que o ensino público, em se tratando de faculdade, é melhor do que o oferecido nas particulares. E se fosse o caso, eu não teria como estudar numa instituição privada, porque meus pais não teriam condições de pagar” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Nessas buscas, descobriu que a instituição oferecia curso preparatório para o processo do vestibular, através do programa Universidade Para Todos (UPT). Matriculou-se no curso e, durante dois semestres, fez o trajeto de 120 km, todos os dias, ida e volta, de Alcobaça a Teixeira de Freitas, para participar do pré-vestibular. Foram tempos difíceis, porque dependia do ônibus disponibilizado pela prefeitura de sua cidade. Em determinado período, chegou a ficar sem frequentar o curso por falta de transporte. Assim ele narra fatos daquela época: “No período de maio a dezembro de 2010 estive frequentando o pré-vestibular. Em casa eu tentava estudar, mas sem o devido rigor. Eu lia, fazia alguns exercícios de Matemática. A dedicação só ocorreu, de fato, depois que comecei a participar do pré-vestibular” (REGY, Nota de Campo, maio de 2015).

Dudu afirmou que, desde o Ensino Médio, já tinha o propósito de que buscar o acesso ao Ensino Superior. Sua convicção era, de alguma forma, fortalecida pelos incentivos que recebia por parte de alguns professores/as, tanto durante o período dos anos finais do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Afirmou que era recorrente ouvir comentários do tipo: “Corre atrás que você tem potencial” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Convencido de que era preciso dar continuidade à sua trajetória escolar, buscou se preparar, a fim de enfrentar o processo seletivo. De certa forma, tinha consciência de que o Ensino Médio, principalmente, tinha deixado lacunas em sua formação. Em sua narrativa, afirmou: “A gente nem livro tinha”. Diante de questões como essa, buscou apoio com pessoas que ele conhecia e sabia que poderiam contribuir. Fez contato com um professor, morador do bairro, a fim de solicitar orientação sobre como fazer sua inscrição no ENEM e como resposta obteve outra pergunta: “Olha, não é nem o caso de você se inscrever, mas você está preparado para fazer?” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

O fato de saber que precisava se preparar mais para participar do processo seletivo não o impediu de, mesmo assim, realizar sua inscrição na edição do ENEM de 2009. Nesse momento, ainda cursava o último ano do Ensino Médio. Sua participação lhe garantiu uma vaga no curso de Matemática, mas a distância dificultou o acesso: “Mas não foi aqui (em Teixeira de Freitas), foi pelo SISU, em Eunápolis. Ficou muito distante pra mim e para minha família”.

A conquista da vaga no IFBA de Eunápolis o fez pensar que sua entrada na UNEB, Campus X, localizada em sua cidade, poderia vir a se tornar realidade, principalmente porque seu objetivo, desde o início, era conquistar uma vaga em instituição pública: “Quando eu passei no curso de Matemática, do Instituto Federal da Bahia de Eunápolis, fiquei doidinho! Mas como é que ia fazer Matemática sem uma base? E tinha a distância também” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015), cerca de 160 km.

Depois dessa experiência com o ENEM, Dudu participou de todas as edições, desde 2009, sem muito sucesso.

Depois que concluí o Ensino Médio e de ter participado da primeira edição do ENEM, me preparei. Pedi material extra a alguns professores, para estudar sozinho. Continuei estudando, para me preparar. O ensino na EJA é o resumo do resumo, então complica demais as coisas. Eu mesmo, pelo próprio esforço, tinha que conseguir uma vaga na universidade pública. Fiz para a UNEB, em Matemática, mas não consegui passar. Aprendi Inglês, estudando sozinho, mas a nota do ENEM não foi suficiente (DUDU, NOTA CAMPO, maio de 2015).

Como ainda não tinha sido possível estudar em instituição pública, se enveredou por outras alternativas. Nesse caso, participou do processo seletivo promovido por uma das faculdades privadas instaladas na cidade. Foi aprovado no curso de Administração de Empresas. Depois de algum tempo, resolveu trocar de curso, migrou para o de Pedagogia, porque o primeiro não o tinha agradado.

Iniciou sua experiência na instituição privada em 2012. Na edição do exame nacional realizada no ano de 2013, conquistou, através do SISU, uma vaga no curso de Pedagogia do Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A aprovação o fez abandonar o curso de Pedagogia que cursava.

Na última edição que fiz, tentei aqui, só que eu já estava fazendo Pedagogia, foi quando eu recebi um SMS do MEC, que eu tinha, pelo SISU, conseguido vaga no curso de Pedagogia da UNEB. Para cursar Pedagogia eu tive que sair do emprego, mas não estava conseguindo pagar. Dessa vez eu consegui via FIES, e estou pagando o financiamento até hoje. Ao passar na UNEB, optei pela pública, mas ainda estou pagando. Não me arrependo em ter vindo para cá, não. Aqui é muito puxado em termos de estudo (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

A conquista da vaga no curso da UNEB, Campus X, é um sinal claro de que ele estava certo quando decidiu continuar a busca pela inserção no Ensino Superior em universidade pública.

Roxo, como já foi destacado anteriormente, durante a escolarização básica, especificamente na segunda etapa do Fundamental e no Ensino Médio, devido ao sucesso nas Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), viveu algumas

experiências que ele mesmo classificou como significativas para sua trajetória pessoal e acadêmica. Tais situações contribuíram para que ele acreditasse não haver necessidade de ter que se preparar para participar do vestibular, principalmente depois de ter sido aprovado no primeiro vestibular de Matemática na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na modalidade à distância, oferecido em sua cidade natal, em Itamaraju. O fato de seu nome estar entre os selecionados o deixou ainda mais confiante. Dessa forma, iniciou o curso esbanjando confiança. A sequência de conquistas, todas envolvendo Matemática, permitiu que ele tivesse a convicção de que realmente era “bom”.

Depois do primeiro semestre do curso, Roxo resolveu fazer outro vestibular em Matemática, dessa vez na UNEB, Campus X. Como ele tinha passado no vestibular da UFBA, garantiu: “Estava tão confiante que eu fui para festa antes. Não dormi à noite. Bebi e vim para cá direto (para a universidade), sem dormir a noite toda. Não passei no vestibular” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Como estava trabalhando na cidade de Itamaraju, onde também fazia o curso de Matemática da UFBA, disse não ter se importado com o fato de não ter sido aprovado. Afirmou que não teria sido tão ruim assim, já que, se tivesse sido aprovado, necessitaria fazer o trajeto, diariamente, entre Itamaraju e Teixeira de Freitas, percurso de 120 km, entre ida e volta.

No ano seguinte, depois de ser selecionado para trabalhar na UNEB através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), resolveu, novamente, se inscrever para o vestibular dessa instituição. Dessa vez, caso fosse aprovado, poderia trabalhar e estudar na mesma instituição. Nessa oportunidade, conseguiu ficar entre os/as aprovados/as no vestibular de Matemática e mudou-se de vez para a cidade de Teixeira de Freitas.

De modo geral, as narrativas apontam que a formação pela qual os/as entrevistados/as passaram deu conta de superar o vestibular, já que 50% deles/as foram aprovados/as sem ter passado por qualquer tipo de curso preparatório, estudando, muitas vezes, sozinhos/as. Desse modo, poderíamos então conjecturar que a EJA está, em certa medida, conseguindo cumprir sua função qualificadora, prevista no parecer 11/2000.

Outra questão que carece ser ressaltada diz respeito à necessidade de a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tanto a do Campus X, como a do XVIII, instituir maior espaço de interlocução com as escolas que oferecem Ensino Médio, já que, dos oito sujeitos entrevistados, apenas Nena mencionou a divulgação do processo seletivo por parte da instituição. Acreditamos que a divulgação poderia ser realizada não só no momento de abertura de inscrições do vestibular, mas, sobretudo, com a perspectiva de informar sobre o curso de pré-vestibular

gratuito. Essa reflexão, acreditamos, responde a uma das questões que propusemos nesta: da forma como foi narrado, a EJA, como modalidade da Educação Básica, não tem dialogado com o Ensino Superior.

4.2 A vida universitária

Nesta etapa, temos como objetivo destacar como se constituiu a relação dos sujeitos com a instituição universitária, considerando que cada uma dessas pessoas tinha em sua concepção uma imagem do que seria a universidade. Em seguida, apresentamos como foram sendo delineadas as experiências dos sujeitos no Ensino Superior e os elementos que as forjaram.

Em relação à primeira proposição, podemos afirmar que os sujeitos chegaram à universidade a partir de uma idealização da instituição que, em todos os casos, divergia em muito daquela que frequentaram.

Regy afirmou que a universidade é muito diferente do que pensava, especificamente nos modos como se davam a produção e a apropriação do conhecimento. Ele alegou acreditar na existência de uma suposta relação mais próxima entre a universidade e os/as estudantes, principalmente com os/as que apresentariam maiores dificuldades cognitivas, o que, segundo narrou, não ocorreu.

Na visão do entrevistado os cursos não são bem planejados, já que no decorrer do semestre os/as alunos/as ficavam cerca de 80% do tempo livre de grandes cobranças, no que tange a atividades e/ou trabalhos vinculados às disciplinas, o que só ocorreria nos últimos 20%. Segundo nos informou, na reta final do semestre, todas as disciplinas, ao mesmo tempo, começavam a demandar uma enxurrada de atividades, o que, em sua avaliação, tende a comprometer as notas finais, sobretudo para os/as que trabalham, devido ao escasso tempo disponível.

Dita relatou o seguinte:

Eu tinha uma ideia meio romantizada, quando eu pensava nos professores, os títulos dos professores, os mestres, os doutores. Hoje a gente sabe que os títulos podem ser sinônimo de qualidade, na prática a gente vê que não necessariamente, o fato do cidadão ter um DR no nome não quer dizer que ele vai ser comprometido com o que se propôs a fazer. Nesse sentido, eu percebi a diferença. Mas é interessante, a gente aprende também. Tem pessoas que ensinam para gente, como a gente não deve se comportar. Lá na faculdade têm professor que eu falo para ele: “eu quero ser como você quando crescer”. Tem outros que não tem condição, por conta da postura. Enquanto profissional do Magistério, não (DITA, Nota de Campo, março de 2015)

A fala acima demonstrou a leitura crítica da entrevistada acerca da universidade. De certo modo, ela apontou uma certa frustração de sua parte quanto ao que pensava antes e, ao mesmo tempo, demonstrou ter compreendido que o título universitário pode promover mudanças, mas não exatamente da forma como ela tinha idealizado.

Ana disse que tinha uma visão da universidade muito diferente da que tem hoje.

Nossa! Primeiro que eu achava que a universidade pública era coisa para rico. Eu achava que só quem vinha era rico. Que era muito difícil. Não sabia o que era que fazia aqui. Hoje não, a universidade não é para rico, é para todos. Não é difícil, tem suas dificuldades, mas você vai aprendendo ao longo do caminho. [...] A universidade é para todo mundo. Pra rico, para pobre, para EJA, para quem vier, está aí. Não tem esse negócio não. É para todo mundo (ANA, Nota de Campo, abril de 2015).

Essa ideia de que a universidade é para todos/as, tem a ver, nos parece, com o fato de ela ter conseguido tornar-se aluna da instituição. Não podemos, contudo, deixar de destacar que o processo seletivo ainda se coloca como um instrumento perverso, sobretudo aos filhos e filhas de camadas populares.

Dudu argumentou que estava tão encantado com a ideia de ser estudante da UNEB, Campus X, que chegou a idealizar algo que na prática não existia. Para ele, sua entrada na universidade iria resolver uma série de questões de sua vida privada simplesmente porque teria se tornado estudante da mais respeitada universidade de sua cidade.

Roxo também apontou uma certa frustração em relação ao que tinha idealizado sobre como seria a universidade. A imagem que ele construiu estava assentada em sua experiência anterior em curso também de nível superior. Ele acreditava que a instituição seria mais paciente com ele e com suas limitações. Em suas próprias palavras: “o assunto de Matemática é complicado, mas ninguém quer voltar e explicar novamente o que você não entendeu. Pode até acontecer, mas essa explicação não vai levar três segundos” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Nena disse que tinha uma ideia de que a universidade seria uma coisa tranquila, como tinha sido no Ensino Médio e, quanto ao curso, havia idealizado algo diferente do que constatou. De acordo com a entrevistada, ao se tornar estudante universitária, tomou um choque: “Meu Deus, é isso! Me perguntei o que eu estava fazendo ali. Aí pensei e disse que tinha que ter calma” (NENA, Nota de Campo, maio de 2015). Ela, na realidade, estava se referindo às exigências acadêmicas e à forma como estava organizado o processo de produção de saber.

Áurea disse que a primeira coisa que vinha à sua cabeça era que a universidade não estaria entre as possibilidades de pessoas com histórias feito a dela. Em suas próprias palavras:

“Eu tinha uma ideia de faculdade assim, primeiro que era algo para quem estudou muito, como eu não tinha estudado muito, logo, sempre achei que jamais iria passar, como pensei que não seria aprovada no vestibular” (ÁUREA, Nota de Campo, abril de 2015).

Laudinha descreveu da seguinte forma o que ela tinha idealizado sobre como seria uma faculdade e o que ela faria lá:

Eu cheguei até a perguntar para uma cunhada minha que foi fazer faculdade: “o que você aprende na faculdade? Você aprende Português, Matemática? O que você aprende lá mesmo?” Eu tinha curiosidade de saber o que as pessoas aprendiam numa faculdade. Eu tinha vontade de saber se a pessoa ficava ali só fazendo continha, como no Ensino Fundamental. Eu tinha essa curiosidade. Eu não tinha a menor ideia do que se aprendia numa faculdade, tinha muita curiosidade de saber. Não tinha a menor noção do que seria (LAUDINHA, Nota de Campo, abril de 2015).

Laudinha ainda nos relatou um outro fato, disse que ouvia com muita recorrência as pessoas falarem em “mesa redonda”. De tanto ouvir despertou nela certo interesse em participar de uma. Mas, segundo a entrevistada, ao assistir ficou um tanto desapontada, quando percebeu que mesa não era redonda como diziam.

Os casos apontaram para o entendimento de que a forma como idealizaram a universidade tem a ver com as suas experiências pessoais e escolares, nesse contexto, com um considerável distanciamento do Capital Escolar, mesmo no caso de Ana que tinha em sua família uma irmã formada no Ensino Superior. No entanto, a expectativa de que a universidade pudesse ser mais acolhedora, nos parece, tem relação com suas experiências na Educação Básica, que os tornariam desejosos de encontrar uma instituição mais humanizada e compreensiva.

O fato é que a aprovação no processo seletivo para ingresso na universidade, em alguma medida, teria construído a falsa ideia de que o mais difícil já teria sido superado. Mas, na medida em que tiveram a certeza de que eram de fato estudantes universitários/as, também perceberam que muitos desafios estavam por vir. De mesmo modo, Pereira e Passos (2007, p. 21) lembram que os desafios se tornam parte da condição de estudante, tendo em vista o fato de que “quando a barreira do acesso é transposta pelos estudantes de origem social desfavorecida, surgem os obstáculos relativos à realização dos estudos (permanência no interior do campo)”. Em alguns casos, narrados por nossos/as colaboradores/as, a descoberta ocorreu antes mesmo do primeiro dia de aula. Verificamos também o movimento dos sujeitos no sentido de pôr em ação alternativas, bem como de se apropriar de suportes que os permitissem superar tais desafios.

No cotidiano do curso, consideradas as especificidades de cada trajetória, os sujeitos foram percebendo que, na condição de estudantes universitários/as, o mais difícil, o maior

desafio, seria garantir a permanência na universidade. Zago (2006, p. 228) acerca deste mesmo aspecto diz: [...] “o acesso à universidade, sim; e depois? Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público” [...].

Os obstáculos se mostram mais resistentes aos sujeitos mais pobres, aos que pertencem a grupos sociais menos favorecidos, de modo específico, àqueles/as que se encontram mais distantes do capital escolar, porque, em geral, “[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos [...]” (DUBET, 2004, p. 542). A inserção de estudantes pobres na universidade segue o mesmo princípio, pois a lógica que norteia as ações escolares e acadêmicas ainda continua sendo a mesma: a meritocracia pura. O princípio meritocrático socialmente aceito funda a competição escolar e tem sido amplamente considerado como uma base justa para a vida acadêmica. Ele revela, contudo, em seu bojo, o acúmulo de vantagens ou desvantagens decorrentes da origem social do sujeito. Explicando melhor, a meritocracia se assenta num postulado injusto, uma vez que os sujeitos não podem responder por suas condições de nascimento e as heranças decorrentes dele (DUBET, 2004, p. 542). De acordo com o mesmo autor, “o princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo” (DUBET, 2004, p. 543).

O esforço para compreender e dominar, mesmo que minimamente, as regras do jogo acadêmico precisou ser exercitado paulatinamente e de formas diferentes. A relação para uns/umas foi menos conflituosa, para outros/as, se deu, em grande medida, dolorosamente. Contudo, fica evidente, nas narrativas dessas pessoas, do ponto de vista simbólico, o que representa para elas e suas famílias a ocupação desse espaço. Portes & Sousa (2012) argumentam que não basta abrir as portas das universidades. É preciso que sejam criados mecanismos que permitam aos estudantes pobres viver a vida universitária.

Regy, por exemplo, inicialmente afirmou que sua relação com a universidade se deu de forma harmônica, de tal modo que chegou a afirmar que não sabia mais como seria viver sem estudar. Falou também que não teria como explicar essa sua relação com os estudos. Como narrou, parecia viver o encantamento com a vida universitária: “Hoje, sinto que a Matemática transformou a minha vida. Sonho com o mestrado. Sonho com isso. Penso em não parar por aqui. Eu nem sei explicar. Eu vivo para estudar, não consigo ficar sem estudar, entendeu? Acho que me adaptei” (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014).

No caso de Regy, apesar das dificuldades que a experiência universitária impôs, havia, em sua relação com a universidade, algumas questões que consideramos facilitadoras, se comparadas a outras trajetórias que compõem essa investigação. Nesse caso específico, é o mais jovem do grupo, além de solteiro, ele não tinha filho/a, e, até mais da metade do curso, teve sua vida dedicada exclusivamente à universidade. A possibilidade de poder se dedicar aos estudos se deveu ao apoio que recebeu do pai.

Ao prosseguir sua narrativa, apontou que, ao fazer parte do grupo discente que compunha o PIBID, passou a ter dificuldades, principalmente no quesito notas. Seu aproveitamento, a partir do sétimo semestre, passou a ser abaixo do que normalmente era. Para ele, essa ocupação limitou seu tempo de dedicação aos estudos, fator que ele julgou ter sido responsável pela queda de seu rendimento.

Dita, ao narrar sobre sua relação com a experiência universitária, falou que seu primeiro desafio, após a confirmação de que de fato era aluna da UNEB, Campus XVIII, após a matrícula, foi garantir o transporte. Morava a 65 km da instituição, e não via como arcar, naquele mês, com o valor das despesas que o percurso de 130 km, ida e volta, demandava.

Quando chegou no mês de começar as aulas, eu não tinha o dinheiro. Era 220 reais, e eu não tinha os 220 reais para pagar o transporte. Quando eu parei de usar o transporte, já estava em 320 reais. Sabe o que foi que eu fiz no primeiro dia de aula? Eu fui com a cara e a coragem lá na Câmara de Vereadores, fui lá e falei para um certo vereador da cidade: “é o seguinte...” assim mesmo, com a cara limpa, do jeito que estou aqui na sua frente. “Acontece assim, assim, assado, fui aprovada, e hoje é o dia, e eu não tenho o dinheiro pra pagar o transporte pra ir estudar”. Ele foi lá e me deu. Acredita? Foi. Ele me fez essa caridade, e eu fui lá e paguei o transporte. Nos outros meses eu já tinha conseguido o dinheiro. Fiquei um tempo, fiquei mais de dois anos pagando transporte particular (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A narrativa destacada acima aponta que a universidade, inicialmente gratuita, passou a ter um custo, por um período de dois anos, valor equivalente ao da parcela cobrada pelo mesmo curso, Licenciatura em História, oferecido por uma instituição privada na cidade onde morava, Porto Seguro. Dita disse que chegou a ser cobrada pelo esposo a fazer a troca, já que a despesa era semelhante e o desgaste consideravelmente menor, pelo fato de não ter que viajar 130 quilômetros todas as noites. Afirmou que não fez a troca porque a qualidade do curso, ofertado por uma instituição pública, e o valor simbólico agregado ao diploma justificavam o esforço.

A forma de superar tais dificuldades a apropriação de suportes, representados pelas figuras de pessoas conhecidas que a ajudaram.

No primeiro semestre, quando me deparei com as leituras, eu vi que precisava de uma bagagem para compreender melhor algumas coisas, mas como depende basicamente da leitura, às vezes tem a leitura, mas você precisa de uma orientação externa, que te

mostre um pouco além daquilo ali, não é? Para isso que serve o professor. Então, eu tinha as minhas leituras, mas algumas vezes eu recorria a algumas pessoas [...]. Tive um trabalho de Filosofia, lá, que tive muita dificuldade. Filosofia você sabe como é que é, não é? É muita dificuldade. Mas aí eu perguntei a um ex-professor e conversei com um aluno da UNEB, que tinha saído do curso de História. Quando ele me mostrou por um outro viés, eu entendi, tipo assim, peguei o fio da meada e fui embora, dentro da discussão que eu precisava (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Há, entre as narrativas, algumas que destacaram a suposição inicial de que sua origem na EJA traria limitações no que tange à leitura e à escrita acadêmicas. Isso está marcado na narrativa de Dita: “Agora, eu precisei aprender a escrever, ainda continuo precisando aprender a escrever [...]” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014). Entretanto, ao mesmo tempo que teceram tal argumento, garantiram também que, entre os/as colegas, não eram os/as únicos/as a apresentar tais dificuldades, demonstrando sua capacidade de se enxergar no contexto mais amplo. Nesse sentido, Dita afirmou que viu outras pessoas, oriundas do ensino dito “regular”, enfrentando as mesmas dificuldades. Assim, ela não se percebe distinta por ser egressa da EJA. A fala da entrevistada denota que “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (ZAGO, 2006, p. 233), não só para quem é egresso/a da EJA.

Ao relatar sua trajetória e, nesse interstício, suas dificuldades em superar os desafios impostos pela vida universitária, Dita destacou que suas limitações estavam vinculadas ao que foi possível acumular durante a vida. Nesse sentido, de algum modo ela se remete às suas condições materiais, à sua distância da cultura escolar: “Eu vejo que eu preciso melhorar e muito nesse aspecto, não só na questão da escrita, dentro desse parâmetro da universidade, mas as leituras também, na questão do acúmulo de leituras” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014). Para Zago (2006, p. 232), essa é uma questão que tem a ver com um sério problema da escola pública, a qualidade do ensino. “Sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino”.

Dita apresenta um argumento que consideramos contraditório. Sua narrativa vai destacar o que estamos dizendo: “Nesse tempo dentro da universidade, da maneira como eu entendo a graduação, parece, ela foi preparada para você sair de lá sem saber nada, porque é tanta coisa que eles colocam, você está entendendo?” (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014). No instante em que ela argumenta que o curso foi pensado para não aprender, destaca que as leituras disponibilizadas pelas disciplinas são de capítulos de livro. Ela diz ser muito, o que em outro momento da narrativa sinaliza ser pouco. Dito de outra forma, o que nos pareceu ter sido pouco, na realidade, é o tempo que possui destinado às leituras, e de um modo geral, ao curso.

Se a experiência no curso universitário já estava recheada de desafios, a situação ficou ainda mais complexa, já que no quarto semestre ela se descobriu grávida.

Mas depois do quarto semestre que eu arrumei uma barriga, aí ficou difícil, para entregar os trabalhos nos prazos, para fazer as leituras, minhas notas caíram, você está entendendo? Uma gravidez não planejada. Se você pegar meu histórico da faculdade, até esse período minha nota é uma; depois da gravidez, é outra. Porque a leitura exige um tempo. Você não fica lendo de cinco em cinco minutos. Você não pega e lê, 5, 30 minutos. Tem que pegar e dar uma mergulhada naquilo ali. Mas aí nesse intervalo tem que trocar uma fralda, preparar uma mamadeira, você tá entendendo? Aí meu amigo, o rendimento sai diferente daquele que você pega outras fontes para comparar com outro autor, para ver se tá concordando ou que está discordando, estou lendo mal mesmo o que foi passado para ler, e já estou considerando grande coisa, viu? (risos) Se brincar não leio nem isso. Então, estou tendo dificuldade nesse aspecto aí (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A falta de tempo e/ou a distribuição inadequada que fez dele tornaram ainda mais complexa sua experiência, principalmente depois que nasceu o seu filho mais novo. Essa questão passou a ser ainda mais difícil de ser administrada a partir de seu envolvimento com o IEL, no estágio remunerado não obrigatório. Dita afirmou que a partir daquele momento passou ainda mais dificuldades para dar conta de suas responsabilidades. Isso porque, embora tal estágio tenha sido utilizado como suporte, seja no aspecto formativo ou financeiro, ele exigia cumprimento de carga horária diária de quatro horas.

Saía de casa por volta de meio dia e meia. Trabalhava até o fim da tarde, e de lá já saía direto pra pegar o ônibus da faculdade, ou seja, saía meio dia de casa e só chegava por volta da meia-noite. Aí ficou difícil com meu filho pequeno, porque de manhã eu não tinha esse tempo todo para cuidar dele, porque de manhã era para eu preparar as aulas, fazer as coisas relacionadas aos trabalhos da faculdade. Então, ficou bem estreito, nesse sentido. Tive muita dificuldade (DITA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Essa realidade foi também identificada na pesquisa de Ávila (2010). Segundo a pesquisadora, a situação descrita tende a gerar nessas mulheres um sentimento de culpa, principalmente pelo fato

[...] de as mães estarem ausentes de casa a maior parte do tempo e não poderem dispensar uma atenção maior aos filhos. Mesmo quando estão em casa, as atribuições domésticas e os compromissos escolares são tantos que acabam ficando nervosas com os filhos e tratando-os de forma rude, fato que faz aumentar ainda mais o sentimento de culpa. O sentimento de culpa é atenuado quando a mulher sabe que pode contar com o marido/companheiro para substituir o papel-mito esperado de uma mãe e suprir as necessidades dos filhos em sua ausência (ÁVILA, 2010, p. 108).

As relações de gênero que se estabelecem entre esses homens e mulheres pobres marcam também indelevelmente tais trajetórias, contudo, essa análise exigira um estudo mais detido e não a realizaremos aqui. Limitamo-nos a apontar que atuam fortemente nesse contexto.

Nesse período e em todos os outros, Dita afirmou que contou com a parceria do esposo, o que se constituiu em outro suporte. “Ele (o esposo) é um grande apoiador. É ele que olha as duas crianças. Tem dia que durmo lá em Eunápolis. É ele quem acorda, dá banho, alimenta, leva para escola, vai buscar na escola. É assim. Esse diploma é partido para nós dois, metade meu e metade é dele (risos)” (DITA, Nota de Campo, março de 2015).

Ana foi a única do grupo de entrevistados/as que, desde o início, deixou claro seu interesse em realizar trabalho de conclusão de curso que possibilitasse a ela condições de se embrenhar pelo caminho do mestrado. Ela disse que a vida universitária lhe deu a condição de desmistificar muita coisa que a Educação Básica tinha lhe imputado, como a chegada dos portugueses no Brasil, por exemplo. Outra questão por ela destacada diz respeito ao desejo de assumir, logo que possível, a função de professora de escola pública. Afirmou também que o curso lhe deu a chance de provar que o/a estudante com experiência na EJA pode, sim, cursar uma universidade pública: “Escutei muita gente falar que o estudante de EJA tem muita dificuldade, é como se fosse um incapacitado, um incapaz de chegar à universidade, e que teria dificuldades horríveis” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A título de ilustração, ela relatou o conteúdo de uma conversa que teve com uma colega: “Eu tive uma colega na escola onde eu trabalhava, que ela estava fazendo pós-graduação em EJA”. Numa conversa, informou, a tal colega perguntou: “Você estudou onde?” Eu disse: “Eu vim da EJA”. Pelo que disse, a moça, com cara de surpresa, prosseguiu, indagando: “E você aprendeu?” Eu disse: “Aprendi sim. Eu aprendi, porque tive professores muito bons” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

As dificuldades que Ana apontou não são muito distintas, segundo ela, daquelas de tantas outras pessoas que vieram do ensino “regular”: “Quando eu entrei eu vi que as dificuldades que eu tinha, alunos que tinham saído recentemente do Ensino Médio regular apresentavam as mesmas dificuldades” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Para Dudu, que ainda se encontrava na etapa inicial do curso de Pedagogia (segundo semestre), a universidade era um sonho, principalmente a pública: “Meu sonho era estudar numa universidade pública [...] Eu queria mostrar que tinha o conhecimento necessário para poder cursar” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Depois de concretizar o sonho inicial de ingressar em instituição pública, percebeu que teria alguns desafios para superar, a começar pela compreensão das aulas, das leituras e os trabalhos a serem realizados.

Ah, a minha dificuldade maior é em relação aos livros. As leituras do curso são complicadas e todas elas se interligam: Filosofia, Sociologia e Antropologia. Tem uma, principalmente Filosofia, porque você tem que estar entendendo a respeito dos conceitos, dos argumentos. Não é fácil. Tem que ter uma leitura, um apuramento bem eficiente para você estar identificando, e tem gente que não consegue exatamente pelo nível de complexidade dos livros (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Essa questão da leitura foi destacada por alguns dos sujeitos entrevistados. Para algumas pessoas, o curso universitário mostrou que a leitura acadêmica exigia muito mais do que a decodificação de palavras. Era preciso, acima de tudo, compreender o que estava sendo lido, ao mesmo tempo em que se esperava do/a estudante a elaboração de argumentos a partir dos conceitos e das posições teóricas apresentadas pelos autores.

Dudu destacou seu interesse em participar mais da vida universitária, mas garantiu que as oportunidades para ele eram muito restritas. Além de a oferta de atividades acadêmicas ser pequena, por parte da universidade, ainda tinha a questão do trabalho, da família, entre outros compromissos. Em relação a essa questão, afirmou: “Eu gostaria de ter feito mais curso. Para ter o certificado, como o de Língua Inglesa, de Informática. Sem informática é muito complicado. Nos dias de hoje a gente tem necessidade de dominar” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Vemos que estudantes de estratos sociais como ao que Dudu pertence “se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio)” (ZAGO, 2006, p. 235). Ela aponta elementos que dão uma dimensão aproximada sobre as questões narradas pelo entrevistado. Para estudantes com o perfil semelhante ao de Dudu,

Há uma 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 (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelaram vários estudantes (ZAGO, 2006, p. 235).

O fato é que Dudu descobriu que ser aprovado na UNEB, Campus X, representava somente o início dos desafios que ele teria que driblar e/ou superar até a conclusão do curso.

Roxo afirmou em sua narrativa que havia chegado à universidade achando que sabia muito sobre sua área de conhecimento, a Matemática.

Eu cheguei aqui na faculdade achando que eu era muito bom. Eu me achava o “cara”, até eu entrar nessa faculdade. Depois que entrei aqui é que fui vendo que eu era muito empolgado. Quando eu cheguei na sala, lá na UFBA, eu achava que era muito bom, e lá ninguém me fez pensar que era diferente. Aqui, no primeiro dia eu achava que eu

era muito bom, mas aos poucos foram me mostrando que eu não era grandes coisas. Hoje estou cheio de reprovações (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

A experiência de Roxo com a UNEB, desde o início, foi construída sob tensão. Ele passou a resistir à ideia de que seu conhecimento estava abaixo das exigências do curso. Pelo que narrou, a dificuldade de reconhecer suas limitações encontrava-se ancorada no fato de que, durante o Ensino Médio, e também no curso superior de Educação a Distância (EaD), da UFBA, seu conhecimento jamais teria sido questionado, ao contrário, segundo ele, era a todo tempo enaltecido.

Em seu depoimento, contou com largo sorriso a alegria que sentira, ainda na educação básica, quando um professor teria, em voz alta, informado a turma que, pelo fato de ele ter acertado todas as questões da prova, utilizaria sua avaliação para corrigir as demais. Destacou também sua satisfação ao ser apontado em sala, na escola e, de certo modo, na comunidade onde morava, como sendo o melhor aluno de Matemática de sua turma, aliás, da cidade. Essas situações o transformavam em alvo constante de elogios de toda natureza, as quais, de diferentes maneiras, atuaram também como suportes responsáveis por sua inserção no curso de graduação. Mas, no contexto atual, ao constatar suas dificuldades em acompanhar alguns conteúdos, passou a reprovar ações, da parte do quadro docente, antes valorizadas por ele: “O que dá raiva nessa universidade é o professor gostar de um aluno. Eu ficava ‘retado’! Tinha um aluno, ele era muito bom em Matemática. Muito bom, até hoje. E os professores só davam atenção para ele, e ele se achava e não deixava ninguém falar durante as aulas” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Diante das dificuldade e reprovações obtidas, Roxo deu indícios de que teria compreendido, caso quisesse concluir o curso, a necessidade de se dedicar mais. Percebeu que estudar apenas quando estivesse na universidade, em sala de aula, não estava sendo suficiente. Nesse sentido, nos pareceu, deu sinais de seu convencimento quanto ao nível de exigência da instituição, o qual requeria dele um tempo maior de dedicação, que certamente ultrapassaria o da sala de aula e invadiria seu suposto tempo livre, como os fins de semana e feriados.

Nena afirmou que viver a vida universitária era um sonho. Destacou que o fato de ter entrado na universidade depois dos 30 anos não a incomodava. Aliás, ela demonstrou muito entusiasmo ao dizer que era a mais velha da turma. Mais entusiasmada ainda ficou ao relatar que sua sala era composta por pessoas com idade entre 20 e 25 anos e que, mesmo assim, em muitas situações, ficou à frente no que se refere ao aproveitamento acadêmico.

Eu estudo numa turma que eu sou uma das mais velhas. A maioria é formada por jovens, numa faixa etária de 20 até 25 anos. Acho que fui ruim não, porque eu consigo

estar além de pessoas que têm menos idade do que eu. Eu estou com 40 anos. Por questão de atividade, de carga horária, as pessoas dizem que não tem nada a ver, eu digo: “é lógico que tem, porque você tem 20 anos, solteiro, e quando você tiver a minha idade e tiver casa, marido, filho para você dar conta e vir para cá para a universidade, você vai ver que faz toda diferença e, querendo ou não, a gente vai envelhecendo e perdendo algumas coisas” (risos) (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Ela disse que a sua entrada na universidade foi, acima de tudo, o princípio da reconquista de sua identidade pessoal, “tomada” já há algum tempo: “Teve um certo momento da minha vida que eu achava que, se ficasse sozinha, eu morreria. Consequência do roubo da minha identidade” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

O processo de apagamento de sua identidade, de acordo com o que relatou, se iniciou com o casamento. Após alguns anos de matrimônio, sua vida cotidiana foi sendo marcada por insultos e ofensas. Em meio aos desagrvos, estava claro o objetivo de seu esposo de fazê-la se sentir inferior a ele, chegando ao ponto de ela pensar que não conseguiria viver sozinha, por conta de sua dependência financeira, afetiva, entre outras. “Eu não sabia nem quem eu era mais”. Continua: “Todo esse processo [de reconquista de identidade] começou [...] de saber quem eu sou. De saber que eu tinha um nome, que tenho personalidade [...] quando eu voltei a estudar” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Outra questão que Nena destaca diz respeito à oportunidade que teve de fazer amizades e criar momentos de diversão. Da forma como narrou, as relações construídas ao longo do curso atuaram como importantes suportes no que tange à experiência universitária.

Aproveito para dar uns “ninja”, uns perdidos (risos). Relacionamento tem que ter confiança. Não que vou ficar com outra pessoa, mas a gente precisa sair, ter amigos, e meu marido impede que eu tenha amizade, até hoje. Ter amizade para ele é o fim. Aí eu aproveito. Às vezes digo que estou na universidade, mentira. Estou com meus colegas da universidade me divertindo, porque também sou filha de Deus (risos) (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

A questão que envolveu a retomada de sua identidade, que em alguns momentos ela chamou de ‘autonomia’, nos pareceu muito importante para Nena. Da forma como ela verbalizou e demonstrou, por meio de suas expressões corporais, faciais, essa conquista justificaria todo o seu esforço para estar na universidade. Ficou claro que, caso essa autonomia não tivesse sido alcançada, certamente ela não teria coragem de aproveitar os momentos livres e ir em busca até mesmo de diversão, como fez em companhia dos/as colegas.

A leveza com que contou suas “travessuras” demonstrou bem o nível de confiança em si mesma, bem diferente da suposta condição submissa outrora presente. Essa postura, provavelmente, é fruto da independência que conquistou nos últimos anos. “Apesar de toda

pressão que já vivi e ainda vivo, meu esposo não conseguiu me impedir de participar de nada, e isso graças à autonomia que conquistei, e essa conquista aconteceu nessa experiência no Ensino Superior”. Segundo afirmou, tal autonomia se deu, principalmente, a partir da oportunidade de agregar novos conhecimentos, como na disciplina de Psicologia. “Primeiro porque ela faz com que a gente conheça a gente mesmo. Depois a conhecer o outro, e eu passei a entender as razões do comportamento dele, também. Antes eu não entendia” (Nena, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Nena afirmou estar convicta de ter um objetivo, ciente do que deseja alcançar.

Eu digo paro o meu esposo que quando eu morrer eu não gostaria que dissesse: foi fulana, esposa de fulano. Eu quero que quando eu morrer eu tenha um nome e também quero deixar um legado na sociedade, porque eu não estou estudando apenas para ter o conhecimento para mim (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

A entrevistada apontou que já estaria cogitando sua entrada no mestrado, mas primeiro pretende fazer um curso de especialização para se preparar melhor.

Áurea, ao tratar de sua condição de estudante universitária, apontou, de imediato, o que pensava e sentia sobre a questão. Para ela, o fato de ter constituído família, acrescentou a essa nova experiência uma carga pesada. Em sua avaliação, afirmou que acreditava estar vivendo um momento que deveria ter vivido antes. É como se estivesse ocupando um espaço no tempo errado, pois essa experiência, para ela, deveria ter sido realizada quando mais jovem, antes de ter filho/a, família...

Inicialmente, chegamos a entender que a sua postura teria muito do que a sociedade pensa sobre a escolarização das pessoas depois de certa idade, tão comum quando se trata de estudantes vivenciando a experiência escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Mas, depois de analisarmos mais detidamente o que disse, percebemos que o seu modo de pensar e de tratar a questão está imbricado com a forma como ela tem construído a experiência de estudante universitária, sobretudo devido às diversas ocupações com as quais se via obrigada a lidar.

Agora que estou na universidade, está sendo uma loucura. Porque, assim... eu tenho uma bagagem. Eu tenho filhos. Eu tenho uma filha de 21 anos. Tenho meu filho de 16. Assim que voltei para o meu marido, eu engravidei. Quando eu achei, há cinco anos atrás, que ia encerrar para viver as minhas experiências, que eu não vivi, que não estudei cedo, aquela coisa toda. Quando eu achei que ia fazer minha faculdade tranquila, tal e tal, foi num período, justamente, que eu estava pensando nisso, eu engravidei. Quando eu estava mostrando meus exames para fazer a ligadura, o último exame que a médica abriu, eu estava grávida. Quando eu pensei que ia voar, minha filha chegou. E aí foi aquela coisa, foi muito difícil para mim, no início, porque, realmente, parecia que eu estava com a minha bagagem pronta e a passagem comprada, e eu tive que mudar todo o rumo da minha vida. Aí veio minha filha. Eu

brinco muito, dizendo que ela veio na minha terceira idade, e na terceira idade eu estava pronta para ter minha experiência de estudo, experiência que eu não tive no tempo que eu tinha que ter. Mesmo assim eu fiz o vestibular, minha filha tinha um ano e alguma coisa, foi como aconteceu. Então, minha filha foi uma realidade para mim. Depois de doze anos, veio a faculdade, que eu passei, e eu não queria abrir mão dessa experiência, e aí fui, comecei, mas está sendo muito difícil, porque você chega lá, para você mandar bem, você tem que estudar, o mínimo que você tem que fazer é ler. Isso é muito difícil, porque a minha vida de trabalho, o meu corre-corre, continua o mesmo. A minha realidade financeira, não foi mudada antes, para hoje eu fazer uma coisa mais tranquila. Eu tenho que ir, porque eu tenho que ir, porque tenho o que pagar. Tenho que trabalhar (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

A bagagem à qual se referiu não era constituída apenas dos compromissos ligados à família ou ao trabalho. Ela esclareceu que, além da universidade, aprendia em outros espaços. Sabia da importância de certas experiências e tinha clareza de que não queria abrir mão delas por conta dos compromissos que o curso universitário lhe apresentava.

Áurea traz à tona questões complexas, como por exemplo:

No final do terceiro semestre, agora, foi muito difícil. Eu achei que não ia terminar o terceiro semestre. Eu quase que baixei no hospital. É, foi horrível, porque, assim... Eu não conseguia ter tempo para fazer o fechamento, para estudar. [...] Porque, assim... A gente, para esse lugar, a gente quer ter essas experiências, mas a gente já tem uma vida. Com 41 anos, como eu tenho, para você ter uma experiência que era para você ter quando era jovem, com a bagagem que você tem, é muito difícil ficar lá. É muito difícil permanecer lá (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Sua narrativa se apresentou carregada. A situação da forma como foi relatada, os gestos faciais, a força no modo de olhar, a inquietação, bem como o nervosismo com que a descreveu, nos disseram muito sobre o quanto a situação a incomodou e mexeu com ela.

Todavia, vale trazer aqui o que Áurea disse sobre suas impressões acerca da universidade, segundo ela afirmou: “A primeira vez que eu tive, realmente, o desejo de estudar, foi quando eu entrei na universidade, de prazer de estudar, de ter mais conhecimento, foi lá. Os professores, eles param para te ouvir”. Ela continua falando sobre a relação com os/as professores e afirmou: “[...] era prazeroso encontrá-los. A gente consegue adquirir o conhecimento, mesmo quando gente está com dificuldade, no bate papo. É como se eles tivessem mais tempo para ouvir suas dificuldades” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

O trecho acima serve para destacar que a visão da entrevistada sobre a universidade não condiz com o que ela expressou sobre o fato ocorrido numa disciplina específica. De modo geral, a questão apontada não permite generalizações sobre sua visão acerca da universidade.

Mas, não podemos negar, subjacente a sua narrativa a respeito da experiência negativa vivida estava a denúncia de que a universidade não tem demonstrado preocupação com a

diversidade inerente ao corpo discente. Em seus relatos, os níveis de aprendizagem, bem como as questões que envolvem a dimensão da vida concreta de cada estudante, em algumas disciplinas, não estão postos como algo a ser considerados. O tratamento é dado tomando como ponto de partida a suposta homogeneidade da sala de aula.

Em meio a tudo que ela viveu, argumentou:

Mas tem umas coisas que eu também não quero deixar. Não quero deixar meu tempo de orar. Não quero deixar aquilo que eu sei que me dá conhecimento, que dá tranquilidade, que me dá a paz. Então, tem coisas que eu também não quero deixar. Hoje, nesse semestre, eu não quero deixar de participar da reunião da igreja, pelo menos uma vez por semana, mas eu quero fazer a faculdade. Então, é como se a faculdade tivesse que encaixar na minha vida. Eu não quero deixar algumas coisas que já tenho experiência, e sei que são boas, entendeu? Algumas coisas que realmente valem a pena, hoje, não deixar. Então, eu tento encaixar ela no meu tempo (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Na realidade, Áurea tinha certeza da importância do curso que realizava na UNEB, sobretudo para o que dizia almejar profissionalmente. Por outro lado, embora consciente de que sua trajetória de vida lhe imprimia certas sobrecargas, acreditava não ser possível abrir mão do que já fazia parte da sua rotina e da concepção de vida que tinha. Podemos considerar suportes, nesse caso, essas outras experiências tão importantes, que dão a ela, como manifestou acima, a tranquilidade para estar no mundo e, por isso, também no curso.

De acordo com a sua narrativa, Áurea nunca teve dificuldades com o rendimento escolar. Durante a Educação Básica, foi aluna de boas notas. Mesmo na universidade, antes de cursar determinada disciplina, cujo problema, segundo ela, estaria vinculado ao docente, tendo em vista o número de alunos/as em recuperação, ainda não tinha vivido a experiência de ter que se submeter ao processo de recuperação de nota.

Nunca tive dificuldade com as minhas notas. Eu nunca fui uma aluna com dificuldade de entendimento, nunca tive. Minhas notas sempre foram boas. Nunca fiquei de recuperação. Nunca tinha experimentado uma recuperação. Experimentei agora na universidade, nessa matéria. Não foi porque eu vim da EJA, porque tiveram pessoas lá, nessa situação, têm pessoas que não vieram e tiveram dificuldades iguais ou maiores do que as minhas (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Para ela, todo mundo tem uma história para estar na EJA, e o retorno à escola tem por trás a ideia de que “quem sabe você muda de vida! De repente você muda a sua história, aí você chega na universidade e vai encontrar esse tipo de situação”.

Para Laudinha, a vida universitária trouxe consigo uma gama de situações que precisariam ser contornadas. Talvez o mais difícil de superar tenha sido a falta de emprego e, com isso, a dificuldade de estar matriculada em um curso diurno, sem renda fixa. Uma forma

de garantir o mínimo possível, oriundo de seus próprios esforços, foi fazer o que ela chama de “bicos”, pequenos serviços em troca de alguma remuneração.

Outra questão diz respeito ao fato de a entrevistada não possuir computador em casa, e havia a exigência da parte dos/as docentes de que os trabalhos deveriam ser apresentados digitados.

Então eu tive essa dificuldade. Como não tinha computador, e os professores exigiam que os trabalhos fossem digitados, exigiam pesquisas, tudo nas normas da ABNT. Tinha professor que não aceitava trabalho manuscrito de forma alguma. Então, eu acho que tem que ter essa flexibilidade, como no meu caso, já na idade que eu estava, não tinha computador, tinha que ter uma segunda opção, um plano B, alguma coisa assim, né? Para contribuir, pra facilitar. Então, eu ficava muito desesperada. Eu tinha que entregar um trabalho, tinha que digitar, não tinha computador, essas coisas (LAUDINHA, NOTA DE CAMPO, setembro de 2014).

A situação acima descrita, no entanto, foi contornada com a ajuda do monitor do laboratório de informática e, principalmente, da sua filha, que atuam como suportes, ajudando-a a digitar os trabalhos e a realizar algumas pesquisas.

Parece claro que Laudinha tinha pouca noção do que seria viver a condição da vida universitária. Ela ainda não tinha se adaptado “aos códigos do ensino superior” (COULON, 2008, p. 32). A sua referência ainda estava assentada na experiência vivida no Ensino Médio. Nessa medida, algumas questões que são comuns ao cotidiano acadêmico, para ela, se apresentavam de forma muito “estranha”. Como exemplo podemos citar sua dificuldade em participar de seminários. De acordo com Coulon (2008, p. 32), ela ainda estava no “tempo do estranhamento”, período em que “o estudante entra em universo desconhecido[...]”.

Se os seminários tinham o poder de deixá-la atordoada, o baixo rendimento em algumas disciplinas a deixava desesperada, mas ao mesmo tempo não perdia as esperanças de superá-las.

Aí eu fiquei meio frustrada, porque não passei em Filosofia. No primeiro semestre eu perdi em Filosofia, porque eu deixei de entregar o trabalho. Eu fiquei tão preocupada com o seminário aqui. Um grande evento aqui e eu fiquei tão preocupada com o seminário e eu tinha que entregar um trabalho, mas não conseguia elaborar o trabalho. Falei com a professora, ela me deu a oportunidade de entregar na outra semana, mas eu ainda não sabia direito o que era para fazer. Eu precisava de um tempo pra entender, compreender o que tinha que fazer. E nem estava tão difícil, mas eu não conseguia porque estava focada no seminário, não fiz o trabalho, não entreguei o trabalho, fui reprovada. Fui para a prova final. Não consegui fazer a prova final. Fui reprovada. Fiquei tão frustrada, falei: “Oh, meu Deus do Céu!” Mas já fiz, não é? Paguei a disciplina. Não estou devendo mais. Aí foi no primeiro semestre. No terceiro também fui para a prova final em Diversidade em Linguística, mas aí eu consegui passar. Fiz a prova final e passei (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Laudinha ainda trouxe à tona uma questão, talvez, ainda mais complexa. Segundo narrou, teve dificuldades para participar de grupos de trabalho devido à sua idade. Essa é uma situação que merece ser observada com certa atenção. Nas salas de EJA essa tem sido uma situação comum de se observar – a dificuldade de interação intergeracional. Essa tendência está na contramão de dados científicos, já que está provado que a idade cronológica tende a propiciar oportunidades de vivências e relações pelas quais os mais jovens, em geral, ainda não passaram (FONSECA, 2005). É necessário, ainda, destacar que há comprovação científica de que uma pessoa não deixa, mesmo que seja de forma diferente, de aprender com a idade (OLIVEIRA, 2004).

Foi difícil, até falei com as minhas colegas de grupo, aqui forma grupos também, e eu sou a mais velha da turma. E aí eu fico um pouquinho preocupada, por causa da idade, porque eu sou a mais velha, depois de mim tem mais duas, que tem quase a mesma idade, um pouquinho mais nova. E aí, formava grupo para atividades, já tinham os grupinhos, os grupos já estavam sempre formados, e por isso fiz vários trabalhos sozinha. Conversava com o professor [cita um deles] tive aula com esse professor por quatro semestres. Eu ficava implorando pra ele, para me deixar fazer os trabalhos sozinha, e fiz. Consegui fazer vários trabalhos individual, sozinha, porque eu era sempre excluída dos grupos. (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Diante da situação relatada, ela via como positivo o fato de o/a professor/a aceitar que seu trabalho fosse individual. Entretanto, não caberia questionar a aceitação dessa exclusão e o não enfrentamento dela?

Outra situação, contada com entusiasmo, diz respeito aos resultados obtidos no fim de cada semestre, sobretudo quando eram positivos: “Cada semestre que eu termino gera uma reação diferente, às vezes chego em casa pulando, gritando. Minha filha já sabe. Minha filha disse: ‘Quero ver o que vai ser dessa vez’” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A forma como narrou faz parecer que os semestres são vividos como se tivessem a dimensão do curso inteiro. Há depositada, em cada período, uma expectativa semelhante, quem sabe, à da conclusão do curso. Noutros termos, o curso, para Laudinha, é vivido na dimensão de muitos cursos. Essa expectativa tinha a ver com a relação estabelecida no interior da universidade, sobretudo no que tange à apropriação do conhecimento acadêmico frente aos obstáculos que a vida cotidiana e/ou universitária ia lhe apresentando.

Teve um semestre, o sexto, eu cheguei em casa, parecia que eu tinha tirado um peso de uma tonelada de cima das minhas costas. Cheguei em casa, sentei. Estava minha filha e uma coleguinha dela fazendo trabalho, sentadas. Aí eu parei, levantei e dei cada grito. Minha filha se assustou: “O que foi, o que foi?” Terminou o semestre da faculdade e eu passei em todas as disciplinas. Eu não acredito. Comecei a pular, a gritar. Elas ficaram assustadas. Depois ficaram comentando, a colega perguntou a minha filha: “O que foi mesmo que sua mãe teve?” E aí ficou todo mundo comentando, mas é assim, cada semestre que termina é uma vitória. É uma vitória

muito grande pra mim. E agora, no oitavo semestre, então! (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Em muitos momentos, Laudinha explicitou o quanto se tornar estudante universitária depois dos 40 anos se revelava desafiador para ela. Na tentativa de garantir uma maior dedicação ao curso e, desse modo, alargar a possibilidade de não ficar com pendências de notas em matérias, ela decidiu ficar mais reclusa à sua casa e/ou à universidade, o que tem gerado fortes cobranças da parte de pessoas próximas, como a sua mãe, por exemplo. Tais situações apontam, na realidade, indícios de que em seu meio a dedicação necessária a seus estudos, ou mesmo a finalidade deles, possa não ser bem compreendida.

Minhas colegas ficam dizendo que eu vou morrer de tanto estudar. Até a minha mãe, quando pergunta por mim, porque às vezes fico muito tempo sem ir lá, pergunta a minha filha: “Cadê sua mãe?” “Minha mãe está na faculdade, tá fazendo um trabalho, tá estudando”. Ela responde: “Sua mãe vai morrer, não sei para que estudar tanto”. Até a minha mãe. E aí, assim... Eu tenho dificuldades, se eu quero passar nas disciplinas, eu tenho que estudar, tenho que me dedicar (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A entrevistada afirmou que sua vida diária foi sempre muito corrida, principalmente depois que passou no concurso público. Se antes ela já se ocupava bastante com as vendas que realizava, depois de tornar-se funcionária pública, com jornada de seis horas diárias, mais o curso universitário, a lida com a casa, sua empreitada cotidiana passou a ser ainda maior.

As narrativas apontaram que os sujeitos, ao tornarem-se estudantes universitários/as, se depararam com uma série de situações estranhas às suas experiências anteriores. Nesse sentido, esquemas culturais precisaram ser desenvolvidos, pois foi necessário superar sua cultura anterior de estudantes de Ensino Médio, substituindo-a “por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir, na medida em que ela é mais simbólica” (COULON, 2008, p. 42).

A mudança mais espetacular para quem chega à universidade é a relação com as regras e com a apropriação do saber (COULON, 2008). Nesse caso, as dificuldades acadêmicas podem se apresentar, por exemplo, por meio do volume de leituras e de sua complexidade; da rigidez da escrita acadêmica; da elaboração e participação em seminários, entre outras. Tais questões encontram-se fortemente presentes nas narrativas dos sujeitos que compõem este estudo.

Para Coulon (2008, p. 40), as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes ocorrem em virtude da noção de passagem à afiliação. Para o autor, há um processo que ele chama de passagem, que diz respeito à chegada ao Ensino Superior. “Essa passagem, para se realizar,

supõe o domínio de certo número de mecanismos e exige ter realizado, com êxito, certo número de ritos de afiliação”.

O autor ainda vai dizer que, primeiro, “o novo estudante vai viver o tempo de estranhamento”, para em seguida, inicializar o período de “desestruturação”, que vai afastá-lo do passado e das referências que possuía. Por fim, ele/a “chega ao momento de admissão, aquele da passagem definitiva para seu novo estado”, o de estudante (COULON, 2008, p. 40-41).

Além da questão de afiliação, discutida por Coulon (2008), nossos/as entrevistados/as ainda se viram obrigados a conviver com o entrelaçamento de suas trajetórias acadêmicas com o mundo do trabalho. Por conta das diversas ocupações o tempo disponível destinado à vida universitária esteve limitado, por vezes, ao de assistir aulas. A maioria garantiu que não havia espaço em suas agendas que permitisse a participação em outras experiências fora do horário das aulas, considerando algumas raras exceções. A fala de Ana ilustra bem o que tentamos dizer anteriormente: “O trabalho acabou consumindo um tempo que eu teria na universidade, porque eu só venho para cá mesmo estudar e fazer os estágios, eu podia vivenciar mais a universidade” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Áurea indagou, inclusive, como vai ser resolvida a questão da obrigatoriedade de o/a estudante universitário/a ter que participar de eventos. Nesse sentido, argumentou:

A maioria das coisas que acontecem lá eu não posso participar. Eu não sei como vai ser no final do curso, porque a gente precisa ter carga horária de participação em eventos. Então, a maioria, quando chega ao final do curso, fica louca, porque não teve tempo para participar desses eventos. As pessoas não tiveram porque não foi proposto isso a elas. Têm muitos minicursos aí que eu não participo, porque tenho que trabalhar, eu e a maioria, sei lá, 80% dos estudantes (ÁUREA, Nota de Campo, abril de 2015).

Os sujeitos afirmaram a impossibilidade de participar de atividades acadêmicas em horários diferentes do curso, por questões vinculadas aos compromissos da vida cotidiana, como o trabalho, por exemplo. Portes & Sousa (2012, p. 5) confirmam o que Ana disse, ao afirmarem que

A necessária conciliação de trabalho e estudo para determinados sujeitos das camadas populares que ingressaram nas universidades pode impedir que estes estudantes vivam a experiência universitária de forma plena. Reduz a vivência acadêmica a aulas ministradas em horário estabelecido, impossibilitando o envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas fora do turno, como palestras, seminários, teatros, a participação em pesquisas de iniciação científica, projetos de extensão e monitoria e até mesmo a participação em conversas desinteressadas mantidas nos espaços de convivência universitária.

Além da questão acima mencionada, afirmaram ainda que, devido às exigências acadêmicas, deixaram de ter tempo livre. Fins de semana e feriados foram ocupados pela

universidade. De acordo com o que narraram, essa dedicação se coloca como uma necessidade para que, minimamente, possam atender às demandas que a condição de estudante universitário impõe.

4.3 A busca pela apropriação do saber acadêmico

Alguns estudos (VIANA, 2007) apontam que a longevidade escolar entre estudante advindos de camadas populares é realizada como se o sujeito estivesse numa corda bamba. A metáfora se remete a sua instabilidade, tendo em vista a possibilidade de ele/ela vir a abandonar o processo a qualquer momento, por situações impostas pela vida cotidiana. Nos casos analisados por essa investigação, colocaremos em relevo elementos que se fizeram presentes no decurso da experiência universitária dos sujeitos pesquisados.

Nesta etapa, o objetivo é analisar questões apontadas pelos/as entrevistados/as como demasiadamente complexas de serem administradas, em meio à exigência que o processo de apropriação do saber os/as impôs.

A inserção no Ensino Superior, de acordo com o que narrou o grupo de sujeitos, era vista como algo pouco provável, dada a dificuldade que supunham possuir o processo seletivo. Pelos resultados obtidos, o processo se mostrou menos difícil do que acreditavam, se tomarmos como referência o percentual de aprovação na primeira tentativa. Das oito pessoas, a maioria passou na primeira experiência com o vestibular.

Tomando a ideia de que “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”, entendemos que os conflitos que possam permear algumas discussões dentro da sala de aula, devem ser tomados como processos previsíveis, principalmente porque a universidade é um espaço onde é possível identificar “[...] projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUI, 2003, p. 5).

O fato é que, ao chegarem à universidade, os/as estudantes “deparam-se com vários confrontos, vivenciados de maneira diferenciada, como a trajetória anterior de cada um”. (COULON, 2008, p. 142). Em se tratando de pessoas oriundas das camadas populares, pelos desafios impostos, estranhamento da nova experiência e a importância do processo para a vida de cada um/a, tanto no campo pessoal, como familiar e/ou no social, Portes (2014) destaca, ainda, a existência, da parte dos/as universitários/as, de uma necessidade de vínculo afetivo em relação aos/às professores/as.

No contexto da questão proposta nessa etapa do texto, as narrativas enfatizaram como processo gerador de dificuldades as seguintes situações: acompanhar conteúdos de algumas disciplinas; lidar com as regras que compõem a escrita acadêmica e a compreensão da leitura dos textos apresentados pelos/as professores/as. Tais questões tonaram-se mais complexas na medida em que a experiência universitária passou a ser também espaço de conflitos, de modo geral, promovidos principalmente pela ausência do *habitus* acadêmico, o que, para muitos/as, levou à sensação de que estariam ocupando um espaço indevido, um lugar que não seria deles/delas.

Posto isso, vale trazer aqui o que Portes (2014, p. 224) afirmou. De acordo com o pesquisador, “a sala de aula é o lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores). Mas é também o espaço da esperança e de possibilidades de construção de conhecimentos necessários para se enfrentar a vida lá fora”. Dito de outra forma, o contexto da experiência universitária não é marcado somente por questões conflituosas e/ou constrangedoras, mas também se coloca como espaço gerador de possibilidades.

Em nossa compreensão, a dimensão atribuída aos conflitos ocorridos possui relação com a idealização dos sujeitos sobre o que seria a instituição universitária, bem como a qualidade de seu Capital Escolar. Alguns relatos apontaram que o espaço da universidade, especificamente das salas de aula, era vislumbrado como sendo o local do debate e do diálogo, tendo em vista ser o lugar da produção de conhecimento de excelência. Dita corrobora a nossa argumentação, ao dizer: “Eu tinha uma ideia meio romantizada”. Para ela, a academia seria o local próprio do debate, do respeito às diferenças, da tolerância, mas a universidade é uma “instituição social”, como tal, convive e, em alguma medida, produz relações conflituosas e muitas vezes até antagônicas (CHAUÍ, 2003).

Para Dita, a universidade deu sinais convincentes de que ela enxergava os/as estudantes a partir de uma mesma ótica. As diferentes condições de entrada e de permanência, inerentes a cada um/a, como os diferentes níveis de desempenho, por exemplo, não seriam considerados no processo de produção de conhecimento. Para Coulon (2008, p. 61) “universidade não pode deixar de considerar a composição e a especificidade dos diferentes públicos estudantis”, sem esse entendimento, a instituição tende a tratar os sujeitos que a compõem a partir de uma suposta homogeneidade. Contudo, na prática, como nos alertou Bourdieu (2008), a universidade é um espaço onde a hierarquia é legitimada.

A questão de não entender o conteúdo e/ou de não acompanhar a discussão proposta ampliou o nível de tensão entre estudante e professor/a. As dificuldades, que, contudo, frisamos não se revelam específicas deste público, mas afetam grande parte dos ingressantes na vida acadêmica, para lidar com a apropriação do conhecimento universitário, para Portes & Sousa (2012, p. 8), surgem em função de que os/as “egressos de escolas públicas que chegam, muitas vezes, com vazios de saberes na sua formação e que enfrentam diversas dificuldades para permanecer e concluir seus cursos em bons termos”, o que contraria as expectativas da universidade, já que ela espera que o/a aluno/a seja capaz de buscar a solução para seus problemas, possua algum nível de autodidatismo. Dito de outra forma, almeja que o/a aluno/a tenha autonomia de estudo, o que gera reatividade:

Tem as aulas de semântica, que são, para mim, as que tenho mais dificuldades, e aí eu falo sempre para as professoras: “Professora, eu não fui estimulada a estudar gramática. Professora, não estou entendendo não”. Assim, sempre tenho discussão em sala de aula, sobre isso. Não tem como, porque quando você chega na universidade, o professor se comporta como se você já estivesse passado por aquilo, como se você já estivesse pronto. A sua obrigação é chegar ali pronto, e mandar bem dali pra frente. É... não é para ele voltar lá na sétima ou oitava série, no que você não aprendeu (AUREA, Nota de Campo, outubro de 2014)

E ela continua, evidenciando que a Universidade solicita dos graduandos a autonomia para o estudo:

A universidade está pronta para você mandar dali para frente. Só que para você mandar dali pra frente, você tinha que ter uma bagagem, e infelizmente, a gente sempre tem um diálogo na sala sobre isso, porque não tem essa bagagem. Sempre falo para o professor: “Professor, não tem!” Aí eu sempre boto a sala num rebu. Eu sempre faço essa discussão: “Sim, alguém aí sabe? Porque ninguém tem coragem de abrir a boca para falar? Vocês estão entendendo o que o professor acabou de falar? Porque já vai pra próxima página. Eu não entendi essa página anterior”. Eles falam: “Eu entendo...” Já tivemos momentos pra parar e ouvir, eu louvo a Deus por isso. Esse comportamento de muitos professores, de pararem e entender que você tem realmente esse déficit... mas eles dizem: “Nós não estamos nessa série aí, você vai ter que procurar. Você vai ter que pegar em casa e comer a gramática. Você tem que realmente correr atrás” (AUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Para Almeida (2007), se a universidade não pode ser considerada uma instância que, por si só, resolverá diferenças sociais, as evidências apontam que se faz necessário, da mesma forma, repudiar a visão que a quer neutra, pois quando ela não olha de modo mais interessado para as desigualdades que estão sobre seu terreno, acaba as intensificando. Entretanto, mais uma vez, há que se observar que a ausência do *habitus* acadêmico não se verifica apenas em relação ao/à egresso/a da EJA.

Nesse caso descrito por Áurea, o/a professor/a se propôs a ouvir a questão levantada e até sugeriu que, de forma autônoma, ela buscasse resolver o problema, mas há outras situações

nas quais a reação do/a docente é bastante distinta, chegando a ser constrangedora para os/as discentes.

A opção por não perguntar sobre suas dificuldades a determinado/a professor/a, também relatada por Regy, indica que ele está se apropriando da regra do jogo jogado no interior da universidade. Ele já compreendeu que no conjunto de docentes há “professores que não sabem lidar com aqueles estudantes pouco convencionais [...]”. Entendeu que faz parte desse contexto, como também fazia na experiência da Educação Básica, uma certa impaciência com aqueles/as estudante que “nada têm de “aluno-padrão”, que não dão necessariamente as respostas esperadas para as questões formuladas [...]” (PORTES, 2014, p. 222). Posto isso, é possível compreender o que Regy alegou ter presenciado. Segundo nos contou, ouviu “[...] professores falarem coisas que não é bom ouvir” (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Nos pareceu, inicialmente, que as situações de conflitos se localizavam nas narrativas de sujeitos oriundos dos cursos de Matemática, mas depois fomos identificando que essa realidade se fazia presente também nos relatos de quem estava em Pedagogia, em História e no curso de Letras. Nena, por exemplo, fez a seguinte observação:

Sempre existem alguns professores que a gente mais se identifica e aprofunda mais alguns estudos, além da sala de aula. Quando a gente aproxima essa relação com eles... Mas têm alguns lá que Deus me livre! Tem gente que pensa duas vezes para chegar perto e mostrar um trabalho. Eu até digo que não sei porque eles têm esse problema. Eles falam que eu fico sempre colada nos professores. Eu sempre digo que eles precisam aprender a se aproximar, não é porque são professores que a gente tem que ter uma relação, eles lá em cima e a gente cá embaixo. Além da sala de aula, eu tenho uma relação legal com os professores. Eu procuro adquirir o máximo de conhecimentos extras que elas possam estar promovendo (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Há, no depoimento de Nena, indícios que nos dão condição de conjecturar o porquê de ela ter acesso aos professores e professoras, sem ser constrangida, ao contrário do que ocorreria com os/as colegas. O fato de ela ser a mais velha e, ao mesmo tempo, demonstrar compromisso com as datas e realização das atividades, a credenciaria a ter mais abertura, no sentido de questionar, tirar dúvidas, com os/as professores/as. Ela descobriu que nessa experiência precisava ser “dedicada”, “esforçada” e “vigilante” (PORTES, 2014).

Laudinha nos contou da seguinte forma o que viveu na universidade:

[...] cheguei a falar, algumas vezes, com alguns professores das minhas dificuldades, mas eles não consideraram não. Não consideravam não. Eu cheguei a falar, não é? Eu tinha dificuldades de assimilar assuntos, levava mais tempo do que as meninas de vinte anos. Elas tinham mais facilidade de assimilar do que eu, não é? De ler o texto, interpretar e entender melhor, com mais rapidez. [...] (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Na sequência ela apresenta um exemplo de situação vivida:

Eu me lembro de uma professora que me pediu para fazer uma resenha, e eu fiz a resenha, e ela não me auxiliou na resenha, pediu pra eu pegar um livro na biblioteca. Fui na biblioteca, peguei o livro, li, mas não conseguia entender como era para fazer a resenha. Fiz a resenha, e ela me deu nota baixa. Me deu a resenha, e pediu pra eu fazer de novo. Aí fiz de novo, ela me deu outra nota baixa, rabiscou e falou um monte de coisa. Eu pensei: se eu ficar dez anos aqui não vou aprender a fazer uma resenha nunca. Eu queria que ela me desse um retorno, me explicasse tudo. Na hora que foi para ela me devolver a versão final, com nota baixa e tudo, ela nem me entregou. Mandou outras colegas me entregarem. Eu peguei aquilo lá, eu queria que ela tivesse analisado comigo, dizendo: olha, você devia ter feito assim, assim. Mas ela conversando, batendo papo, falando muito da vida dela, né, não me deu atenção (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Esse novo espaço, o universitário, se apresentava para esses sujeitos como um mundo novo, onde precisavam “explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos esses, frequentemente, opacos ou ‘ilegíveis’. As palavras têm um sentido e demarcam um percurso, um ciclo, um departamento, um currículo” (COULON, 2008, p. 142).

De todas as narrativas que destacaram a relação de “conflitos” com a universidade, especificamente com alguns professores e professoras, a de Roxo foi a mais enfática nesse ponto. A princípio, nos pareceu, o fato de ele também ser funcionário da universidade proporcionou-lhe certa autonomia no discurso que os/as demais não conseguiram demonstrar. Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de ele compor o conselho da universidade, o que lhe oportunizava participar de discussões mais restritas à própria instituição. Ou seja, mais inserido que os/as demais, tem mais oportunidade de conhecer as regras do jogo.

Rapaz, essa universidade aqui, eu tenho certas restrições, porque os professores daqui querem te mostrar que você não sabe, eles não querem mostrar que você sabe, que você pode. Eles querem provar que você não sabe. Muitos professores falam assim: essa sala tá cheia demais, temos que diminuir, para ter menos provas para corrigir. É sério! Eles falam assim (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Antes de nos determos na análise do fragmento acima, é importante destacar que a nossa pesquisa não teve como objetivo compreender como se dava a relação entre docente e discente, buscamos analisar em que contexto se deu a experiência universitária e a apropriação do saber acadêmico.

Essa forma de enxergar e compreender sua própria experiência, em nossa análise, possui relação com a expectativa que Roxo tinha ao chegar à UNEB. Ao entender que precisava se

dedicar mais, inclusive tendo que abrir mão dos finais de semana e feriados para estudar, caso quisesse concluir a licenciatura, o deixou um tanto quanto frustrado. Além dessa questão, nos pareceu, ele ainda não compreendeu que as “relações de poder permeiam a estrutura universitária[...], seja pelas relações intrínsecas entre professor e aluno, seja a partir da postura pedagógica adotada pelo educador” (RONCAGLIO, 2004, p, 104).

Ainda sobre a narrativa de Roxo, ele relatou a experiência universitária de um rapaz, também egresso da EJA, oriundo de assentamento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). De acordo com o que nos disse, o estudante tinha dificuldades em apreender certos conteúdos do curso de Matemática. Em razão disso, sempre que podia, recorria ao/à professor/a, a fim de sanar suas dúvidas. Em uma dessas investidas teria sido constrangido, o que o levou a interromper sua trajetória.

O fato ocorreu, segundo Roxo:

Porque os professores não fazem nada por quem apresenta dificuldades. Os professores daqui estão preocupados com eles. Todo mundo sabe disso, e eu não tenho mistério para falar. Eu falo na reunião do conselho. Eu sou conselheiro. Os professores daqui não estão preocupados se o aluno pode ou se tem como chegar nesse nível que ele quer, ele quer esse nível, como você vai chegar, não importa. Eu quero esse nível, se você não pode, abandone. Se você não pode, vá caçar outra coisa pra você fazer. Matemática não é pra você. Eu não escuto diretamente, mas entendo isso toda hora. Na hora que você fala qualquer coisa, o professor diz: “Isso aqui não é pra você, cara! Se você não conseguir chegar até aqui, procure outra coisa.” O professor outro dia falou comigo: “Vá fazer Pedagogia. Pedagogia é mais fácil, não tem Matemática. O que você quer na Matemática?” Ele não falou assim, explicadinho como eu estou falando. Ele falou em tom de brincadeira. “É, amigo, tá difícil, vai fazer Pedagogia. Lá é mais fácil.” A minha resposta foi (risos): “Não, vou ficar na Matemática, vou voltar como professor e ser seu colega”. Ele disse: “Será que vai? Vai nada!” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Não podemos analisar esse fragmento da narrativa de Roxo sem apontar que a acusação proferida, trata-se de uma denúncia grave, a qual, segundo o próprio, já foi encaminhada ao Conselho Departamental da UNEB, Campus X, do qual disse fazer parte.

Contudo, precisamos considerar algumas questões por ele apontadas. Nos parece bastante evidente a existência de um certo conflito para além da experiência universitária, situado no interior das relações interpessoais do cargo que ocupa e nas atividades que desenvolve no campo profissional dentro da própria instituição. Outra questão que se apresenta diz respeito ao suposto desgaste provocado por sua condição de estudante. Roxo disse ter reprovado em algumas disciplinas e encontrava-se “dessemestralizado”, ou seja, estava em descompasso em relação ao ano de entrada na UNEB. Essas questões, conjecturamos, tendem a influenciar a forma como ele enxergava e se relacionava com a universidade e com os/as professores/as o que, nesse sentido, potencializava a tensão inerente à experiência vivida.

No exercício de refletir mais sobre a questão apontada por Roxo, nos apropriamos do trabalho de Soares & Oliveira (2014, p. 160) porque ele nos ajuda a pensar que, em muitos casos, “a definição unilateral das regras de condução da disciplina, tão naturalizada na universidade, é algo que merece uma profunda reflexão [...]”. Segundo a mesmas autoras, “ademais, tal prática cristaliza os papéis estabelecidos, de um lado o professor que manda e, de outro, os estudantes que obedecem”. Roxo fugiu a essa regra, já que disse ter denunciado os atos de abuso de poder e de constrangimento por ele presenciados e/ou sofridos.

Muitos desses sujeitos chegam ao Ensino Superior tendo como referência as experiências da Educação Básica, se deparam com a expectativa, da parte da universidade, de que sejam portadores de certa autonomia. Estudantes dessa particular característica chegam à universidade carentes de suportes, de uma atenção específica para sua condição de universitários/as. Na realidade, a ausência de Políticas Afirmativas adequadas a essa nova demanda os/as torna ainda mais reféns da própria sorte, da ajuda individual de um/a professor/a, de um/a colega e/ou de familiares, já que, em razão do trabalho, para a grande maioria, o único tempo disponível é o de frequentar a aula. Nesse sentido, estudantes com essa particular característica, a de egresso/a da EJA, que se encontram nas universidades necessitariam de suportes que garantissem dedicação exclusiva ao curso.

Por um lado, parece-nos importante trazer para o debate a condição sob a qual se dá a apropriação de conhecimento do sujeito de origem popular na universidade pública, como são os/as egressos/as da EJA. De modo geral, as pesquisas desenvolvem essa discussão pelo viés das condições materiais e culturais dos/as estudantes. Contudo, nos sentimos provocados a pensar que a forma como a instituição e, de modo mais específico, as relações interpessoais vinculadas à prática didático-pedagógica e os conflitos entre aluno/a e o/a professor/a, situados em torno dessa problemática, podem apresentar sérias implicações quanto à permanência desses sujeitos na universidade. Sousa e Portes (2011, p. 520) afirmam que estudante universitário/a de camadas populares, de características semelhantes ao/à egresso/a da EJA “[...] é visto na figura de um acadêmico universal”.

Por outro, as narrativas dão indícios de que as dificuldades dos sujeitos de se apropriarem do conhecimento acadêmico poderiam ser minimizadas por meio de Políticas Afirmativas específicas para esse perfil de estudante.

A inexistência de políticas públicas de natureza afirmativa tende a responsabilizar, exclusivamente, os sujeitos quanto a superação de suas deficiências acadêmicas. Aliás, “almejar uma instituição verdadeiramente comprometida com a inclusão, numa perspectiva

transformadora, requer uma firme tomada de posição política em relação ao caráter democrático, público e popular” (MOHR et al., 2012, p. 800). Entendemos que essa seja uma demanda que deve ser provocada também pela própria instituição.

Por fim, podemos dizer que a relação do/a egresso/a da EJA, na condição de estudante universitário/a, com a apropriação do saber acadêmico, ocorreu na perspectiva apresentada por Portes (2014). Isto é, a partir das experiências positivas, das expectativas frustradas e dos conflitos vivenciados.

4.4 As condições de permanência

Estudos (TEIXEIRA, 2012; SOUSA; PORTES, 2011) apontam que a chegada de pessoas oriundas de escolas públicas ao Ensino Superior, sobretudo numa universidade pública, tende a ser em consequência de fatores diversos. Entre eles, possivelmente, encontram-se os suportes e, nesse contexto, a realização de políticas de natureza afirmativa. Nessa medida, nosso objetivo nessa etapa do trabalho é descrever e analisar em quais condições se deu a permanência dos sujeitos no interior da universidade, ou seja, no curso.

Nesse sentido, apresentamos quais foram os desafios, de ordem material e simbólica pelos quais passaram. Dificuldades materiais contemplam dimensões como a distância da universidade, o dinheiro para alimentação, xerox, uso do computador e a necessidade de trabalhar. Quanto às dificuldades simbólicas ou materiais, são aquelas mais sutis e menos explícitas, ligadas à trajetória do indivíduo. De acordo com Almeida (2014, p. 255), as dimensões acima referidas “estão intimamente ligadas, combinando-se complexamente. Exemplo maior é falta de tempo devido ao trabalho e sua articulação com a dificuldade para um maior aproveitamento do curso”.

Sousa e Portes (2011, p. 528), afirmam que,

O ingresso não é sinônimo de permanência, e esta não é sinônimo de sucesso escolar e de bons rendimentos. Para alguns estudantes, é necessária a troca de horas de estudo por horas de trabalho, a fim de que façam frente às necessidades pessoais e financeiras para, só assim, chegarem à conclusão do curso superior.

Para uma parcela dos sujeitos aqui entrevistados, as dificuldades surgiram logo que começaram a estudar. Há quem tenha vivido o dilema de ter que buscar meios de chegar à universidade no primeiro dia de aula, tendo em vista o fato de morar a 60/65 km da instituição. Foi o caso de Regy e de Dita. Dos oito colaboradores/as, são os/as que moravam fora da cidade onde estavam localizados os campi, X e XVIII, respectivamente.

Regy soube da existência do ônibus que a prefeitura de Alcobaça, cidade onde reside, disponibilizava para os/as estudantes da universidade. Colheu informações e, depois de alguns esforços, conseguiu inserir seu nome na lista do grupo que usava o transporte. A trajetória entre Alcobaça e Teixeira de Freitas é de aproximadamente 60 km, percorrido todas as noites, de segunda a sexta. O fato de estudar no sábado, dia em que o transporte não estava disponível, o levou a contar com o suporte do pai, que pagava suas passagens.

Outra forma de garantir sua permanência foi através de bolsas. Ele foi bolsista em dois momentos do curso. Primeiro recebeu, por meio da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), a bolsa destinada ao transporte: “Posso dizer o seguinte: que recebi, mas demorou muito tempo. Logo após ter recebido eu deixei de lado” (REGY, Nota de Campo, dezembro de 2014). Depois dessa experiência, Regy, passou a fazer parte do grupo discente do PIBID. A última bolsa se colocou como uma importante política de permanência, já que é por meio desse suporte que o entrevistado custeia suas despesas, tanto acadêmicas, como também pessoais.

O caso de Dita se apresentou recheado de complexidade. Também morava a 65 km da universidade e, quando iniciaram as aulas, ao contrário de Regy, sua única alternativa foi pagar do próprio bolso o valor correspondente ao transporte. Sem condições, estrategicamente, buscou suporte com um conhecido vereador da cidade. Conseguiu dinheiro para o primeiro mês, do segundo em diante contou com o esposo que, por dois anos, arcou com a tal despesa. No início do terceiro ano de curso, como resultado da organização dos/as estudantes, a prefeitura de Porto Seguro passou a disponibilizar o ônibus para transportá-los/as. Dita afirmou que, assim como outros/as colegas, se deparou com algumas dificuldades, como, por exemplo, a de compreender algumas leituras demandadas pelo curso. A alternativa encontrada foi sair em busca de pessoas que pudessem servir como suporte, no sentido de ajudá-la a superar o desafio. Foi auxiliada por colegas da universidade em estágio mais avançado do curso.

Sem emprego fixo, passou pela experiência de estágio remunerado não obrigatório e desenvolveu serviços temporários de guia de turismo. Apesar dessas atividades a ocuparem ainda mais, além disso, usurparem o tempo que poderia ser destinado às atividades vinculadas aos curso, o salário cumpria papel importante, contribuía com sua permanência na experiência universitária, pois dava a ela a condição de garantir o pagamento de despesas cotidianas. Para além dessas experiências, recentemente passou a contar com a bolsa de Iniciação Científica (IC).

Ana nos contou que, quando entrou na universidade, não tinha emprego, e mesmo o curso sendo em uma instituição pública, precisava de dinheiro para as despesas com lanche,

xerox, etc. Afirmou que chegou a cogitar a possibilidade de se inscrever para concorrer à vaga de bolsista de Iniciação Científica (IC), mas desistiu, usando o seguinte argumento: “As bolsas que existem aqui na universidade são direcionadas aos melhores alunos. Então, os alunos que têm dificuldades nunca vão ter acesso a essas bolsas” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

O assertiva apresentada pela entrevistada, acerca da aquisição de bolsa, ganha terreno na pesquisa realizada por Portes & Silva (2011, p. 58). De acordo com os pesquisadores, o acesso às bolsas de Iniciação Científica não é algo, assim, tão democrático. “O privilegiado é tendencialmente um estudante *integrado* ou em busca de *integração*. Ao contrário do que prega o senso comum, a noção de privilegiado, aqui, não tem nada de pejorativa, ela é uma distinção”. Além dessa questão, outro fator que pode contribuir negativamente quanto ao acesso às bolsas, por parte do/a egresso/a da EJA, é o fato de sete, das oito pessoas, terem se autodeclarado pretas/negras, já que, nessa disputa, “ser branco parece pesar no momento de serem escolhidos como bolsistas de iniciação” (PORTES & SILVA, 2011, p. 66).

Diante da dificuldade que ela argumentou existir, orientada pela irmã mais velha, Ana resolveu então participar do concurso público que o município onde morava estava realizando. Nesse momento ela estava no segundo semestre do curso.

Minha irmã formada, que é professora do município, me avisou que ia abrir o concurso, e disse: “Eu quero que você faça!” E eu disse: “Eu vou fazer para que área?” Eu já estava aqui na UNEB, estava no segundo período. Ela falou assim: “Olha, faça para qualquer área. Você quer ser auxiliar de secretaria? Pode fazer! [...]” Aí ela falou assim: “Tem cozinheira também, é uma boa! Tem auxiliar de serviços gerais que tem 100 vagas, já é uma ótima! Você garante um, e depois, quando você concluir a faculdade, você corre atrás de outros, ou durante o período você vai fazendo concurso para você ir subindo. A intenção é essa: segurar um e depois você ir atrás de outro”. Eu falei assim: “Você está certa”. Me inscrevi no concurso para auxiliar de serviços gerais, passei. Ó glória, passei! [...] A minha irmã, a que me incentivou, ficou muito feliz, gritava! “Agora eu sou concursada. Vou ter o meu dinheiro e não vou depender de dinheiro de marido”. Ó que alegria, gente! Quer dizer: estudante universitária e independente agora, não é? E aí, estou eu aqui, batalhando para concluir o curso, para poder fazer o concurso realmente para professora (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014).

A irmã de Ana, a que enxergamos como referência para ela, esteve presente, dando dicas e, em alguns momentos, pressionando-a a participar, primeiro do vestibular e, dessa vez, do concurso público. O que carece ser ressaltado aqui é a forma como foi pensada a escolha da função para a qual a entrevistada concorreu: a de auxiliar de serviços gerais. Foram consideradas duas razões, a saber: por ser a que mais vagas oferecia (100); por ser a que exigia o nível mais baixo de escolaridade. Para esse cargo, Ana disse que sabia que seria aprovada, o que poderia não acontecer na disputa por outra função, como a de auxiliar de secretaria, por

exemplo, que exigia formação no nível médio. Estrategicamente, ela buscou pela função que deduziu ser a que mais tinha chance de ser aprovada, independentemente do que iria desempenhar. Para ela, o fundamental era garantir a remuneração mensal, como forma de ter mais tranquilidade em sua experiência universitária, no quesito financeiro. Além de a irmã tê-la ajudado, estrategicamente, a escolher o cargo no qual tinha maiores chances de ser aprovada, com o argumento de que “você garante essa vaga agora, depois de formada, faz outro concurso” (ANA, Nota de Campo, setembro de 2014), cumpriu um segundo papel, o de suporte, ao orientá-la a participar do concurso.

Dudu sabia que o curso ao qual resolveu concorrer seria no turno matutino. Ao ser selecionado, em sua avaliação, não podia abrir mão, principalmente por se tratar da UNEB, uma instituição pública e respeitada na região. Por isso resolveu enfrentar os desafios, mas também estava consciente de que as chances de encontrar emprego seriam bastante limitadas. Assim, tinha alguma noção de que tal situação o deixaria ainda mais dependente de bolsas estudantis, sobretudo pelo fato de ser pai de três filhos.

Nesse sentido, Dudu, com o objetivo de garantir alguma renda, enxergou no PIBID uma alternativa: “Conversei com os professores, expliquei pra eles a situação. Já tinha me inscrito há um tempo atrás, mas não tinha tido vaga, agora surgiu” (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

O entrevistado também relata o que ele tem feito para conseguir corresponder à demanda do curso e, ao mesmo tempo, ressalta as consequências de sua dedicação.

Olha, eu não durmo. Não tenho tempo pra nada. Não tem jeito, às vezes eu estou em casa, alguém me liga e aí vou lá tirar dúvidas. É estudo e mais estudo. Hoje a quantidade de obrigações que estou tendo não dá pra eu estar saindo, porque não tenho tempo. Eu deixei de jogar bola. Eu deixei de sair com a minha família. Então, eles me criticam muito. Eles falam que estou estudando demais e que estou ficando doído. Eles falam desse jeito. A minha vida social, eu praticamente deixei de lado, para justamente me dedicar aos estudos (DUDU, Nota de Campo, maio de 2015).

Essa é uma realidade já apresentada pela literatura. Como afirmam Portes e Sousa (2012, p. 6), “é preciso criar mecanismos que permitam aos estudantes pobres viverem a vida universitária”. Caso essa condição não seja instituída, efetivamente, a tendência é que esses estudantes abandonem o curso, por não conseguirem dar conta da demanda imposta pela experiência universitária.

Roxo, em sua narrativa, foi enfático ao questionar a universidade sobre seu papel na produção de conhecimento. Ele argumentou que a academia só se mostra preocupada com a

origem do/a estudante na entrada. Depois de aprovado/a, cada um/a precisa dar conta de sua empreitada sozinho/a.

Eu falei isso um outro dia pra professora: “olha, professora, chega o dia do vestibular. Chega eu da EJA e chega um filhinho de rico, não importa a condição financeira, mas ele chegou sem ter a necessidade de correr atrás de nada. Estudou nas melhores escolas. Tem eu e ele, temos o mesmo ar condicionado, a mesma prova pra fazer, nós estudamos na mesma escola? A gente tem a mesma base? A universidade só enxerga isso na entrada, depois que entra, já era. Ela está exigindo que todos tenham o mesmo nível, se um não tem, tá lascado. Esse está lascado” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Roxo nos contou que, diante das dificuldades para entender o conteúdo, se viu obrigado a ter que se dedicar mais ao curso. Passou a estudar nos fins de semana e feriados, algo que, até o quinto semestre, se negava a fazer. E acrescentou: “Minha trajetória nunca foi considerada por nenhum professor” (ROXO, Nota de Campo, dezembro de 2014).

Nena, em sua narrativa, questionou a forma como os/as docentes organizavam e distribuíaam as atividades avaliativas. Para ela, as atividades poderiam ser trabalhadas paulatinamente, durante todo o semestre, mas, pelo que destacou, acontecia exatamente o contrário:

Bem, no início do semestre dá para fazer alguma coisa, no final, não. É só a universidade (risos); agora mesmo nós estamos vivendo em período de universidade, não tem como ter vida social. Geralmente é mais no fim de semestre, no início eles deixam bem light [...]. Todo mundo sobrecarregado. Um semestre tem quatro meses, passam aí uns três, e o professor só enrolando, e a gente também, não é (risos)? Quando falta um mês, aí vêm todas as atividades, e ainda dizem: “Eu quero isso tal dia”. Como não é só uma disciplina, aí lá se vai noite de sono, lazer. Quando vou dormir à noite, é livro flutuando. Apesar de tudo, eu fui para prova final uma vez só, mas foi porque eu mesma permiti. Era para refazer um texto, e eu acabei não refazendo; no mais, está tudo normal (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014).

De acordo com o que nos contou, durante o período denominado por ela de “universidade”, não seria possível se envolver com outras atividades que não fossem as vinculadas ao curso. Os afazeres domésticos ficavam por conta das filhas, e quando estas não podiam, ficavam sem fazer. Ela ainda alertou para uma questão apontada por Roxo, quando revelou: “Quem tem dificuldade não procura. Aqui não tem, na prática, eles nivelam todos os alunos” (NENA, Nota de Campo, dezembro de 2014). Dito de outra forma, o/a estudante que tivesse algum tipo de dificuldade teria que, estrategicamente, pensar e articular sua resolução sozinho e/ou a partir da apropriação suportes, como colegas de turma, por exemplo.

Nena, durante todo o curso, não se comprometeu com trabalho para além da atividade doméstica. Em mais de uma oportunidade, foi aluna bolsista. A mais recente vinculação foi com o PIBD, programa do qual faz parte desde 2012. Foi por meio dessa experiência que ela

participou de alguns projetos realizados em escolas da rede pública da cidade onde morava, Teixeira de Freitas.

Áurea, em sua narrativa, deixa em evidência suas dificuldades em compreender as regras do jogo, nesse caso, o jogo da vida acadêmica. Tais dificuldades ocorrem pelo fato de que o sujeito que ingressa no Ensino Superior se depara com “[...] uma série de rupturas bruscas que os estudantes vivem com certa dificuldade” (COULON, 2008, p. 69). Ao relatar sobre essa questão, ela apontou que:

As dificuldades são muitas. Essa é uma questão que me chama para paralisar, que me paralisa no meu curso de Letras, porque eu sei que tem que formatar, sei que tenho que saber as regras da ABNT. Eu tenho que mexer com coisas que não tenho nem noção. Por outro lado, não há ação por parte da faculdade, que pudesse nos ajudar. Eu procurei saber se existia algum curso, soube que tinha um para pessoas idosas, era um curso de extensão, para sociedade, e eu não posso fazer (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Limitada pelo pouco tempo disponível, extraído pelo trabalho, também sem opções, por exemplo de fazer cursos na universidade, a fim de melhor compreender como deviam ser aplicadas as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), Áurea disse que costumava aproveitar a própria aula para sanar suas dúvidas, por isso, nunca deixava de perguntar o que não compreendia. Ela achava, até, que muitos/as professores/as se sentiam desconfortáveis com tanta indagações. Muitas vezes seus questionamentos acabavam gerando polêmicas. “O sentimento que tenho guardado eu não deixo só comigo. Eu despejo sempre na sala de aula” (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

Da forma como nos contou, parece que a sua postura em sala de aula seria uma espécie de pedido de “socorro”, diante de suas limitações acadêmicas. Pelo escasso tempo livre que tinha, por conta do trabalho, aproveitava o momento da aula para, de alguma forma, buscar superar suas dificuldades. Diante da questão, seu entendimento é o de que “o/a professor/a não precisa me explicar para eu sair entendendo, mas precisa me dar caminhos para eu pensar como aprender o assunto”. Com tal postura, afirmou: “Sou vista como problemática” (risos) (ÁUREA, Nota de Campo, outubro de 2014).

A entrevistada nos contou que, com o objetivo de melhorar sua renda de vendedora autônoma, participou do estágio remunerado não obrigatório, via IEL, mas destacou que o valor da bolsa era irrisório para ela. Disse que podia até ser suficiente para suprir as necessidades de uma pessoa solteira, sem família, mas, no caso dela, pouco contribuiu.

Laudinha percebeu, logo que as aulas se iniciaram, o quanto seria difícil se manter na universidade, tendo em vista a exigência do curso. Assim que começou a estudar, ao ser

informada sobre a possibilidade de bolsas, procurou saber como funcionava o processo de distribuição na instituição. Seu objetivo era se inscrever, pois tinha certeza de que possuía perfil social exigido.

Fez a inscrição, mas não foi contemplada. De acordo com o que nos contou, não conseguiu porque não apresentou comprovante de Imposto sobre a Propriedade Predial Urbana (IPTU). Para ela, a bolsa seria importante, sobretudo porque não tinha renda fixa. O recurso poderia ser utilizado para, no mínimo, garantir as despesas que a condição de estudante demandava.

Sem outras perspectivas, Laudinha, ao saber do concurso público que seria realizado no município, resolveu concorrer, estrategicamente, para a vaga de auxiliar de serviços gerais. Segundo garantiu, a opção pelo referido cargo era, na realidade, uma forma de ter a certeza de que seria aprovada. Na condição de concursada, poderia, de forma mais tranquila, garantir sua permanência na universidade.

Laudinha pensou da seguinte forma: “Vou fazer concurso da prefeitura para serviços gerais, porque de serviços gerais eu sei que vou passar, aí eu vou trabalhar de manhã, estudo à tarde e vou ter essa renda fixa. Aí, em 2012, eu fiz o concurso, passei e fui trabalhar. Aí sim, foi que aliviou mais” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Na condição de funcionária pública, conversou com a direção da escola onde foi trabalhar. Falou de sua situação, de que era estudante do curso de Letras da UNEB e, de forma conjunta com a direção da instituição escolar, organizou seu horário de trabalho. A fim de dar conta de suas obrigações acadêmicas, chegava bem cedinho na escola, fazia todo o serviço, depois se sentava num canto para estudar. Como ela mesma disse: “Todo tempinho livre que eu tinha no trabalho eu estudava. Eu já carregava meu material, minha apostila, aí qualquer tempinho que eu tinha era livro na mão, apostila não mão; lia, relia” (LAUDINHA, Nota de Campo, setembro de 2014).

Ela afirmou que a situação foi melhorando, já tinha computador em casa. Já há algum tempo, sua filha, ainda adolescente, passou a auxiliá-la, tanto na digitação de trabalhos como nas pesquisas. “Minha filha que me ajudava. Ela sempre me ajudou a digitar trabalho, ir à Lan House, eu não tinha um computador. Vim comprar um notebook já quase no final do curso. Então, eu tinha que ir para uma Lan House, para a casa de uma amiga, para digitar” (LAUDINHA, Nota de Campo, abril de 2015).

No caso dos sujeitos que contribuem com essa pesquisa, uma forma de minimizar as dificuldades foi se apropriar estrategicamente de suportes. Em alguns casos, para compreender

o conteúdo; em outros, para aplicar as normas da ABNT; e ainda teve quem precisasse de ajuda na digitação de textos, ou seja, os/as entrevistados/as tiveram que ir em busca de alternativas que suprissem, em alguma medida, suas limitações, com o claro objetivo de não abandonar o curso.

As narrativas, além de explicitarem a felicidade para esses sujeitos de serem estudantes universitários/as, o significado dessa conquista, apontam também a importância dessa experiência para suas vidas. Há entre os/as entrevistados/as os/as que enxergavam no estudo uma forma de garantir um reconhecimento social para os quais “a escola não tem unicamente o sentido de aquisição de um certificado e saberes fundamentais, mas ocupa lugar que inclui diferentes desejos e subjetividades” (ZAGO, 2012, p. 146).

A fala de Laudinha diz muito do que foi para os sujeitos dessa pesquisa viver experiência universitária: “mesmo que eu não venha exercer a função, mesmo que a monografia não seja aprovada, que eu não receba o certificado, mesmo que aconteça tudo isso, valeu a pena estar aqui, ter vindo esses quatro anos todos os dias para adquirir conhecimento, ocupar o espaço aqui na universidade” (LAUDINHA, Nota de Campo, abril de 2015).

Contudo, não deixaram de sinalizar o quanto foi desafiador construir a trajetória escolar. As falas reforçam a necessidade de se discutir a implementação de políticas que possibilitem viver a experiência universitária em toda sua dimensão. Se apropriar da universidade para apenas assistir aulas, limita a função da instituição, e impede os sujeitos de viverem plenamente as experiências acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do texto, o esforço é para retomar as indagações que nortearam esta pesquisa, as quais serviram de base para encadear nossa discussão. O exercício, na realidade, se constitui em uma tentativa de respondermos de forma mais específica o conjunto de perguntas elencadas e, desse modo, de forma objetiva, tecermos algumas considerações a respeito dos achados que o campo empírico nos mostrou.

Iniciamos essa pesquisa tendo como uma de nossas hipóteses a ideia de que o retorno à escola, para quem interrompeu a vida escolar e, de modo geral, a busca pelo Ensino Superior, teriam como justificava, da parte dos/as entrevistados/as, a apropriação da concepção da educação instrumental. Dito de outra forma, a razão estaria assentada no entendimento de que a inserção na universidade maximizaria a possibilidade de os/as egressos/as da EJA galgarem uma vida melhor, sobretudo do ponto vista econômico, já que teriam maiores chances de obter acesso a empregos mais qualificados e, por conseguinte, melhor remunerados.

As narrativas não deixaram de reafirmar a hipótese, mas, com muita veemência, apontam outros importantes elementos que também atuaram como explicação para tal investimento. No decorrer das falas, os sujeitos sinalizaram que estudar em uma universidade pública, por exemplo, se colocava como algo importante e fundamental do ponto de vista social. Enfatizaram também a importância do reconhecimento familiar quanto ao fato de serem estudantes universitários/as. Vale lembrar ainda que, em alguns casos, foram os/as primeiros/as da família a viver a experiência universitária, em todos, o/a único/a a frequentar, no nível superior, uma instituição pública.

Nesse sentido, a ideia de que a educação seria tomada especificamente como instrumento de transformação econômica se perdeu diante dos diversos e subjetivos sentidos apontados pelos sujeitos, tendo em vista as experiências por eles/as vividas.

Por um lado, iniciamos essa pesquisa tomados por um certo grau de desconfiança quanto à probabilidade de encontrarmos egressos/as da EJA no Ensino Superior, mas, por outro, tínhamos a certeza de que iríamos reafirmar nossa suspeita, ou seja, de que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, seria capaz de instrumentalizar os/as educandos/as que por ela passam, de modo a terem condições de ocupar os espaços, caso considerassem necessário, das universidades públicas.

Os dados apontaram que, ao contrário do que ocorria na década de 1980 e/ou nos primeiros anos da de 1990, nossos/as entrevistados/as frequentaram escolas antes dos dez anos

de vida, diferentemente da maioria de seus pais e mães. Outra característica distintiva diz respeito ao fato de que os sujeitos entrevistados viveram desde pequenos a experiência da vida urbana. Nesse sentido, a chegada à EJA ocorreu porque tiveram, por alguma razão, que interromper suas trajetórias para, quando fosse possível, em outro momento retomá-la. A escolha pela modalidade se deu, principalmente, pelo fato de que, nela, poderiam concluir a escolarização básica de forma mais rápida.

Dos oito sujeitos, seis se viram, em alguma medida, obrigados a abandonar a escola. No caso das mulheres, todas, em função do casamento e/ou do nascimento de filho/a. Os do sexo masculino argumentaram que a interrupção dos estudos foi em razão de não ter como conciliar estudo e trabalho. A interrupção, tomada por essas justificativas, historicamente, se coloca como um dado recorrente e está imbricada com o lugar que ocupam na organização social.

O contato com o campo empírico nos deu a condição de reafirmar o quanto a EJA, mesmo reconhecendo alguns avanços conquistados, continua a ocupar lugar secundário aos olhos da população. A possibilidade de o/a egresso/a da EJA alcançar o Ensino Superior, sobretudo o público, ainda é vista com suspeição. Essa forma de enxergá-lo/a, na análise que fazemos, diz respeito à própria história da EJA enquanto modalidade de educação. Além disso, conta a favor dessa visão o alto número de analfabetos/as que ainda existe em nosso país, principalmente entre as pessoas maiores de 15 anos. Nessa medida, podemos afirmar que, paulatinamente, a sociedade foi retificando essa forma de conceber a EJA, a ponto de, como modalidade da Educação Básica, ser vista como lugar próprio das pessoas em processo de alfabetização, quando muito, daqueles e daquelas que estariam no nível do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, ao tomarmos como base as pesquisas que estudaram trajetórias escolares longevas em meio populares, buscamos identificar em que medida se dava a participação da família de origem e/ou da constituída no percursos dos sujeitos. Pudemos perceber que em todos os casos as famílias estiveram presentes e atuando como importantes suportes, principalmente a constituída. Mas houve, ainda, mesmo depois de adultos/as, os/as que puderam contar com o apoio da mãe e/ou do pai.

Como dissemos anteriormente, a participação da família ocorreu e foi fundamental, sobretudo para a garantia da permanência dos sujeitos na universidade, mas podemos dizer também que ela ocorreu de forma distinta daquelas já descritas pela literatura sobre a temática da Longevidade Escolar em meios populares. Dessa forma, ousamos afirmar que as pessoas por

nós entrevistadas possuem trajetórias escolares e pessoais diferentes dos/as estudantes pobres que vêm chegando nos cursos superiores nos últimos anos.

Em suas narrativas, os/as entrevistados/as apontaram que as dificuldades vinculadas à experiência universitária eram semelhantes às de outros/as estudantes também oriundos/as de camadas populares, egressos/as de escolas públicas. No entanto, tomando como base a literatura sobre a temática, podemos afirmar que, embora semelhantes, são diferentes. Os elementos constitutivos das trajetórias longevas entre o meio popular, objeto de pesquisas há quase três décadas, são distintos das trajetórias analisadas nessa investigação, sobretudo quando consideramos que, com exceção de dois, os demais sujeitos retomaram suas trajetórias escolares depois de anos fora da escola, em alguns casos, depois de décadas. Ainda, vale lembrar, o retorno aos bancos escolares ocorreu para que pudessem concluir a Educação Básica.

Uma de nossas hipóteses era a de que a entrada no Ensino Superior bem como a permanência nele só seriam potencializadas pela apropriação do suporte como elemento estratégico. Constatamos a suposição em diferentes experiências relatadas. Nesse sentido, tem-se a busca por curso de pré-vestibular social com o claro objetivo de ampliarem as possibilidades de entrada na universidade. Outro dado diz respeito à participação dos sujeitos nos processos de disputa de bolsas ofertadas pela instituição. Ainda vale destacar a busca por ajuda de colegas em níveis mais avançados do curso, a fim de minimizarem as dificuldades acadêmicas. Tais constatações nos permitem afirmar que os sujeitos se apropriaram de suportes entre suas estratégias para atingir seus objetivos.

Tínhamos a convicção de que as políticas implementadas nos últimos 12 anos teriam contribuído para a entrada dos sujeitos na universidade. As narrativas apontaram percentual abaixo do esperado, tendo em vista o fato de que, entre os/as oito entrevistados/as, apenas três se beneficiaram da Política de Cotas. Contudo, quanto ao quesito permanência, verificamos que cinco foram beneficiados/as por políticas de permanência, nesses casos, daquelas que atuam em torno da garantia da continuidade na universidade, como PIBID, IC, auxílio transporte, por exemplo. Daí ressaltamos a importância, no cenário nacional, da manutenção e, sobretudo, da ampliação da oferta de Políticas Públicas dessa natureza, como ações que possam viabilizar a permanência desse perfil de sujeito no Ensino Superior.

O perfil das pessoas entrevistadas nessa investigação aponta que a demanda que chega à última etapa do Ensino Fundamental e do Médio, na EJA, possui características diferentes daquela que frequenta as salas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. São, em geral, mais jovens e, no mais das vezes, egressos/as de cursos regulares dos anos finais do Ensino

Fundamental e/ou do Médio. A procura pela EJA ocorreu devido à possibilidade de concluírem mais rapidamente a escolarização, uma espécie de estratégia para recuperar o que ainda chamam de “tempo perdido”.

Nossa pesquisa trouxe ao debate uma questão que precisa ser ressaltada. Diz respeito à mobilidade geográfica dos sujeitos entrevistados/as. Todos/as tiveram, por alguma razão, que deixar sua terra natal em busca de escola e/ou de uma melhor oportunidade de emprego e renda. Essa realidade já se constituiu como a característica mais evidente da Região Nordeste. A migração, historicamente, esteve imbricada com a pobreza, a qual, de formas diversas, obrigava os/as nordestinos/as a saírem em busca de uma suposta “vida melhor”, sobretudo na Região Sudeste do país. Quatro dos oito casos aqui relatados se enquadram nesse contexto, ou seja, saíram da Bahia para morar na Região Sudeste, à procura de melhores condições para viver. Para além desses casos, houve uma significativa movimentação por parte do grupo. Todos/as os entrevistados/as deixaram seu local de origem, Regy foi o único que não deixou o município, mas migrou da zona rural para a urbana, com o claro objetivo de dar continuidade aos seus projetos pessoais.

Outro dado que merece ser ressaltado diz respeito às experiências dos/as entrevistados/as. Elas são singulares, tendo em vista os elementos que as forjaram. De modo geral, foram constituídas sob tensão, muitas vezes advindas da relação familiar, outras do mundo do trabalho, bem como da trajetória propriamente escolar. Desse modo, as narrativas alertam que, apesar de os/as entrevistados/as terem sido tomados/as pela condição de egressos/as da EJA, são, na realidade, diversos/as como grupo e, ao mesmo tempo, portadores/as de vivências particulares.

Tem sido muito comum ouvirmos a assertiva de que o/a estudante da EJA retorna à escola apenas para obter a certificação, como foi afirmado por uma de nossas entrevistadas. Em nossa concepção, não há nada de ilegítimo nessa decisão. Contudo, acreditamos, e os dados dessa pesquisa embasam nossa posição, os sujeitos que compõem a EJA, tendo acesso à escola e aos suportes necessários, podem concluir a Educação Básica e construir outras possibilidades, viver outras experiências, como a universitária, por exemplo. As trajetórias descritas e analisadas nessa investigação nos dão condição de afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, pode atuar na potencialização da autonomia de seus sujeitos.

Contudo, podemos conjecturar que, apesar de identificarmos que a EJA, principalmente na experiência do Ensino Médio, conseguiu construir possibilidades de o/a estudante ter

autonomia para ir em busca de outros sonhos, os dados alertam para a necessidade de se estabelecer diálogo entre a ela e a universidade. As narrativas apontam que, de modo geral, os/as egressos/as possuíam escassas informações a respeito dos cursos e também da instituição universitária.

É importante destacar que a probabilidade de inserção no Ensino Superior, para a maioria, foi potencializada na experiência vivida no Ensino Médio, devido, principalmente, às influências da parte de professores/as de disciplinas diversas. Igualmente, precisamos ressaltar o papel assumido pelos/as docentes. Em todos os casos, atuaram como suportes essenciais para que os/as educandos/as pudessem se interessar pela vida universitária.

Temos que evidenciar o quanto os conceitos teóricos elencados para nos ajudar a compreender o fenômeno em tela atuaram. Já ressaltamos com bastante ênfase a importância dos suportes. Além destes, podemos ainda, mais uma vez, destacar a relevância do sentido atribuído à experiência; a capacidade mobilizadora dos sujeitos, no sentido mais original do conceito, o de sair do lugar para alcançar os objetivos. Além desses, cabe ainda aqui evidenciarmos a tese do ator plural defendida por Lahire. Foi possível identificar, de fato, o conceito operando no contexto das pessoas que contribuíram com essa pesquisa. Nesse sentido, foi possível perceber como as experiências sociais são potencialmente capazes de produzir disposições, inclusive as de natureza escolar.

Por fim, o estudo sinalizou que a experiência de formação vivida por esses sujeitos, de modo especial, pelas mulheres, os “empoderou”. Para além do empoderamento que o processo possivelmente possibilitou, os sujeitos garantiram que suas experiências sociais, associadas às suas trajetórias escolares, serão tomadas como referência para o exercício da docência. A ideia de que o sujeito precisa ser visto pela escola a partir do viés de suas vivências concretas está no discurso de todos que deram voz a esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras, Portugal: Celta, 2003.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

AGUIAR, Glauco Silva. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep>. Acesso em: 16 de fev. 2013.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: analisando a política de cotas e a utilização do ENEM/SISU na UENF. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, ANINTER-SH/ PPGSD-UFF 03 a 06 de setembro de 2012, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: p. 1-22.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, jan./mar. 2011.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com Desvantagens Econômicas e Educacionais e fruição da Universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.

_____. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.). **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-272.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994

ARROYO, Miguel González. **Educador em Diálogo com nosso Tempo**. Textos selecionados de Miguel Arroyo. (Orgs.) Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida Miranda. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

_____. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: AUTOR. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008. p. 221-230.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; GOMES, Alfredo Macedo. Democratização da Educação Superior: um estudo sobre a política REUNI. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 543-561, mai./ago. 2015.

ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos**. 2010. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São João Del Rei - UFSJ, São João Del-Rei, 2010.

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

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Kátia Franciele Corrêa; IDE, Maria Helena de Souza; DURÃES, Sara Jane Alves. Mulheres na educação superior no Brasil: estudo de caso do Curso de Sistema de Informação da Universidade Estadual de Montes Claros (2003/2008). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8, 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora, 2010. p. 1-14.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papyrus, 1996a.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. A escola conservadora: a desigualdade frente à escola à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.

_____. Futuro de Classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 80-126.

_____. Os excluídos do interior. NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 217-227.

BRASIL. Lei de Cotas. Lei nº 12.711 – 29 de agosto 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 05-15, set./dez. 2003.

COLIN, Lankshear; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica:** do projeto à implantação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008

CUNHA, Luiz Felipe Lopes. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DA CRUZ, Neilton Castro. **Trilhas e enigmas do cotidiano:** vivências, conflitos e representações de pessoas jovens e adultas na escola. 2007. 74 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2007.

_____. **Casos pouco prováveis:** trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara, Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início de Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacionais e internacionais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-207, mai./ago. 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Trad. Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. p. 31-59

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 09-21.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. 2012. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria Fernanda Soares et al. Acesso ao ensino superior: um retrato da desigualdade de gênero no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS: PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?, 5., 2015, Montes Claros-MG. **Anais...** Montes Claros/MG: 2015. p. 309-319.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

GATTI, B. et al A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 209, mai. 2010

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONTIJO, Ana Beatriz Ratton Ferreira. **Impactos da inserção em escolas da rede privada de alto prestígio acadêmico sobre jovens populares e suas famílias: o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte.** 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em Representações Sociais.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-25

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local.** São Paulo: Editora Global e Ação Educativa, 2007.

HONORATO, Gabriela de Souza. A Permanência De Estudantes De Origem Popular No Ensino Superior: O Caso Dos Alunos Beneficiários Do Prouni. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura** ISSN 2238-3948; Volume 01 – número 01 – dezembro/2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico: Cidades, 2015. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293135>. Acesso em: 10 janeiro de 2016.

_____. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Pnad 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 10 junho. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - IPEA: Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo. Brasília: IPEA, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – IPEA. Censo da Educação Superior de 2015. Brasília: IPEA, 2015.

IRELAND, Timothy. Objetivos maiores que a alfabetização: EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jun. jul. 2009. Disponível em:

<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação; Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Dider Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Entrevista com Bernard Lahire. Tradução e apresentação de Norma Missa Takeuti e revisão de Lilia Junqueira. **Cronos**, Natal, v. 10, n.º. 2, p. 165-177, jul/dez. 2009.

_____. Entrevista com Bernard Lahire. **Plural**: Revista de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 153-163, 2012.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, [Online], v. 19, n. 56, p. 141-163, jan.-mar. 2014.

LOUZANO, Paulo et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, p. 543-568, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de Cotas Raciais, os “Olhos da Sociedade” E os usos da Antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramática del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. “**No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir**” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 89-111.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. Trad. Angelina Teixeira Peralva. **Revista Young**, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 05-14, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MOHR, Naira Estela Roesler. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. R. bras. **Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis- RJ: Vozes, 2003.

_____. Prefácio. In: **Textos em Representações Sociais**. GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. p. 07-16.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais...**[online], 2007. p. 1 - 19.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. **A escolha dos cursos de formação de professores e da profissão docente num cenário de desvalorização do magistério: os estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, S/D.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Elites econômicas e escolarização: Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais**. 2002. (Tese, Concurso Público para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p. 155-170, jul./Dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; PORTES, Écio Antônio. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145 - 1164, set./dez. 2014

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004

PACHECO, E; RISTOFF, D. I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília, DF: INEP, 2004. (Série Documental. Textos para discussão, n. 12).

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 1, p. 23-51, jan./abr. 2007

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS Guiomar de Oliveira. DESIGUALDADE DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 16, p. 19-32, jan./jun. 2007

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2007.

_____. A vida universitária de estudantes pobres da UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina (Org.) **Camadas Populares e Universidades Públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 133-166.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001

_____. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, mai./ago. 2006.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. O NÓ DA QUESTÃO: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SEMINÁRIO “10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS”, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012. p. 1-20.

PORTES, Écio Antônio; SILVA, Cibele Cristina Lopes e. Os Efeitos do Capital Cultural na Distribuição dos Privilégios Universitários: o caso dos bolsistas de iniciação científica da UFSJ. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, p. 57-72, jan./jun. 2011.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Caderno de resumos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF>>. Acesso em: 10 de mai. de 2016.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública**: tensão entre regulação e emancipação. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, p. 100-111, 2004.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas Públicas para a Educação Superior no Governo Lula. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 168-188, jan/jun. 2013

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 616-638, set./dez. 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 15, p.11-28, 2004.

SILVA, Graziella Moraes. O debate sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior no Brasil e na África do Sul. In: HERINGER, Rosana (Org.) Democratização da Educação Superior no Brasil Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. **Cadernos do GEA**, n. 7, jan. – Jun. 2015.

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

SILVA, Valdélcio Santos. Políticas de Ações Afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. **Mujimbo**, v. 1, n. 1, p. 49-58, julho de 2010.

SOARES, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Lise Costa de. Relações de poder no exercício da Docência. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Souza (Org.) **Qualidade do Ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUSA, Leticia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 2009. 214 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolar pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares**, 2010. 409 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **A Socialização em Grupos Religiosos Católicos: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TERRAIL, J. P. **Destins ouvriers: la fin d'une classe?** Paris, PUF, 1990.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WÁGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia – GO: AB, 2000. p. 03-25.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006

_____. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.) **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 132-150

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés; l'apport d'une approche em termes de mobilisation. **Revue Francese de Sociologie**, Paris, v. 29, n. 3, p. 447-70, 1988.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a,

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “A inserção de estudantes egressos/as da educação de jovens e adultos no ensino superior público baiano e as condições de permanência”. A referida investigação se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. O estudo está sob a responsabilidade da pesquisadora, a professora Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

O objetivo central da pesquisa é “identificar e analisar trajetórias escolares realizadas por egressos/as da educação de jovens e adultos que conseguiram, de algum modo, dar continuidade à vida acadêmica, ascendendo ao ensino superior público no estado da Bahia”.

Há, pelo menos, duas décadas, o fenômeno denominado de longevidade e/ou sucesso escolar vem despertando interesse de pesquisadores/as de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Vale ressaltar, por longevidade e/ou sucesso escolar entende-se o acesso ao ensino superior. Todavia, em nenhum dos estudos, até então realizados, o/a egresso/a da EJA foi tomado como sujeito empírico das investigações. Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa pode ser justificada por duas questões, a saber: a) em que medida a EJA tem conseguido cumprir com a sua função qualificadora, a de garantir o que está previsto no parecer 11/2000, “a educação destinada às pessoas jovens e adultas deve qualificar o sujeito para viver outras experiências educativas, nesse caso, aos/às que desejam, o curso universitário”; b) verificar em que medida o/a estudante que frequenta a EJA na Educação Básica tem conseguido ser beneficiado/a pelas políticas de ações afirmativas instituídas no Brasil na última década.

O resultado da pesquisa pode auxiliar na promoção de debates que objetivam o fortalecimento, bem como a ampliação de políticas públicas cuja finalidade seja garantir o acesso e, sobretudo, a permanência de estudante egresso/a da EJA na universidade, de modo a viver a experiência de forma plena.

A coleta de dados será realizada por meio de dois instrumentos da pesquisa qualitativa: a entrevista narrativa e grupo de discussão. Para tanto serão convidadas pessoas maiores de 18 anos que estejam matriculadas em cursos de licenciaturas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. As entrevistas e a discussão realizadas, se o/a senhor/a permitir, serão gravadas e,

posteriormente, transcritas na íntegra. Fica garantido, a cada um/a, o acesso ao conteúdo transcrito, bem como o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição. O material coletado constituir-se-á especificamente de relatos de sua vida, sobretudo a que diz respeito a sua trajetória escolar. Os locais e horários para a coleta de dados serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência.

Vale ressaltar ainda que a sua participação não lhe acarretará despesa, tampouco qualquer tipo de vantagem financeira e, quanto ao resultado, ao término da pesquisa, esse será devolvido a cada um/a dos/as participantes.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato está assegurado. É importante salientar que estamos disponíveis para qualquer esclarecimento no decorrer da pesquisa e que, ao/ a senhor/a, fica assegurado à liberdade em participar ou não, bem como o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo, seja no que diz respeito a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional.

Em caso de dúvidas disponibilizamos, logo abaixo, os contatos dos/as responsáveis pela pesquisa e, em se tratando da confiabilidade do que trata esse termo, assim como sobre questões que envolvam os aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP também pode ser contatado.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “**A inserção de estudantes egressos/as da educação de jovens e adultos no ensino superior público baiano e as condições de permanência**” na condição de voluntário/a.

Local e Data

Assinatura

Carmem Lúcia Eiterer
Pesquisadora Responsável
Telefone para contato: (31) 8707 0934
E-mail: eiterer@oi.com.br

Neilton Castro da Cruz
Pesquisador Assistente
Telefone para contato: (73) 9958 9317
E-mail: neiltoncastro@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa – COEP.
Telefax para contato: (31) 3409 4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Onde você nasceu?

Qual era o tipo de trabalho que seus pais exerciam?

Qual a escolaridade de seus pais?

Quantas pessoas formam sua família de origem?

Dentre os irmãos, quando existir, qual lugar você ocupa na ordem crescente?

Com quantos anos você entrou na escola?

Como foi essa experiência inicial?

Além de você, mais alguém de sua família vivenciou a experiência escolar?

O que te fez abandonar a escola?

E o Ensino Médio, como foi a experiência?

Você é casado/a?

Possui filho/a?

Com quantos anos de idade passou a viver a experiência conjugal?

O que despertou em você, na sua avaliação, o desejo de cursar uma universidade, ou seja, o que te fez buscar um curso universitário?

Alguma pessoa te influenciou a continuar estudando (família, trabalho, escola, igreja, grupo de amigos, etc.)?

Para entrar na universidade, conte-me como foi esse processo.

Você recebeu algum tipo de apoio para vencer o vestibular, como foi isso?

Conte-me, por que você escolheu esse curso?

Quais as dificuldades você tem enfrentado para continuar estudando? Relate.

De que forma a universidade tem apoiado estudantes egressos/as da EJA a superarem as adversidades?

Você conhece alguma política pública (de ajuda governamental) que tem como função ajudar financeiramente estudantes a permanecerem na universidade?

Como é para você ser um egresso da EJA no Ensino Superior?

No caso de ser casado/a, qual a escolarização do seu companheiro?

O esposo/a ajuda ou dificulta sua vida acadêmica?

Ser mãe ou pai e ter que cuidar dos filhos e/ou filhas traz dificuldades à vida universitária?

Comente sobre.

O que você faz na universidade, além de frequentar as aulas?

Descreva sua rotina diária, incluindo sua experiência de aluna universitária.

Como você usa seu tempo livre: feriados, fim de semana e férias?

Você participa de outras atividades que ocorrem na universidade ou fora dela, como grupo de estudos, congressos, cursos?

Enquanto estudante, o que você gostaria de ter feito e o que foi possível fazer?

E seu lazer?

Que razão te levou a buscar um curso universitário?

O que você acha que o diploma universitário pode te dar que você não tem?

Para ter um futuro melhor é preciso ter um curso superior? O que você pensa sobre isso?

Em relação às leituras que precisam ser feitas em cada disciplina, você tem conseguido realizá-la por completo?

Como tem sido sua relação com a leitura e/ou a escrita acadêmica? Comente.

Procure recuperar da memória e descreva quais foram os grandes desafios que você precisou superar para entrar na universidade.

E para se manter.