



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

TATYANNE GOMES MARQUES

UM PÉ NA ROÇA - OUTRO NA UNIVERSIDADE:
EXPERIÊNCIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS MULHERES DA
ROÇA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

BELO HORIZONTE

2019

TATYANNE GOMES MARQUES

**UM PÉ NA ROÇA - OUTRO NA UNIVERSIDADE:
EXPERIÊNCIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS MULHERES DA
ROÇA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira.

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

BELO HORIZONTE

2019

M357u
T

Marques, Tatyane Gomes, 1979-

Um pé na roça - outro na universidade [manuscrito] : experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Tatyane Gomes Marques. - Belo Horizonte, 2019.
366 f., enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Adla Betsaida Martins Teixeira.
Coorientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
Bibliografia: f. 326-351.
Anexos: f. 363-366.
Apêndices: f. 352-362.

1. Universidade do Estado da Bahia -- Estudantes -- Aspectos sociais -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Estudantes universitários -- Aspectos sociais -- Teses.
4. Estudantes universitários -- Avaliação -- Teses. 5. Estudantes universitários --
Rendimento escolar -- Teses. 6. Mulheres do campo -- Teses. 7. Mulheres na educação
-- Teses. 8. Ensino superior -- Bahia -- Aspectos sociais -- Teses. 9. Ensino superior --
Democratização da educação -- Teses. 10. Sociologia educacional -- Teses.
I. Título. II. Teixeira, Adla Betsaida Martins. III. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.198

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário¹: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

**UM PÉ NA ROÇA - OUTRO NA UNIVERSIDADE:
EXPERIÊNCIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS MULHERES DA
ROÇA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, especificamente, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; e submetida à avaliação da banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira – Orientadora
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – Coorientador
Faculdade de Educação – UFMG

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Fábio Josué dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Profa. Dra. Claudia Andréa Mayorga Borges
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG

Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer
Faculdade de Educação – UFMG

Prof. Dr. Marcius de Almeida Gomes
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Suplente)

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Faculdade de Educação – UFMG (Suplente)

Aos meus suportes

Painho, que durante meu doutoramento foi morar no infinito.

E

Mainha, minha flor de maracujá.

“Pelas bandas que você estava choveu?”

Era seu modo de saber de mim e por onde andei.

“Ei, Taty, quando é que você vai formar no doutorado?”

É sua maneira de entender o que faço e quando terei mais tempo.

AGRADECIMENTOS

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
[...]¹.*

Durante quatro anos, e antes e depois, sempre soube que tinha/tenho/terei pessoas que zelavam/zelam/zelarão por mim. Por isso, é preciso que eu agradeça em palavras aquilo que talvez não disse ou não demonstrei nesta caminhada.

Do antes e para sempre, agradeço painho e mainha.

Ele, analfabeto das letras, mas formado em tanta sabedoria, foi e será meu livro primeiro. Contigo, painho, li a vida pelas linhas mais simples e bonitas.

Ela, estudada até a 4ª série, como mulher-mãe-dirigente comunitária na roça, foi o suporte em múltiplas dimensões para eu chegar aqui e tornar-me a mulher que estou sendo.

Aos meus irmãos, Jean e Solon, e a minha irmã Sara que me ensinaram desde cedo nas brincadeiras no meio do terreiro que a vida é disputa, risco e riso.

Aos meus sobrinhos, Hércullys e Caique, e as minhas sobrinhas, Carol, Ana Júlia e Maria Eduarda. Obrigada por me inspirarem a ser melhor.

Ao meu parceiro, Sil, por optar partilhar a vida e um projeto de sociedade comigo, obrigada.

Do antes, do agora e sei que também será do depois, agradeço a Sônia. Você foi, desde o curso de Magistério, uma referência para mim. Quando eu nem sabia que existia universidade, você me falou dela. Quando eu nem pensava em mestrado, você mostrou a possibilidade, abriu as portas e ainda ajudou a sonhar mais longe. Obrigada, minha eterna professora.

Do agora (presente contínuo)

Agradeço a Adla, minha orientadora, que acolheu a proposta de pesquisa que apresentei e a mim mesma. “A mulher elegante” que encontrei na seleção do doutorado mostrou-se humana e orientou-me para além desta tese.

Ao Luiz, agradeço o encantamento das aulas sobre as sociologias do indivíduo que me deixaram cheias de dúvidas e fizeram-me querer ter o privilégio de aprender mais contigo na condição de meu coorientador. Desses encontros levarei muitas indagações e a afetividade de um abraço compartilhado na comunidade quilombola em Rio de Contas. Obrigada por deslocar-se até o sertão da Bahia e fazer-me deslocar pensamentos.

¹VILELA, Ana, 2017.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão social, agradeço a partilha de conhecimentos.

Às meninas da secretaria, em especial, ao “anjo mineiro” cujo nome é Rose, muito obrigada.

Obrigada ao moço do sorriso mais largo que, mesmo lidando com dinheiro, não deixa sua afetividade ser corrompida. Obrigada, Gilson.

Obrigada às professoras Kathya Araújo e Claudia Mayorga pelas observações realizadas durante o exame de qualificação.

Às professoras e professores que aceitaram compor a banca examinadora desta tese, obrigada. Cada uma e cada um teve motivos para ser convidado/a.

À Universidade do Estado da Bahia, agradeço institucionalmente a licença para o doutorado e a autorização para a pesquisa. Obrigada ao reitor José Bites de Carvalho e Marcius Gomes pelo empenho.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da UNEB pela concessão da Bolsa PAC-DT/UNEB, suporte importante para a qualificação docente.

Agradeço à Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI/UNEB) e seu coordenador Ivan Luiz Novais pela organização dos dados solicitados.

A Linda e Nádia da secretaria acadêmica do DEDC/*Campus* XII, agradeço pela disponibilidade de documentos e informações.

Às colegas e aos colegas do Departamento de Educação - DEDC/*Campus* XII pelo apoio e diálogos.

Aos antes colegas e agora amigos/as com quem caminhei. O importante não foi só chegar aqui, defender a tese e receber um título, foi também sentir a presença, o zelo de cada um e cada uma que caminhou junto.

Aos nordestinos, Joseni, Ailton e Jonilson, obrigada pela partilha dos passeios, por serem guias, pelas cervejas, vinhos, dores e alegrias. Foi muito melhor com vocês!

A Helder, um obrigada com a doçura de um bolo de chocolate e a emoção de uma montanha russa.

Às meninas do Tulipa que proporcionam as melhores atividades de extensão.

À minha amiga Tatiana, por ser e me dá abrigo em Salvador.

Gratidão a Eugênia, Vanessa, Sandra Alves e Priscila por toda ajuda que me deram.

Ao meu cachorrinho Ted que foi parceiro na escrita desta tese. Se os bichos não são racionais, você me mostrou que afetividade não falta.

Por fim, agradeço imensamente às jovens da roça que compartilharam comigo suas experiências universitárias e muito de suas vidas. Vocês são coautoras desta tese. Conhecê-las

permitiu que me conhecesse mais um pouco e reafirmasse meu compromisso com uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos e todas.

Obrigada.

Constato o que Ana Vilela diz quando canta: *“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu. É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações. E assim ter amigos contigo em todas as situações”*.

Prepare o seu coração
Pras coisas
Que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar

(Geraldo Vandré)

**Há coisas paralelas
A esta tese
Que se traduzem em poesia.
Há outras que não.
Há outras que são.**

**Eu queria me colocar inteira
Aí me disseram pra ficar pela metade.
O que faço com o resto de mim
Que teima em se fazer presente?**

**Decidi, enfim...
Por uma poesia paralela, subversiva.
Se não tem porta,
Entra pela brecha da janela,
Espia pela fechadura.
Quando olha, se deixa ver.**

(Tatyanne Marques)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal compreender as experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Para isso, desenvolveu-se uma investigação empírica que partiu da Uneb como contexto do estudo e centrou-se nas jovens mulheres rurais como indivíduos da pesquisa. Ao deslocar da instituição aos indivíduos, por meio de entrevistas semiestruturadas narrativas e episódicas, a tese focaliza 17 jovens que se identificam como *da roça*. Essas jovens mulheres da roça e universitárias, pelas condições juvenis experimentadas que as obrigam a enfrentar desafios estruturais e ordinários cotidianos para ter acesso e permanecer na universidade, ganharam centralidade de tal modo que a Sociologia do indivíduo ou da individuação (MARTUCCELLI, 2007a, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012; ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b) emergiu como referencial teórico-metodológico da pesquisa. Decorrem desta opção, portanto, não só os instrumentos e procedimentos adotados na investigação, como também os principais operadores teóricos de análise: provas e suportes. A pesquisa identifica o Ensino Superior como uma prova estrutural na realidade brasileira e baiana que é vivida como provação nas condições interseccionadas que compõem o perfil das jovens da roça como mulheres, negras, pobres, do interior dos interiores. Essas jovens, para chegarem e estarem na universidade, precisam conjugar e saber manejar o uso de suportes institucionais e por fora da instituição, assim como apoios relacionais/pessoais. O estudo conclui que as experiências universitárias das jovens da roça se dá na condição de migrantes que as coloca nos entre-lugares onde se forjam como indivíduos metonímicos, que não podem perder nenhuma oportunidade, por isso, são hiperindivíduos e insurgentes. Assim sendo, a pesquisa aponta a necessidade de se ampliarem as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior de forma cada vez mais democrática e equitativa em universidades que sejam públicas, gratuitas e socialmente referenciadas.

Palavras-chave: Jovens da roça. Mulheres. Ensino superior. Prova. Suportes.

ABSTRACT

This thesis has as main objective to understand the experiences of access and permanence of young women of the countryside at the University of the State of Bahia (Uneb). For this, an empirical investigation was developed that started from the Uneb as context of the study and was centered in the young rural women as individuals of the research. When moving from the institution to the individuals, through narrative and episodic semi-structured interviews, the thesis focuses on seventeen young people who identify themselves as from the countryside. These young rural women and university students, because of the youthful conditions they experienced that compel them to face everyday structural and everyday challenges to gain access to and remain in university, have gained such centrality that the sociology of the individual or individuation (MARTUCCELLI, 2007a, 2010a, 2010a, 2010c, 2010d; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012; ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b) emerged as a theoretical-methodological reference of the research. Consequently, not only the instruments and procedures adopted in the investigation, but also the main theoretical operators of analysis: evidence and support. The research identifies the Higher Education as a structural evidence in the Brazilian and Bahian reality that is experienced as a probation in the intersections that make up the profile of the young people of the countryside as women, black, poor, from the countryside of a countryside. These young people, in order to arrive and to be in university, must combine and know how to handle the use of institutional and outside support, as well as relational / personal support. The study concludes that the university experiences of the young people of the countryside occur in the condition of migrants that places them in the places where they are forged as metonymic individuals, who can not miss any opportunity, therefore, they are hyperindividuals and insurgents. Thus, the research points out the need to expand access and permanence policies in higher education in an increasingly democratic and equitable way in universities that are public, free and socially referenced.

Keywords: Young people of the countryside. Women. Higher education. Evidence. Support.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas dos(as) jovens rurais por nível, modalidade e sexo – Uneb 2015.....	29
Quadro 2 - Matrícula de jovens rurais em cursos de graduação por modalidade e sexo - Uneb 2015.....	53
Quadro 3 - Matrícula de discentes rurais por <i>Campus</i> e sexo - Uneb 2015.....	55
Quadro 4 - Departamentos e cursos de graduação presenciais de oferta contínua no <i>Campus</i> I - Uneb 2015.....	61
Quadro 5 - Cursos de Graduação de oferta contínua no DEDC XII - Uneb 2015.....	65
Quadro 6 - Mulheres homenageadas que nomeiam as jovens da pesquisa.....	79
Quadro 7 - Quadro-síntese dos perfis das jovens da roça e universitárias.....	99
Quadro 8 - Tentativas de aprovação em Vestibulares e Enem/forma de acesso.....	167
Quadro 9 - Aprovações no Enem/SiSU.....	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Uneb propagada como universidade popular e inclusiva.....	50
Figura 2 – UNEB multicampi nos territórios de identidade da Bahia.....	51
Figura 3 – Histórico de criação da Uneb.....	52
Figura 4 - Intersecção das pertenças das jovens.....	124
Figura 5 - Condições de deslocamento nas estradas de chão.....	207
Figura 6 - Cartaz do Batuque: coletivo de negros e negras. UNEB - <i>Campus</i> XII.....	269

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula de discentes rurais por <i>campus</i> e sexo - Uneb 2015.....	56
Gráfico 2 - Matrícula das mulheres rurais por curso - Uneb 2015.....	57
Gráfico 3 - Matrícula das mulheres rurais por curso no <i>Campus</i> I - Uneb 2015.....	63
Gráfico 4 - Matrícula das mulheres rurais por curso no <i>Campus</i> XII - Uneb 2015.....	66
Gráfico 5 - Evolução das matrículas da graduação por categoria administrativa - 1991 a 2014.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas Fies + Prouni.....	116
Tabela 2 - Cor nos cursos de graduação e na população brasileira.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA – Articulação Semiárido Brasileiro

ASSESP – Assessoria Especial para Projetos Estratégicos de Articulação da Educação Superior

BI – Bacharelado Interdisciplinar

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CODESP – Conselho de Desenvolvimento do Território Sertão Produtivo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CONSU – Conselho Universitário

DA – Diretório Acadêmico

DPMR – Diretoria de Políticas para as Mulheres Rurais

DCT – Departamento de Ciências Exatas e da Terra

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DCV – Departamento de Ciências da Vida

DEDC – Departamento de Educação

DF – Distrito Federal

EaD – Ensino a Distância

ENADE – Exame Nacional do Desempenho do Estudante

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAEG – Faculdade de Educação

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISP – Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MMA/SC – Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina
MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA – Movimento de Pequenos Agricultores
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NIS – Número de Identificação Social
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PPE – Programa Estadual de Permanência Estudantil
PBF – Programa Bolsa Família
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
P1MC – Programa Um Milhão de Cisternas Rurais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Planos Nacionais de Educação
PRAES – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROAF – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PROCAMPO - Pedagogia da Terra, Educação do Campo
PROESP – Programa de Formação de Professores do Estado
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAT – Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais

PRONATER – Programa Nacional de Assistência Técnica Rural
PRONERA – Programa Nacional de Educação na reforma Agrária
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
QSE – Questionário Socioeconômico do Enade
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAGRES – Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior
SEAVI – Secretaria Especial de Avaliação Institucional
SEC – Secretaria de Educação
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SEPLAN – Secretaria de Planejamento
SGC – Secretaria Geral de Cursos
SINAIS – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPM – Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
TV – Televisão
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UPT – Universidade Para Todos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I

PREPARAR A TERRA <i>OU</i> EXPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE.....	19
1.1 Da condição de jovem da roça à pesquisadora: um encontro com as questões de estudo.....	20
1.2 Dos estudos sobre juventude à condição juvenil das mulheres rurais.....	25
1.3 As outras mulheres rurais e as jovens mulheres.....	30

PARTE II

O PLANTIO E OS MODOS DE COLHER <i>OU</i> METODOLOGIA DA PESQUISA.....	41
2.1 A Sociologia do indivíduo como perspectiva teórico-metodológica.....	42
2.2 A Uneb como instituição e as jovens mulheres da roça como indivíduos da pesquisa.....	49
2.2.1 A Uneb como lócus da pesquisa.....	50
2.2.2 “Ô de casa! Ô de fora!”: As entrevistas e o encontro com as jovens mulheres <i>da roça</i>	70
2.2.3 Jovens mulheres da roça e universitárias: perfil das colaboradoras da pesquisa.....	76
2.3 Situações das entrevistas.....	100
2.4 A análise e organização dos dados.....	108

PARTE III

A PRODUÇÃO <i>OU</i> A ANÁLISE DOS DADOS.....	111
3.1 O Ensino Superior como prova.....	112
3.2 “ <i>Aos trancos e barrancos, a gente foi e deu certo</i> ”: os desafios do acesso ao ensino superior para jovens da roça.....	125
3.2.1 A negação do direito à escola na roça e a necessidade de estudar na cidade.....	125
3.2.2 “ <i>Só poderia ser da roça</i> ”: o encontro com a escola na cidade e com as tensões das diferenças.....	129
3.2.3 “ <i>Tinham outras dificuldades que vou te contar</i> ”: desafios da condição de migrantes das jovens da roça.....	141
3.2.4 O vestibular/Enem como “provas”.....	158
3.2.5 “ <i>Ah! Menina, não fica pensando isso pra você não. Isso é coisa de rico</i> ”: entre ser aprovada e poder estudar.....	176
3.3 “ <i>Gente! E agora? Vou ter de dar um jeito</i> ”: Os desafios da permanência.....	179

3.3.1 “Diga pra olhar direito esse negócio”: descrença, felicidade e incertezas da aprovação.....	179
3.3.1.1 Descrença: “tem certeza?”.....	180
3.3.1.2 A felicidade que chegou no tempo das águas.....	184
3.3.1.3 Incerteza: “E agora?”.....	191
3.3.2 Longe de casa: a vida na cidade grande como desafio.....	194
3.3.3 De novo a estrada: levando a vida no vai e vem.....	202
3.3.4 Por dentro da universidade, mas nem tanto.....	216
3.3.4.1 “Logo de cara cê tem de ver como chega aqui e depois vêm os gastos”: os desafios econômicos da permanência.....	217
3.3.4.2 “Nossa! Você tá aqui?”: da invisibilidade à percepção das diferentes e das diferenças.....	224
3.3.4.3 “A gente é diferente e o jeito da gente estudar também é diferente”: o desafio da afiliação.....	229
3.3.4.4 “As exigências disso e daquilo” e a difícil conciliação dos tempos da universidade com os tempos da vida.....	237
3.4 Os suportes para chegar e estar na universidade.....	249
3.4.1 Os suportes institucionais.....	251
3.4.1.1 “Aí a Uneb se mostrou uma universidade possível pra mim”: a universidade pública e multicampi como suporte.....	252
3.4.1.2 As cotas como um suporte pouco conhecido e estigmatizante.....	261
3.4.1.3 As bolsas como suportes: do Bolsa Família à assistência estudantil.....	275
3.4.2 A casa “dos outros”: um suporte por fora da instituição para se manter por dentro.....	288
3.4.3 Quando os suportes são as pessoas.....	291
3.4.3.1 “É... porque, de uma certa forma, ela queria me dá o que ela não teve oportunidade, sabe?”: as mães pouco escolarizadas como suportes para a escolarização das filhas universitárias.....	292
3.4.3.2 Uma pessoa “providenciada por Deus” como suporte.....	296
3.4.3.3 As “meninas residentes” como suporte para acesso, permanência e individuação.....	299
3.4.3.4 “Eu vi que agora era a minha vez”: As jovens da roça e universitárias passam a ser suportes.....	307
3.5 O anúncio das conclusões: o entre-lugar.....	312

PARTE IV

OS FRUTOS COLHIDOS <i>OU</i> CONCLUSÕES.....	318
4.1 Conclusões.....	319
REFERÊNCIAS.....	326
APÊNDICES	352
ANEXOS.....	363

PARTE I

PREPARAR A TERRA *OU* EXPLICAÇÕES INICIAIS SOBRE A TESE

Na roça², contexto de vida e trabalho de diversas mulheres e homens, o passo inicial para produzir na agricultura é o preparo da terra ou roçado (termo a partir do qual se origina a palavra roça), tempo quando se retira a vegetação rasteira do terreno, destoca-se, capina e revira-se o solo com arados, tratores e enxadas. Nesse preparar, muitas vezes se acrescentam adubos para tornar o solo mais fértil e a produção ser de melhor qualidade. Na universidade, contexto de estudo e pesquisa, também é preciso o preparo para produzir. Adubar o modo de pensar e fazer, revirar a terra da produção acadêmica por meio das leituras. Mais que isso, é preciso escolher o modo como se realizará o trabalho e explicar as escolhas adotadas. Na roça e na universidade, a experiência mesma do preparo também está imbricada nas e pelas singularidades das experiências que constituem os indivíduos. Assim sendo, esta parte inicial da tese objetiva apresentar como se deu o preparo das questões do estudo desde a singular condição da pesquisadora até a construção das primeiras categorias de análise.

Uma explicação inicial, então, é que os títulos das quatro partes que organizam esta tese buscam estabelecer uma relação com uma das principais atividades que compõe os modos de vida na roça, que é a agricultura: preparar a terra, plantar, produzir e colher os frutos. Na roça e na universidade, essas são ações necessárias. Como as jovens que mantêm um pé na roça - outro na universidade, esta tese tenta transitar pela linguagem para dizer das experiências de acesso e permanência de jovens da roça na Uneb.

²Roça constitui categoria teórico-conceitual de grande relevância nesta tese que foi se delineando a partir da relação empírica com as jovens colaboradoras da pesquisa uma vez que elas se identificam como *da roça* conforme explicarei na parte II.

1.1 Da condição de jovem da roça à pesquisadora: um encontro com as questões de estudo

Meu³ interesse investigativo pelas experiências de acesso e permanência das jovens mulheres da roça no Ensino Superior e, especificamente, na Universidade do Estado da Bahia, tem sua gênese nas tessituras da minha trajetória pessoal, de pesquisa e também profissional.

“Eu venho lá do sertão⁴[...]”, especificamente, do Alto-Sertão da Bahia⁵, contexto cuja nova historiografia tem corroborado para trazer à luz processos povoados por novos sujeitos, por agentes históricos que ficaram obscurecidos, a exemplo do silêncio e das ausências a que ficaram relegadas as mulheres, conforme mostra Maria Lúcia Porto Silva Nogueira (2015). Mesmo que estivessem lá, que fossem protagonistas, pouco apareceram nos registros. É esse meu lugar de pertencimento. É dele que venho e, a partir dele, que inicialmente me faço presente e registro o preparo desta pesquisa.

Como sertaneja, da roça, vivi muitos desafios, a começar pelo acesso à escola, instituição inexistente na localidade onde morei⁶ como em tantas outras neste país⁷. Assim, tive que sair muito cedo desse espaço com toda minha família para poder traçar uma trajetória longeva de escolarização, já que meus pais queriam que os filhos e filhas estudassem (somos quatro filhos: dois homens e duas mulheres). Para tanto, quando tinha nove anos de idade,

³Na escrita desta tese, sem desconsiderar as contribuições da orientadora e do coorientador da pesquisa, fiz a opção pelo uso da primeira pessoa do singular, uma vez que as questões do estudo nascem das experiências que me constituem. Além disso, compartilho da ideia de que não há conhecimento neutro que se traduza na linguagem pelo uso da terceira pessoa do singular. As epistemologias que reclamam a neutralidade são, conforme afirmam Santos e Meneses (2010), as menos neutras.

⁴No Brasil são vários os sertões apresentados por obras como *Os sertões* de Euclides da Cunha; *Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa; *Capítulos da história colonial* de Capistrano de Abreu, etc. Todavia, conforme nos diz Soares (2009), pouco a pouco, o termo foi se transformando e virou sinônimo de um lugar no interior do Nordeste brasileiro onde há pobreza, falta de água, calor e pouco desenvolvimento. Para Alves (2004), na obra *A configuração moderna do sertão*, o Sertão é um lugar para além dos estigmas da seca, fome, miséria, violência e resistência. Os novos significados do sertão incluem a dimensão sociopolítica (cultura, poder, estrutura social).

⁵É desse sertão que venho. Apesar do Alto-Sertão não denominar nenhum dos territórios de identidade do estado da Bahia (veja anexo1), essa vem sendo uma identidade reivindicada pela nova historiografia para a região referenciada na posição relativa ao curso do rio São Francisco na Bahia e seu relevo, que ali projeta as maiores altitudes (NEVES, 1998). Para aprofundar os conhecimentos sobre a história, literatura e práticas cotidianas de homens e mulheres nesse contexto, sugiro a leitura das obras de Nogueira (2015); Neves (1998); Pires (2009); Couqueiro (2016) e ainda as obras literárias de João Gumes, como: *Pelo Sertão: narrativas de costumes rurais do sertão baiano* (1927); *Vida campestre: narrativas dos costumes e hábitos dos lavradores do alto sertão sul da Bahia* (1926) e outros.

⁶Morei em uma roça chamada Encantado, a 5 quilômetros da sede do município de Candiba, no Alto-Sertão da Bahia. O município possui uma população estimada de 14.732, conforme dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), e fica a mais de 700 quilômetros da capital do estado, Salvador.

⁷No Brasil, a média de estudo da população rural acima de 15 anos é de apenas 4,8 anos enquanto na cidade é de 8,7 anos. Apesar de ter a maior população rural do país, o estado da Bahia apresenta uma baixa cobertura escolar para os povos que moram no campo, já que, conforme dados do diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia (BAHIA, 2017), ainda existem aproximadamente 900 mil pessoas na condição de analfabetas dentre as mais de 3 milhões que vivem no meio rural.

fomos morar na cidade para ter acesso ao direito de estudar e continuamos com a nossa roça como local de trabalho da família para onde até meados do meu processo de doutoramento meu pai ia todos os dias de bicicleta por volta das seis horas da manhã.

Na cidade, na relação com a escola, fiz os investimentos possíveis dentro das minhas condições materiais para chegar o mais longe possível nos estudos. Ao final do Ensino Fundamental, por exemplo, na cidade em que morava, só havia o curso de Magistério para quem desejasse continuar os estudos. Muitos colegas que tinham outras condições financeiras diferentes da minha puderam fazer outras escolhas e, para isto, foram morar na capital do estado ou em cidades fora da Bahia. A mim, não havia opções no plural. A escolha, no singular, era continuar estudando com o que era possível e assim o fiz.

O curso de Magistério (Ensino Médio) foi o espaço/tempo de formação na Educação Básica mais intenso em minha vida. Esse aprendizado se deu pelos conteúdos abordados nas aulas e, especialmente, pelas posturas dos docentes que atuaram na formação. Professoras e professores que, na ocasião, entre 1994 a 1997, faziam parte das primeiras turmas de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia - *Campus XII Guanambi*. Foram esses docentes os primeiros universitários com os quais tive contato. Foi por eles que fiquei sabendo do “tal vestibular”. Desse processo seletivo pouco conhecia porque fui a primeira pessoa em meu contexto familiar a fazer um vestibular e, posteriormente, entrar na universidade - um acontecimento jamais imaginado pelo meus pais agricultores.

Para fazer o curso superior de Pedagogia (continuação da minha formação na docência e único curso ofertado no *Campus* da Uneb em Guanambi no período), tive que transitar por estradas todas as noites, uma vez que o *campus* da universidade localizava-se no município vizinho ao que eu morava, a 25 quilômetros. Esta inserção no espaço universitário abriu-me muitas possibilidades de conhecimento e experiências, porém desafiada por várias tensões impostas pelas condições de ser jovem, mulher, filha de pequenos agricultores, com recursos materiais restritos para permanecer na universidade pública, mas não necessariamente gratuita. Desta experiência pessoal, vários foram os questionamentos que emergiram, entretanto, sem respostas sobre a condição de outros/as jovens que não tiveram a oportunidade de acessar o Ensino Superior ou, se acessaram, tinham que enfrentar grandes dificuldades em permanecer e concluí-lo, afinal, esse período foi quando ainda se iniciava o

processo de expansão do ensino superior no Brasil, já que estudei a graduação de 1997 a 2001⁸.

No início dos anos 2000, já pedagoga, tornei-me professora da Educação Básica e, em 2005, da Educação Superior. Como professora na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), atuei como coordenadora e docente em uma experiência inovadora naquela ocasião que foi a formação dos educadores e educadoras do campo no curso de licenciatura Pedagogia da Terra. A partir dessa experiência, no ano de 2008, entrei como mestranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quando capinei as ideias e realizei um estudo que buscou interpretar os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso superior Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia⁹. Os sujeitos da pesquisa, educadores e educadoras do campo, por sua vinculação aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e pela educação do campo, evidenciaram que a formação realizada na universidade teve para eles significados tanto pessoais, técnico-profissionais como políticos/ideológicos. Esses significados expressavam o perfil dos próprios sujeitos - jovens do campo, envolvidos em movimentos sociais - que, na sua relação com a universidade e com os saberes por meio dela construídos, fizeram o que denominei de forma(ação), ou seja, ao mesmo tempo que estavam se formando, desenvolviam ações nos movimentos sociais. Esses jovens, homens e mulheres, cuja maioria era composta por negros, afirmaram que vivenciaram constrangimentos no contexto universitário, já que se viam como diferentes dos sujeitos que a universidade até então estava acostumada a atender. Nas palavras deles *“a gente é do campo, a gente é do movimento social e a universidade é da elite”*. O estudo apontou para novos e mais recentes conflitos gerados com as políticas de inclusão no Brasil, expressando a condição desses jovens do campo, provenientes de movimentos sociais, frente a uma experiência de formação na universidade ainda arraigada em uma proposta tradicional de organização de ensino. Da pesquisa de mestrado surgiram outras indagações: Como outros jovens rurais, que não se vinculam a movimentos sociais, vivenciam a experiência universitária? Eles têm acesso ao Ensino Superior? De que modo? Também vivenciam tensões nessa relação?

⁸Nos anos 1990 iniciou-se um período de expansão do ensino superior no Brasil, todavia, caracterizado pelo incentivo e facilidades do Estado para a abertura de IES privadas. Em contrapartida, restringiu-se o apoio à manutenção e expansão do setor público federal. Entre 1994 e 2000, verificou-se o aumento de 38% de IES no país, período em que as instituições privadas apresentaram crescimento de 58%, enquanto as públicas tiveram diminuição de 23%. Entre 1994 e 2000, houve o aumento na ordem de 121% no número de matrículas das IES particulares contra 36% nas públicas (SGUISSARDI, 2004, 2008).

⁹Ver Marques (2010).

As questões elencadas passaram a fazer parte do solo da minha prática profissional. Ao retornar do mestrado em 2010, observei que era cada vez mais constante a presença de jovens filhas e filhos de agricultores nas turmas nas quais atuava. Essa presença (e também as ausências históricas desses jovens no Ensino Superior) foi se misturando a minha experiência de vida, de profissional e pesquisadora, o que me mobilizou a realizar o doutorado.

No preparo do projeto de pesquisa do doutorado, por meio da análise de alguns dados, foi possível constatar que, nos últimos anos, o Brasil ampliou o acesso da população ao Ensino Superior. Houve crescimento no número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes (RISTOFF, 2011, 2014). Porém, ainda que se tenha observado o crescimento da oferta, em 2015, quando iniciei o doutorado, a taxa de escolarização líquida¹⁰ da população de 18 a 24 anos continuava baixa (18,1%) e a taxa bruta em torno de 34,6%. Além disso, disparidades regionais, de localização campo/cidade, raça, classe e gênero se mantiveram ao longo da década.

Ao recortar a análise para a região Nordeste¹¹, por exemplo, é possível constatar que, no ano de 2015, somente 14,1% (taxa líquida) dos jovens tinham acesso à Educação Superior. Apesar disso, no que se refere ao número de matrículas por região do país, dados disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (Meta 12: Educação Superior) mostram que a região Nordeste foi a que mais apresentou crescimento, passando de uma taxa bruta de matrícula de 12,8% em 2005 para 28% em 2015 (BRASIL, 2015).

Quanto à localização ou situação de moradia, os dados evidenciam que no ano de 2015 somente 6,9% (taxa líquida) dos moradores das comunidades rurais brasileiras, entre 18 e 24 anos, estavam presentes no Ensino Superior¹². Ou seja, ser dos espaços rurais reduz as possibilidades de chegar a esse nível de ensino, já que, no contexto brasileiro, o processo de interiorização da Educação Superior é recente. Além disso, para se ter acesso à universidade, primeiro é preciso concluir a Educação Básica e esta também tem baixa cobertura nos espaços rurais. Quando há escolas, essas ofertam, no máximo, até o 9º ano do Ensino Fundamental. O mais comum é não ter escolas ou fechar as que existem¹³.

¹⁰A chamada taxa de escolarização líquida é o percentual do número de estudantes de 18 a 24 anos no total da população da mesma faixa etária, matriculados nos cursos presenciais e de Ensino a Distância (EaD).

¹¹O Nordeste é uma das 5 regiões territoriais do Brasil. É composta por 9 estados que juntos somam mais 56 milhões de habitantes, 42 mesorregiões e 1.794 municípios. O estado da Bahia, onde a pesquisa foi realizada, faz parte dessa região.

¹²Apesar de ser uma taxa muito baixa, constata-se um crescimento de mais de 200% no número de matrículas de jovens rurais de 18 a 24 anos no período de 2000 a 2015 (BRASIL, 2015).

¹³Mais de 37 mil escolas no campo foram fechadas nos últimos 15 anos. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas no estado da Bahia (SILVA, 2015).

A oferta do Ensino Médio praticamente inexistente nas próprias comunidades, já que 89,8% das escolas estão na zona urbana e apenas 10,2% na zona rural. As escolas urbanas concentram 95,6% das matrículas no Ensino Médio (INEP, 2017). Na área rural, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio e, no caso da região Nordeste, somente 11,6%. Praticamente todos os jovens desses espaços no Brasil precisam sair das suas comunidades para fazer o Ensino Médio, já que 92% utilizam o transporte escolar para ir à escola (BRASIL, 2006). Dadas as condições improváveis¹⁴, o que leva uma jovem rural a fazer as escolhas em relação à continuidade dos estudos no nível superior? Que desafios enfrentam para isso? De quais suportes se utiliza? Mais que isso, como se produzem nessas experiências?

Foram muitas as questões que exigiram o olhar investigativo e compreendi que estudar sobre jovens dos espaços rurais no contexto do Ensino Superior torna-se relevante porque, conforme destaca Zago (2006), estudos desta natureza ajudam a entender as transformações das demandas por escolarização, o perfil dos estudantes, bem como possibilitam trazer contribuições para se pensarem as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior, uma vez que ajudam a ampliar o número de trabalhos que se dedicam à compreensão dos aspectos inerentes à juventude universitária que ainda são escassos.

No caso desta tese, em razão das questões apresentadas, a pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender as experiências de jovens da roça no acesso e permanência no Ensino Superior, especificamente, na Uneb. Para atender a tal objetivo, o estudo buscou conhecer as condições juvenis vivenciadas pelas jovens rurais e, de modo singular, pelas jovens da roça; analisar o perfil daquelas que acessam o Ensino Superior; identificar os principais desafios encontrados por essas jovens tanto no acesso quanto na permanência em um curso de graduação e descrever o modo como os enfrenta em suas vivências cotidianas; analisar os principais suportes que fazem uso para chegar e estar universitárias e, ainda, analisar como se produzem como indivíduos nessas experiências.

¹⁴No contexto brasileiro, os jovens das classes populares rurais são os que têm menos acesso à escolarização, são também os que apresentam os maiores índices de distorção idade/série. Uma média de 59% dos jovens rurais que chegam ao Ensino Médio, quando chegam, apresentam idade acima da esperada para cursar a série. Este fato tem forte relação com a baixa cobertura educacional no campo, especialmente, no Ensino Médio. Com base nesses dados e em outros apontamentos de pesquisas que têm relação com a condição juvenil (STROPASOLAS, 2006; SILVA, 2009; FREITAS, 2010), são quase improváveis as chances dos jovens de camadas populares rurais chegarem ao Ensino Superior.

1.2 Dos estudos sobre juventude à condição juvenil das mulheres rurais

Ao elaborar as questões desta tese, inicialmente escrevia juventude e jovens apenas como palavras, não porque já tivesse a compreensão das arbitrárias divisões das idades como diz Bourdieu (1983) na entrevista cujo título é *A “juventude” é apenas uma palavra*, mas justamente porque ainda não conhecia as reflexões dos autores que pesquisam esse campo para perguntar: As palavras jovem e juventude abarcam todos/as os/as jovens?

Com as leituras realizadas, compreendi que a referência ao jovem precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades e dos indivíduos contemporâneos. A ambiguidade e a imprecisão do conceito de juventude ou sobre o que é ser jovem são algumas das características dessa situação de complexidade, daí decorre a fragilidade de definições que situam o conceito em fronteiras fixas.

Uma das fronteiras pretensamente fixa para a juventude é a idade. Por exemplo, quando se analisam as estatísticas divulgadas por órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o conceito de juventude que prevalece é o que se relaciona à faixa etária. Neste sentido, o IBGE, a partir do Censo 2010, afirma que o Brasil tem uma média de 51,3 milhões de jovens entre 15 a 29 anos que vivem nas áreas rurais. Ou seja, ser jovem pode ser uma categorização que se dá pelo recorte etário. Todavia, é possível observar que o próprio critério da idade, que impõe limites para classificar o ser jovem, foi modificado no Brasil a partir da criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (Lei 11.129 de 30 de junho de 2005) e reafirmado na proposição do Estatuto da Juventude (Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013). A mudança do critério idade, que anteriormente era de 15 a 24 anos para 15 a 29 anos, demonstra que a compreensão da juventude se amplia¹⁵ ou restringe-se por fenômenos sociais.

Margulis e Urresti (2001), assim como Dayrell (2007), ao discutirem a juventude, situam-na como produto de uma construção histórica, social e cultural, marcada pela diferença social, pelo sexo, lugar em que se vive, grupo religioso e pela geração à qual pertence. Os autores rompem, portanto, com a preponderância da dimensão etária¹⁶ na conceituação de juventude, ou seja, a juventude é mais que uma fase cronológica porque a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos/as os/as integrantes da categoria estatística jovem (MARGULIS, 2001).

¹⁵Pochmann (2004) ressalta que a tendência é ocorrer o alargamento da juventude por meio das idades.

¹⁶Apesar de não considerar suficiente na caracterização do ser jovem, reconheço, assim como os autores citados, a importância do recorte etário de modo que o utilizo como critério na seleção das participantes desta pesquisa. Ressalto também que é por meio desse critério que órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizam levantamentos que possibilitam a proposição e efetivação de políticas públicas para juventude.

Neste sentido, Leão (2011, p. 99) ressalta que “quando se trata da juventude, todos os especialistas na área são unânimes em afirmar a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade”. Devido à sua complexidade, é possível afirmar que existem várias juventudes (DAYRELL, 2005; CASTRO, 2005; ABRAMO, 2005), o que marca a existência de diversas formas de ser jovem, concretizadas nas condições sociais, culturais, de gênero e também das regiões, entre outras.

Essas diferentes maneiras de ser jovem e como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida caracterizam o que os autores denominam de condição juvenil (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007). Para Dayrell (2007), a condição juvenil refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, refere-se às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Neste sentido, o autor ressalta:

Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Compreendo que “não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos” (LEÃO, 2011, p. 101) e, neste sentido, é preciso considerar como cada jovem experimenta, em seus percursos biográficos, as condições estruturais e as situações singulares de ser jovem. Assim, na especificidade dos contextos rurais, quais as condições vivenciadas pelos mais de 8 milhões de jovens (IBGE, 2010)? Como os jovens experimentam essas condições na concretude de suas vidas?

A categoria “juventude rural”¹⁷ é utilizada nas pesquisas para qualificar os jovens dos diversos contextos rurais. Entretanto, segundo Stropasolas (2006), essa também não é uma categoria social homogênea, já que é composta de realidades socialmente diferenciadas. Como afirma Silva (2009), as ruralidades se expressam de diferentes formas e nas vivências peculiares de cada sujeito, o que exige das pesquisas outras construções conceituais como aconteceu no percurso de investigação e elaboração desta tese, pois, ao realizar as entrevistas

¹⁷As pesquisas mais recentes têm utilizado a categoria “juventudes do campo” como tentativa de abarcar as múltiplas experiências juvenis nos espaços rurais. Como exemplo disso, veja os textos que compõem o livro “Juventudes do campo” organizado por Leão e Antunes-Rocha (2015).

e aproximar-me das jovens rurais, estas exigiram para elas um tratamento que desse conta de suas especificidades, isto é, do ser jovem da roça.

Ao utilizar a categoria juventude rural, forjada a partir de uma ótica urbana (WEISHEIMER, 2015), as pesquisas que a utilizam denunciam as condições precárias, principalmente institucionais¹⁸, a que são submetidos os sujeitos do campo ao mesmo tempo em que fortalecem imagens discriminatórias sobre a população rural, conforme demonstram Veiga (2003) e Abramovay *et al.* (2004). Assim, a homogeneização das diferenças no interior de uma categoria mais ampla, de acordo com Weisheimer (2015), acaba contribuindo para perpetuar a invisibilidade das diversas juventudes que vivem nos contextos rurais. Nesta perspectiva, ao utilizar a categoria jovens *da roça*, conforme emergiu na relação empírica com as participantes deste estudo, almejei mostrar as singularidades que marcam seus modos de existir no rural brasileiro, nordestino, baiano.

De todo modo, constata-se, no campo de estudos sobre os jovens no Brasil, que a juventude rural figura como parcela da população ainda bastante desconhecida¹⁹ (SPÓSITO, 2002, 2007, 2009; WHEISHEMER, 2005; SILVA, 2009; FREITAS; LEÃO, 2011), dado o não reconhecimento da diversidade de condições em que vive e dos problemas específicos que a afetam, ao contrário de boa parte dos jovens urbanos que são vislumbrados pelas instituições, especialmente, no que diz respeito à proposição de políticas públicas. Também não são reconhecidas as práticas de sociabilidade e as vivências culturais, aportadas em contextos específicos do rural, já que essa categoria é muito generalista e essa invisibilidade está entrelaçada com a dinâmica da economia e da sociedade como um todo.

Na dinâmica social, os próprios jovens rurais nas últimas décadas, principalmente por adentrarem as instituições, como escolas e movimentos sociais, têm se colocado em cena. Assim, conquistaram certa visibilidade por parte de pesquisadores e pesquisadoras implicados/as por e em seus protagonismos, como é o meu caso.

Ao serem focalizados pelas pesquisas, é possível conhecer dados importantes para a compreensão da condição juvenil rural, dentre estas, destacam-se: as formas de socialização; o trabalho; projetos profissionais e reprodução da agricultura familiar; o gênero e a escolarização, dentre outras. Estas interfaces das juventudes rurais aparecem muito

¹⁸ As pesquisas aqui apresentadas, bem como publicações do Ministério do Desenvolvimento Agrário (NEAD/MDA apud CASTRO *et al.*, 2013) mostram que, apesar das conquistas no início do século XXI, ainda são poucas as políticas de acesso a terra, desenvolvimento da agricultura, lazer, saúde e educação para os jovens no campo.

¹⁹ Segundo Spósito (2009), as pesquisas que tratam da juventude rural são recentes e ainda em número restrito. Constatação também realizada por Leão e Antunes-Rocha (2015) quando afirmam que a produção acadêmica brasileira sobre as juventudes do campo é ínfima.

imbricadas nas análises das investigações acessadas (WEISHEIMER, 2015; FREITAS, 2010; SILVA, 2009; CASTRO; AQUINO, 2008; STRAPASOLAS, 2006; CARNEIRO, 2005; ABRAMOVAY *et al.*, 2004).

Como já destaquei, os contextos rurais brasileiros são marcados pela pouca oferta de escolarização em seus próprios espaços e, em decorrência disto, os/as jovens rurais são os que têm menos acesso à escola (uma média de 4 anos). Neste sentido, os trabalhos de Carneiro (2005) e Weisheimer (2015), assim como as publicações do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – Nead (CASTRO *et al.*, 2013; MENEZES; STROPASOLAS; BARCELLOS, 2014) apontam que os jovens que permanecem na agricultura são aqueles que têm menos formação escolar. Isto porque, segundo Freitas e Leão (2011, p.143):

É no período da juventude dos filhos(as) de agricultores familiares que surgem questionamentos sobre o ficar na propriedade dos pais ou sair para estudar na cidade, ser agricultor ou mudar de profissão. A educação, nesse sentido, é vista como uma alternativa de formação que amplia as condições de trabalho fora do espaço rural.

É preciso ressaltar, entretanto, que ficar ou sair dos espaços rurais, seja para estudar ou trabalhar, não é uma decisão que deva ser imputada às/aos jovens sem uma análise das situações enfrentadas por eles/as. Os dados de diferentes pesquisas revelam que há diversas e complexas condições para isso. Assim, Mônica Castagna Molina (2015, p. 15) analisa que “ficar ou sair não é simplesmente uma escolha a bel-prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las”. Um exemplo dessa difícil decisão de sair ou não dos espaços rurais refere-se à continuidade da escolarização.

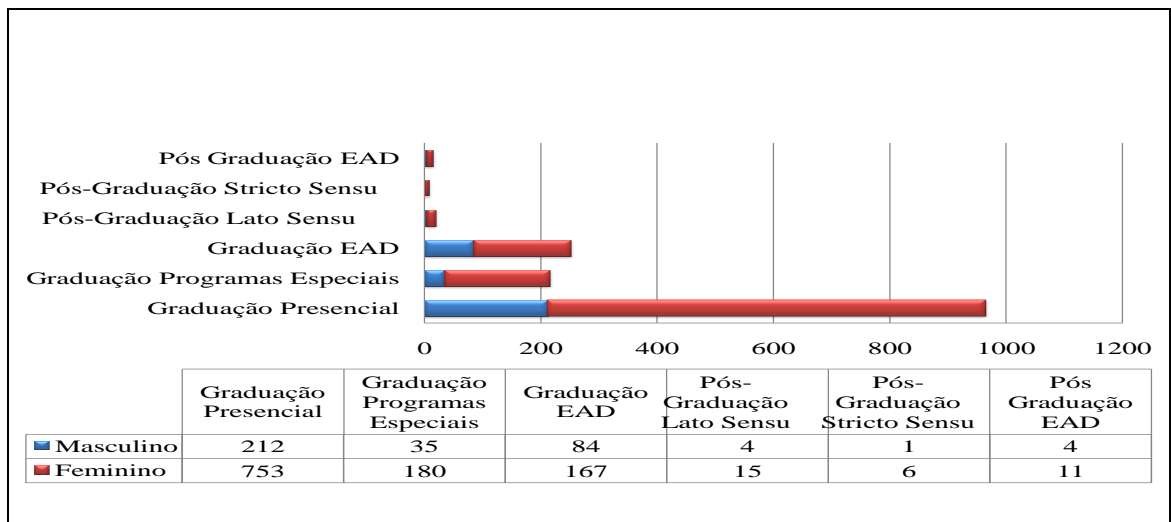
Em virtude da ausência de escolas no campo, os/as jovens que desejam garantir seu direito à educação são obrigados a migrarem por um turno (SANTOS, 2006, 2008) ou saírem do campo para morar na cidade. Como já apresentei, as escolas urbanas concentram 95,6% das matrículas no Ensino Médio (BRASIL, 2016), o que demonstra que a oferta desse nível de ensino praticamente inexistente nos espaços rurais. Ou seja, a saída dos jovens para estudar não é uma escolha, é justamente o resultado da falta de condições estruturais no campo.

Na busca pela escolarização longeva, um aspecto presente na condição da juventude rural que chama a atenção diz respeito à diferenciação de gênero. Fatores como o controle social; a exclusão no processo de produção; a desigualdade na sucessão e herança das terras que privilegia os herdeiros do sexo masculino e a ordem de nascimento são apontados como operadores na definição de diferentes projetos de vida para os rapazes e moças (SILVA, 2009;

CASTRO; AQUINO, 2008; SPANEVELLO, 2008; STRAPASOLAS, 2006; ABRAMOVAY *et al.*, 2004; DEERE; LEON, 2002). Nesses projetos, as jovens mulheres são as que mais buscam, por meio da escolarização, um futuro fora da agricultura e, ao mesmo tempo, diferente da geração das mulheres que são suas mães e avós.

Na Universidade do Estado da Bahia, instituição na qual atuo, em levantamento sobre a presença da juventude rural nos diferentes cursos ofertados, constatei que dos 1472 estudantes que durante a matrícula no ano de 2015 declaravam endereços de comunidades rurais, apenas 340 eram homens e 1132 mulheres, conforme ilustra o quadro 1.

Quadro 1 - Matrículas dos(as) jovens rurais por nível, modalidade e sexo – Uneb 2015



Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb).

As mulheres, portanto, representam 77% dos jovens rurais matriculados na Uneb e parecem acompanhar a tendência das mulheres nas últimas décadas no Brasil que se destacaram mais que os homens em todos os níveis de ensino conforme mostram as pesquisas (LOURO, 2007; ROSEMBERG, 2001; ROSEMBERG; MADSEN, 2011; INEP, 2013). Na Uneb, as jovens rurais são maioria em todas as modalidades da graduação (cursos presenciais; de Educação a Distância e programas especiais²⁰), bem como nos cursos de pós-graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*).

As constatações sobre a escolarização da juventude rural marcada pelo recorte de gênero, assim como a presença numericamente maior das mulheres rurais no ensino superior na universidade na qual atuo, levaram a duas decisões no preparo desta tese: focalizar as

²⁰São considerados programas especiais os cursos desenvolvidos pela Uneb em parceria com outras instituições, redes de educação e movimentos sociais. São exemplos desses programas: os cursos de licenciatura do Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) e do Programa de Formação de Professores do Estado (Proesp); cursos de graduação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), dentre outros.

jovens mulheres no Ensino Superior tomando como contexto da pesquisa a Universidade do Estado da Bahia (Uneb); e buscar compreender uma das dimensões da condição juvenil, que é a histórico-geracional, na análise das experiências de acesso e permanência no Ensino Superior. Ou seja, que condições enfrentam as mulheres rurais, as “outras mulheres”, para que as jovens busquem, por meio da escolarização, um futuro diferente e fora da agricultura? Que futuro diferente é este, considerando os elementos passados e presentes na vida das mulheres nos contextos rurais?

1.3 As outras mulheres rurais e as jovens mulheres

Para compreender a condição juvenil das mulheres da roça da geração presente que têm acesso ao Ensino Superior, conjecturei que era preciso conhecer as situações enfrentadas por outras mulheres nos espaços rurais. Parti deste pressuposto porque concordo com a afirmação de Kathya Araujo e Danilo Martuccelli (2012a) de que as vivências particulares são desafios compartilhados, resultados das lógicas e formas de estruturação que têm a sociedade no momento histórico em que se vive. Ou seja, há um processo estrutural das condições de gênero para as mulheres nos contextos rurais que exige delas o enfrentamento, a elaboração de suas existências. As jovens focalizadas por esta tese, portanto, forjam-se a partir das situações que compartilham com as outras mulheres e como jovens mulheres nos contextos rurais.

Por tal razão, houve a necessidade de conhecer sobre a vida das outras mulheres rurais assim como das jovens. Todavia, a primeira descoberta realizada por meio das leituras que adubam esta tese é que as mulheres rurais não são tão conhecidas no campo acadêmico e nos registros históricos como as mulheres da cidade. É possível afirmar que boa parte dos estudos sobre as mulheres e a condição feminina relaciona-se aos contextos das cidades de grande e médio porte, onde a presença modernizadora do capitalismo fez delas (de nós) mão-de-obra significativa. As cidades são evidenciadas, portanto, como espaços de lutas e dos movimentos por reivindicações específicas das mulheres dentro do movimento geral de transformação da sociedade: luta pelo voto feminino realizado pelo movimento das sulfragistas²¹; igualdade de direitos; passando por pautas como trabalho feminino e a consequente reivindicação de creches; vida reprodutiva; violência doméstica; enfim, direitos sociais e individuais. Boa parte

²¹A obra de Angela Davis, “Mulheres, Raça e Classe”, publicada no Brasil apenas em 2016, demonstra como o movimento sufragista nos Estados Unidos esteve marcado pelo racismo, pelos recortes de classe e centrado nos espaços das cidades onde não estavam boa parte das mulheres negras escravizadas pelo trabalho agrícola, que a autora considera o verdadeiro núcleo do escravismo.

dessas lutas teve como cenário os espaços da cidade e como atrizes visibilizadas as mulheres desse contexto²². O que não quer dizer que somente as mulheres da cidade participam da cena social e que apenas elas têm sido sujeitos das pesquisas e estudos. O que se observa é que, justamente por não serem iguais e não estarem nas mesmas condições, nem todas as mulheres têm a mesma visibilidade social e por parte das pesquisas.

De todo modo, as mulheres na atualidade, seja na cidade ou nos contextos rurais, ainda enfrentam uma realidade marcada por severas desigualdades entre as próprias mulheres, assim como entre mulheres e homens (relações de gênero)²³ – e por isto mesmo não ficam imóveis, lutam e resistem.

Em relação às mulheres dos contextos rurais, as pesquisas denunciam que elas foram e continuam sendo vítimas de uma sociedade desigual, não só por serem mulheres (este é o marcador principal da desigualdade)²⁴, mas também por serem, em muitos casos, pobres, negras e moradoras de comunidades distantes das sedes dos municípios. Por estes aspectos, são colocadas em um lugar de inferioridade social. Essas pertencas, conforme nos mostram os estudos realizados por Miridan Knox Falci (2013) e Maria Lúcia Porto Silva Nogueira (2015), configuram a vida e a história das mulheres rurais, assim como muitas vezes as (in)visibilizam.

[...] **As muito ricas**, ou da elite intelectual, estão nas páginas dos inventários, nos livros, com suas joias e posses de terras; **as escravas**, também estão ali, embora pertencendo às ricas. **As pobres livres**, as lavadeiras, as doceiras, as costureiras e rendeiras – tão conhecidas nas cantigas do nordeste -, as apanhadeiras de água nos riachos, as quebradeiras de coco e parteiras, todas essas temos mais dificuldades de conhecer: nenhum bem deixaram após a morte, e seus filhos não abriram inventário, nada escreveram ou falaram de seus anseios, medos, angústias, pois eram analfabetas e tiveram, no seu dia a dia de trabalho, de lutar pela sobrevivência. Se sonharam, para poder sobreviver, não podemos saber. (FALCI, 2013, p. 241-242).

²²Pressupõe-se que isto ocorra também porque, no Brasil, conforme diz Fúlvia Rosemberg (2012, p. 341), os estudos e pesquisas sobre a mulher “foram o braço feminista de mulheres educadas”. Como a educação das próprias feministas ocorria e ocorre nas cidades, é nesse contexto que veem e dão visibilidade às mulheres.

²³Gênero aqui é compreendido como uma categoria relacional conforme definida por Joan Scott (1990). Por essa perspectiva, o gênero deve ser interpretado como uma manifestação de relações de poder, já que estabelece, entre homens e mulheres, entre as próprias mulheres e também entre os homens, um acesso diferenciado aos recursos simbólicos e aos recursos materiais da sociedade.

²⁴A categoria mulher foi desenvolvida pelo feminismo de segunda onda a partir da compreensão de que a opressão das mulheres está além das questões de classe e raça, atingindo todas as mulheres. O reconhecimento político das mulheres como coletividade, de acordo Adriana Piscitelli (2009), ancora-se na ideia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas.

Destaca-se, portanto, que as referências às mulheres rurais não são as mesmas para todas as moradoras desse contexto, mesmo quando essas são da mesma região²⁵. Os estudos apontam que há outros marcadores que atravessam o gênero, como, por exemplo, a classe, já que o princípio da riqueza marca o reconhecimento social como ressalta Falci (2013, p. 242). Neste caso, o princípio da cor pode confirmá-lo ou abafá-lo. No caso das jovens, ser filha de fazendeiro, bem alva, ou ser filha de pequenos agricultores, de negros, são operadores das diferenças e dos lugares sociais que se espera que elas ocupem. Por isso, mesmo que os desafios (de gênero, trabalho, escolarização e outros) pelos quais passam sejam comuns a todas as mulheres, suas formas de enfrentamento são interseccionadas²⁶ pelas suas pertencas e pelas singularidades das suas vidas cotidianas.

Nessa perspectiva, para esta tese, busquei as contribuições dos estudos que retratam os modos de vida, experiências e lutas empreendidas pelas mulheres pobres dos espaços rurais, as outras mulheres, ou seja, aquelas cujo universo se aproxima das condições de vida das jovens participantes desta pesquisa²⁷. Compreendo que muitos desses elementos ajudam a entender o que incita, o que tenciona e o que mobiliza as jovens da roça a traçarem para elas projetos de vida que as levam ao Ensino Superior. Mais que isso, ajuda a refletir sobre as forças sociais que geram algumas provas estruturais enfrentadas por essas jovens em seus processos de individuação.

Dentre os desafios ainda enfrentados pelas mulheres rurais, há aqueles que se explicam tanto pela vertente do patriarcado²⁸ como pela divisão sexual do trabalho²⁹ e pela

²⁵ Sobre isto, veja as pesquisas de Joana Maria Pedro (2013) sobre as mulheres do sul; Miridan Knox Falci (2013) sobre as mulheres do sertão nordestino e Luciano Figueiredo (2013) sobre as mulheres nas Minas Gerais.

²⁶ Segundo Conceição Nogueira (2015) e Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade é um campo dos estudos de gênero que compreende a simultaneidade das múltiplas categorias de pertença. Para essa teoria, categorias como raça, classe, por exemplo, interrelacionam com gênero/sexo e criam matrizes de opressão/privilégio. A noção de interseccionalidade é importante porque possibilita entender como as categorias de pertença operam e entrecruzam-se na experiência das jovens da roça participantes desta pesquisa.

²⁷ Optei na seleção das jovens participantes da pesquisa focalizar aquelas filhas de agricultores familiares, já que compreendo que suas condições juvenis são diferentes das filhas dos fazendeiros cujo acesso ao Ensino Superior já está, de algum modo, naturalizado.

²⁸ Para a vertente do patriarcado, os papéis e lugares ocupados pelas mulheres rurais se explicam pelo fundamento do patrimônio. Neste caso, a mulher e todos os bens são do patriarca (SAFFIOTTI, 2005). Assim, as mulheres casadas são as “esposas de...” e as solteiras “filhas de...” (SCHAAF, 2003). Originalmente, segundo Adriana Piscitelli (2009, p. 132), “o termo se refere aos patriarcas do velho testamento, como Abraão, que era um ancião com poder absoluto sobre as mulheres, crianças, rebanhos e subordinados”. O termo é utilizado por teóricas do feminismo para contextos em que há uma hierarquia muito forte baseada na estrutura familiar e no poder paterno. Mesmo no caso da agricultura familiar, Saffiotti (2005) afirma que também existem os patriarcas de patrimônios pequenos que se utilizam da ideia-valor rural do patriarcado.

²⁹ Esta vertente busca explicar os papéis e lugares ocupados pelas mulheres na divisão sexual do trabalho como determinados pelo processo de socialização orientado pela divisão sexual, o que leva à formação de guetos nas profissões.

teoria de gênero³⁰. Por essas diferentes vertentes, ressalta-se que as mulheres nos espaços rurais ainda vivem, cotidianamente, conforme demonstra Heleieth Saffioti (2005), o peso da cultura machista, sexista e patriarcal, reafirmada pela formação doméstica que as oprime na família, corporificada por intermédio da cultura, das tradições e da divisão sexual do trabalho, e enfrentada nas relações. Segundo Ana Elizabeth Souza Silveira de Siqueira (2014, p. 24), nas relações familiares e comunitárias dessas mulheres, observamos como a ordem de gênero patriarcal ainda impera e é mantida tanto por homens e mulheres. Estas, por outro lado, “reproduzem o patriarcado e se tornam peças importantes na sua reprodução e continuidade, por meio, sobretudo, da educação dos filhos e filhas”.

Os estudos realizados com mulheres rurais, nas diferentes regiões do Brasil, mostram que a maioria delas tem dificuldade de se deslocar para fora do ambiente doméstico, por causa dos afazeres junto aos pais, mães, irmãos, maridos e aos filhos. De acordo com Rosineide Cordeiro (2007), as pesquisas tendem a assinalar um padrão rígido e assimétrico das relações de gênero na área rural, mostrando que as mulheres são confinadas ao espaço da casa, do roçado e da comunidade onde moram e, neste sentido, defrontam-se com ordens morais de gênero que impõem duras restrições ao ir e vir das mesmas.

Allie Van Der Schaaf (2003), em pesquisa realizada no Rio Grande de Sul, destaca que as mulheres rurais enfrentam solidão, falta de contatos sociais, trabalho rotineiro, dupla jornada de trabalho, doença, difícil relacionamento com o marido e pobreza constantes. Segundo a pesquisadora, estas características levam, inclusive, ao adoecimento. Exemplos extremos são os maus-tratos e outras formas de violência, que, nos espaços rurais, são mais difíceis de perceber pelo isolamento das casas, como demonstram Parry Scott, Ana Cláudia Rodrigues e Jeíza das Chagas Saraiva (2010) no texto cujo título já revela muito da realidade “Onde mal se ouvem os gritos de socorro: notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais”.

Características comuns a essas foram encontradas por pesquisas realizadas nos estados do Nordeste por Daniela Nogueira Soares (2009) no semiárido; por Maria Lúcia Lopes de Oliveira (2006) na Paraíba; por Izaura Rufino Fischer (2012) na Zona da Mata de Pernambuco e por Ana Helizabeth Souza Oliveira de Siqueira (2014) na Bahia, entre outros estudos. Estas pesquisadoras também evidenciam a pobreza, a falta de perspectiva de melhoria nas condições de vida e a sobrecarga de trabalho como características da

³⁰Esta é a abordagem teórica mais contemporânea da condição feminina. A mesma parte da premissa de que as posições de homens e mulheres se constroem por meio de um complexo sistema de relações sociais cotidianas (SCOTT, 1990; LOURO, 2007). Neste sentido, os atributos do feminino e do masculino são sociais e mudam historicamente.

cotidianidade das mulheres rurais. Além disso, apontam que as condições climáticas da região, especialmente no semiárido nordestino, são aspectos que impactam as relações de gênero (SOARES, 2009)³¹, bem como a saúde física e mental das mulheres (OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA; RABAY, 2004). Segundo Maria Lúcia Oliveira e Glória Rabay (2004), as vidas e corpos das mulheres rurais revelam sinais e sintomas de pobreza, de maus-tratos e de opressão. Mesmo que predominantemente jovens, os rostos e peles dessas mulheres demonstram cansaço e marcas do envelhecimento precoce, fruto de precárias condições de vida e de trabalho.

No contexto rural, o dia das mulheres parece ser ainda mais estendido. Elas acordam muito cedo, por volta de quatro horas da manhã, para cuidar dos afazeres domésticos, das crianças e do marido, depois costumam trabalhar durante todo o dia na roça³², e são as últimas a se recolherem (OLIVEIRA, 2006; SIQUEIRA, 2014). Além disso, a essa jornada, muitas vezes, ainda se acrescenta a busca da água de consumo no poço/fonte cujo acesso se encontra a quilômetros, o que demanda horas de caminhada³³ (SOARES, 2009; SIQUEIRA, 2014). Toda essa rotina de trabalho tem pouco ou nenhum reconhecimento.

O trabalho feminino no campo encontra-se invisibilizado e pouco valorizado. Se a mulher é casada, seu trabalho é visto como “ajuda” ao marido; se é filha, é visto como “ajuda” ao pai e aos irmãos. Nesse sentido, Alberto Di Sabbato *et al.* (2009, p. 66) dizem que se pode afirmar que “o trabalho da mulher, sobretudo na agropecuária, reproduz a invisibilidade que cerca a percepção da sociedade sobre o papel feminino”. Isto se explica porque “temos um grande contingente trabalhando sem remuneração, isto é, as mulheres trabalham, mas não usufruem a independência que a renda monetária propicia ao trabalhador masculino”³⁴.

Além disso, Di Sabbato *et al.* (2009) ressaltam que quanto mais pobre a família da mulher, maior parcela da sua jornada é ocupada com atividades de autoconsumo, ou seja, com atividades que são invisibilizadas como trabalho produtivo e rentável. Assim, apontam:

³¹Daniela Nogueira Soares mostra em sua tese como há uma relação entre gênero e acesso à água, articulada à questão da pobreza, em regiões áridas e semiáridas do nordeste, que impacta diretamente a vida das mulheres.

³²Pesquisas recentes têm mostrado impactos da política de nucleação das escolas do campo na organização do tempo na vida das mulheres que moram nos espaços rurais e que têm filhos pequenos matriculados nas escolas das cidades. A esse respeito leia Bandeira (2018); Carvalho (2016); Cotrim; Pereira e Silva (2013).

³³Essa realidade tem sido alterada com a implementação das últimas políticas de acesso à água de produção e consumo que no seu desenho incorporam a perspectiva de gênero como, por exemplo, o “Programa Um Milhão de Cisternas Rurais” (P1MC) executado pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA/Brasil), cuja área de abrangência é o semiárido. Esta política, conforme ressalta Soares (2009), que permite o acesso à água por meio das cisternas na porta das casas das famílias contempladas, traz benefícios particularmente para as mulheres, uma vez que estas têm seu trabalho reduzido.

³⁴ Observa-se pelos dados da pesquisa que a proporção de mulheres ocupadas sem remuneração é significativamente mais elevada na agropecuária, em comparação com os demais setores da economia (DI SABBATO *et al.*, 2009).

A massiva presença feminina no exercício dessas atividades deve-se seguramente ao fato de que essa produção de autoconsumo é provavelmente vista como uma extensão do seu papel de mãe/esposa/dona de casa, provedora das necessidades da família. E, de modo geral, esse papel se superpõe ao seu trabalho na atividade agropecuária – principalmente na horta e no quintal – encobrindo a verdadeira natureza da sua ocupação e reduzindo, por conseguinte, a sua jornada de trabalho. (DI SABBATO *et al.*, 2009, p. 66).

Portanto, observa-se que a estrutura e a ação do pensamento patriarcal dificultam o reconhecimento, a visibilidade e a valorização do trabalho feminino de tal forma que as mulheres rurais têm dificuldades em declararem qual a sua profissão, apesar de praticamente todas elas desenvolverem atividades agrícolas³⁵ e morarem na zona rural, como constatou Siqueira (2014) em sua pesquisa. Neste sentido, quando perguntadas sobre sua profissão, muitas se declaram apenas como donas de casa, algo atestado nas suas certidões de casamento e de nascimento dos filhos, assim como também nas entrevistas realizadas com as jovens colaboradoras desta tese quando se referem às atividades das suas mães.

Ou seja, as mulheres rurais, de modo geral, quando não engajadas em movimentos sociais, não se percebem como trabalhadoras, uma vez que incorporam a noção corrente de que o trabalho feminino e não-remunerado, no plano simbólico, ainda é complementar, o que revela a “naturalização” da divisão sexual do trabalho. Portanto, permanece a afirmação feita por Maria Lúcia Lopes de Oliveira (2006, p. 3) de que “a atividade feminina é descaracterizada como trabalho, não tendo o mesmo valor conferido ao trabalho masculino”.

Em razão desse panorama de desigualdades e provação cotidiana, as mulheres que moram nas comunidades rurais no Brasil experimentam processos que as obrigam a responderem às opressões e aos desafios de suas vidas de diferentes maneiras, seja por meio das lutas empreendidas em movimentos sociais, seja pelo investimento na sua escolarização ou das suas filhas. Neste sentido, engana-se quem as concebe como passivas, conformadas com seus papéis, sem ação e submissas.

Todas as pesquisas com e sobre as mulheres rurais, apesar de denunciarem uma realidade ainda marcada pela precariedade, ou mostrarem “mulheres condicionadas pelos valores do mundo rural que as envolve emocional e culturalmente” (COSTA, 1998, p.13), ressaltam o papel das mesmas como protagonistas de novos processos sociais que configuram um rural que se constitui pela negociação, tensões, fissuras e disputa (ressignificação) em lutas pela igualdade e afirmação de diferenças de gênero.

³⁵Pesquisas históricas (NOGUEIRA, 2015; FALCI, 2013; SILVA, 2013) afirmam que as mulheres pobres do campo sempre trabalharam, todavia, nunca tiveram o reconhecimento devido.

Neste sentido, a participação das mulheres rurais em movimentos sociais é um importante fator que tem ampliado suas pautas e conquistas, assim como criado condições diversas para que as jovens desta geração possam experimentar situações que lhes permitam, por exemplo, ter acesso ao Ensino Superior.

Ao se colocarem na cena social, empreendendo lutas e ressignificando seus papéis, as mulheres rurais vêm se afirmando para além de donas de casa, ou “do lar”, colocam-se também como um novo sujeito político, inicialmente, identificado pelo marcador “mulheres agricultoras” e, posteriormente, “trabalhadoras rurais” e “mulheres camponesas”. Essas identidades relacionam-se às lutas das mesmas pelo seu reconhecimento social, legal e político (GRZYBOWSKI, 1990; SCHAAF, 2003; SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013; SILVA, 2015).

Giovana Ilka Jacinto Salvaro; Mara Coelho de Souza Lago e Cristina Scheibe Wolf (2013), por exemplo, destacam que, em Santa Catarina, organizadas em torno da denominação “mulheres agricultoras”, lutas de gênero e classe foram empreendidas pelas mulheres para garantir a visibilidade/reconhecimento profissional e o acesso a direitos sociais. As autoras ressaltam que, ao se anunciarem como integrantes de um grupo formado por agricultoras e não por mulheres “do lar”, essas dizem da produção de sujeitos e subjetividades a partir de outras regras. Ressaltam:

Trata-se da produção da posição de trabalhadoras e, nesse caso, a constituição de determinada identidade política em lutas de gênero estava voltada à promoção de outras formas de existência. Portanto, ao buscarem escapar de marcações historicamente prescritas para elas nas posições de “dona-de-casa”, “do lar”, “esposa do agricultor”, na posição de trabalhadoras e pelo acesso a determinados direitos sociais decorrentes daí, as mulheres criam novos modos de existência. (SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013, p. 87).

Dentre os novos modos de existência, as mulheres rurais procuraram “modificar a imagem tradicional da mulher agricultora desrespeitada, negligenciada, invisível e sem voz, em combinação com sua escassa participação na política partidária” conforme Schaaf (2003, p. 412)³⁶ nos mostra em sua pesquisa. Nesse sentido, essa autora diz que, ao produzirem para si a identidade de “trabalhadoras”, as mulheres buscam o *status* e reconhecimento profissional.

³⁶Allie Van Der Schaaf (2003) apresenta os processos emancipatórios de mulheres do campo, em especial de agricultoras no sul do Brasil, no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul – MMTR-RS.

Os estudos feitos por Salvaro, Lago e Wolf (2013) em Santa Catarina; por Schaaf (2003) no Rio Grande do Sul e por Oliveira (2006) no semiárido da Paraíba mostram que as mulheres rurais, organizadas em movimentos sociais, primeiro, buscaram ser reconhecidas como trabalhadoras e, depois, lutaram por pautas de reconhecimento como “mulheres”³⁷.

As principais lutas pelo reconhecimento como trabalhadoras rurais iniciaram no final dos anos 1980, concomitante ao movimento constituinte (a constituição de 1988 foi importantíssima na garantia dos direitos sociais)³⁸, e objetivaram o direito de sindicalizar-se e de ter acesso aos benefícios sociais da previdência. Para isto, o acesso à documentação consagrou-se, de início, como a principal reivindicação dos movimentos de mulheres trabalhadoras rurais no Brasil, seguida das outras políticas de reforma agrária, já que na primeira década do século XXI, segundo dados do IBGE, 40% das mulheres do meio rural ainda não possuíam documentos³⁹.

Tanto Giovana Ilka Jacinto Salvaro; Mara Coelho de Souza Lago e Cristina Scheibe Wolf (2013) quanto Berenice Gomes da Silva (2006, 2015), Maria Lúcia Lopes de Oliveira (2006), Carmem Diana Deere (2002; 2004) e Allie Van Der Schaaf (2003) reconhecem que foi por meio da política de acesso à documentação que as agricultoras se colocaram na cena social como trabalhadoras. Todavia, tiveram que ampliar suas pautas por outros direitos. Afinal, como suas lutas eram ligadas ao trabalho, excluía-se muitas mulheres, ora por trabalharem como donas de casa e/ou como agricultoras, ora por trabalharem na esfera informal como domésticas.

Ao ampliarem suas pautas, as mulheres do campo vêm produzindo novos sujeitos políticos. O mais destacado deles têm sido identificado, então, pelo marcador “mulheres camponesas”.

³⁷Talvez também por isto Ana Alice Alcântara Costa (1998, p. 13) tenha afirmado que “as mulheres do campo estão ainda muito longe de uma verdadeira compreensão do que poderia chamar-se uma ‘consciência feminista’”. Afinal, nos anos 1990, elas ainda estavam (e ainda hoje estão) tendo que lutar por pautas já superadas por muitas mulheres em outros contextos, classes, etc. Além disso, conforme Schaaf (2003) mostra em seu trabalho, no campo o feminismo não encontrou tanta ressonância porque para a emancipação das mulheres desse contexto, houve diversos “intermediários”: as religiosas por meio da teologia da libertação; os sindicatos; a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Assim, muitas pautas feministas (especialmente aquelas ligadas aos direitos individuais da mulher como pessoa) não tiveram espaço ou prioridade nas lutas das mulheres do campo.

³⁸Este período de redemocratização é visto como sendo o momento em que foram criadas as condições para o aparecimento dos movimentos específicos das mulheres rurais, já que a Constituição de 1988 estabeleceu direitos iguais para homens e mulheres em relação à legislação trabalhista e aos benefícios sociais (DEERE, 2004).

³⁹Em decorrência do alto número de mulheres no campo sem documentação, em 1994, a Articulação de Instâncias de Mulheres Trabalhadoras Rurais/Sul lançou a campanha “Nenhuma Trabalhadora Rural Sem Documentos”. Essa iniciativa da sociedade civil, liderada pelas mulheres organizadas, também foi assumida pelo Movimento de Trabalhadoras Rurais do Nordeste, levou o Governo Federal a criar, em 2003, o Programa de Documentação da Trabalhadora Rural (SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013; SILVA, 2006, 2015).

Segundo Salvaro, Lago e Wolf (2013), assim como Salvaro (2010), a categoria “mulheres camponesas”, na perspectiva adotada pelo Movimento de Mulheres Camponesas⁴⁰, evidencia reivindicações para as mulheres agricultoras, pescadoras artesanais, extrativistas, quebradeiras de coco, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, sem terra, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas. Ou seja, incluem-se outras mulheres como sujeitos de direitos dentro dessa identidade e, neste sentido, também as pautas.

No processo de unificação/construção do movimento nacional (MMC/Brasil) e da identidade política “mulheres camponesas”, Salvaro, Lago e Wolf (2013) mostram que as reivindicações das mulheres passam a extrapolar os limites estaduais e regionais e envolvem um projeto popular para a agricultura e para o Brasil, bem como a ampliação dos direitos sociais e a participação política da mulher na sociedade⁴¹.

Neste sentido, os estudos evidenciam que as mulheres rurais questionam o papel designado a elas, ou seja, uma estrutura hierarquizada e sexista, seja no âmbito público como no privado, pois formulam demandas efetivas aos governos e tentam influenciar na vida política (SCHAAF, 2003; SILVA, 2015) e, com isso, nas suas próprias vidas. Desse modo, além dos marcadores “agricultoras”, “trabalhadoras rurais” e “mulheres camponesas”, os conteúdos das reivindicações das mulheres rurais se transformaram para enfrentar as desigualdades de gênero ainda presentes no meio rural (DEERE, 2004; BUTTO; LEITE, 2010; SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013; SIQUEIRA, 2014; SILVA, 2006, 2015). Neste sentido, algumas pautas reivindicadas pelas mulheres na coletividade começaram a ser atendidas nos últimos anos⁴² por meio da implementação de políticas públicas e da afirmação de uma agenda feminista para o desenvolvimento rural apresentada, principalmente, pelos

⁴⁰ O Movimento de Mulheres Camponesas é resultado de diferentes movimentos rurais autônomos de mulheres que se unificaram e criaram o MMC como um movimento nacional. Em Santa Catarina, a denominação MMC/SC foi assumida em 2004 pelo Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina (MMA/SC). (SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013).

⁴¹ As autoras também analisam que, na regional Santa Catarina, a mudança de nome de “mulheres agricultoras” para “mulheres camponesas” se fez em um campo de negociações, foi recusada por algumas das mulheres e aceita por outras, demonstrando jogos de força, produção de sujeitos e de subjetividades (SALVARO; LAGO; WOLFF, 2013, p. 87-88).

⁴² Foi a partir de 2003 que o Estado brasileiro buscou institucionalizar políticas públicas de igualdade de gênero por meio de um organismo governamental específico a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM), vinculada diretamente à Presidência da República com status de ministério (SIQUEIRA, 2014). Todavia, após o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff no início de 2016, várias das políticas implementadas vêm sendo interrompidas.

movimentos de mulheres e movimentos feministas, sobretudo, durante a Marcha das Margaridas⁴³.

Dentre as políticas conquistadas, destacam-se os direitos das mulheres rurais reconhecidos pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Por meio deste plano, as mulheres rurais passam a fazer parte das políticas públicas como beneficiárias diretas com acesso à documentação, apoio à produção e comercialização; direitos igualitários à terra; criação de uma linha de crédito especial no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf/Mulher)⁴⁴.

Ana Alice Alcântara Costa e Cecília Maria Bacellar Sandenberg (2008) ressaltam que para materializar a implementação das políticas de inclusão das mulheres, o governo teve de criar, em diferentes ministérios e organismos federais, alguns departamentos, coordenadorias e/ou setores especializados para trabalharem em articulação com a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres a proposta de incorporação das questões de gênero. Assim, Siqueira (2014, p. 77) afirma que:

No caso das mulheres rurais, a transversalidade das políticas nos programas governamentais se deu através da integração das secretarias do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) com a então criada Diretoria de Políticas para as Mulheres Rurais (DPMR) e superintendências regionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no II Plano Nacional de Reforma Agrária; no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), no Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PRONAT) e no Programa Nacional de ATER (PRONATER).

As citadas conquistas políticas e as próprias lutas revelam o protagonismo das mulheres rurais na agenda pública. Ao mesmo tempo, as pesquisas demonstram que os processos de participação nos diferentes movimentos implicam mudanças em suas vidas privadas e evidenciam que as práticas cotidianas dessas mulheres, nas diferentes regiões do país, são cada vez menos legitimadas pelos papéis sociais prescritos, o que repercute nos projetos de vida das jovens.

As jovens mulheres rurais, pelas condições enfrentadas e lutas empreendidas pelas outras mulheres, sobressaem-se nos processos migratórios para as cidades (BUTTO; HORA,

⁴³A denominação *Marcha das Margaridas* é uma referência à Margarida Alves, líder sindical, assassinada por fazendeiros locais, em agosto de 1983, em Alagoa Grande, Paraíba. Margarida tornou-se símbolo dos movimentos sociais do campo, especialmente, as organizações de mulheres rurais e camponesas. A referida marcha foi realizada pela primeira vez no ano 2000, em Brasília-Distrito Federal, em adesão à Marcha Mundial de Mulheres (SILVA, 2015). No ano de 2015, quando participei da marcha pela primeira vez, a mesma se encontrava na sua quinta edição.

⁴⁴Por meio deste programa, são destinados microcréditos para apoiar projetos desenvolvidos por mulheres agricultoras familiares e assentadas da reforma agrária.

2010; BRUMER, 2004; CARNEIRO; CASTRO, 2007) e elaboram planos de futuro fora da agricultura, mesmo quando permanecem nos contextos rurais, como é o caso da maioria das jovens entrevistadas por esta pesquisa.

Assim sendo, parti do pressuposto que a instituição escolar pode ser vista pelas jovens como espaço relevante para a superação das condições existentes, tanto materiais quanto culturais, já que a escolarização das mesmas aparece como um grande investimento das famílias que vivem da agricultura, principalmente, das mães que querem dá às filhas oportunidades diferentes das que elas próprias tiveram. Ao mesmo tempo, observa-se, conforme mostram Anita Brumer, Graziela Castro Pandolfo e Lucas Coradini (2008), que estudar é um projeto elaborado pelas próprias jovens que avaliam o trabalho dos pais, as possibilidades de união conjugal, o modo de vida no meio rural e as condições de gênero. Assim, a formação educacional fortalece os planos futuros das jovens mulheres “[...] com amplitudes que se estendem até outras dimensões do campo profissional e da vida, vindo no acesso aos estudos a possibilidade de questionar padrões, conceitos e comportamentos, sobretudo aqueles que restringem a sua liberdade no espaço rural” (STROPASOLAS, 2006, p. 306).

Ao considerar o cenário apresentado, é possível afirmar que as jovens mulheres rurais estão inseridas em um contexto macrossocial que as obriga a agir, a enfrentar a realidade. Em suas ações, uma das vias que buscam para se constituírem como indivíduos é a escolarização. Todavia, dadas as insuficiências institucionais de atendimento a todos os níveis educacionais nos espaços rurais, para terem acesso e permanecerem na universidade, o Ensino Superior se apresenta como uma prova.

PARTE II

O PLANTIO E OS MODOS DE COLHER OU METODOLOGIA DA PESQUISA

Na roça, a atividade principal que sustenta as famílias das jovens colaboradoras da pesquisa é a agricultura (agri+cultura). A agricultura é uma das atividades que constitui a cultura da roça e dos seus povos, como tal, produz alimentos e também formas de vida (ser da roça). Na agricultura há diferentes modos de plantar e colher, já que, diferente do agronegócio⁴⁵, a mesma se baseia no trabalho de toda a família (agricultura familiar) e no cultivo de diversas plantações (paisagem heterogênea e complexa). Assim, se o plantio for de milho ou se for de feijão, mandioca, batata, cacau, laranja ou hortaliças, é preciso decidir onde e como o mesmo será feito, que instrumentos e procedimentos serão usados. Na universidade, ao se realizarem pesquisas, também é preciso fazer escolhas sobre o plantio e o modo como os dados serão colhidos, a depender de quais sejam os objetivos do estudo, de qual será o local e de quem são os indivíduos envolvidos. Assim, ao tomar como referência essa relação entre o plantio e os modos de colher na roça e na universidade, esta parte tem como objetivo descrever as escolhas metodológicas que foram realizadas desde o planejar da pesquisa até a escrita da tese. Nesse processo, as jovens mulheres da roça, pelas condições experimentadas que as obrigam a enfrentar desafios estruturais e ordinários cotidianos para ter acesso e permanecer na universidade, ganharam centralidade de tal modo que a Sociologia do indivíduo ou da individuação (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012; ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b) emergiu como referencial teórico-metodológico da pesquisa. Decorrem desta opção, como processo circular e espiral, os instrumentos e procedimentos adotados na investigação, conforme descrevo.

⁴⁵Como a própria palavra evidencia, o agro+negócio pauta-se na comercialização da monocultura (*commodities*) para exportação. Por isso, exige vastas extensões de terra, usa da tecnologia da exceção com elevado nível de insumos e trabalho assalariado, o que intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos povos da roça e, entre eles, os/as jovens. Para compreender melhor a relação entre a juventude rural, a agricultura familiar e o agronegócio, leia Cover e Cerioli (2015). Para saber mais sobre a face feminina no agronegócio, leia Campos (2011).

2.1 A Sociologia do indivíduo como perspectiva teórico-metodológica

Entre os diferentes modos de plantar/fazer pesquisa, busquei orientar esta tese, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, a partir de uma perspectiva de produção do conhecimento que não deixasse de lado a vida das jovens mulheres da roça, a forma em que vivem, lutam e enfrentam o mundo (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012) na tentativa de não negligenciar os indivíduos como as bases do mundo social (LAHIRE, 2005). Neste sentido, a natureza da investigação conduziu-me à “Sociologia do indivíduo”, já que esta propõe descrever os fenômenos sociais a partir da escala dos indivíduos⁴⁶, ou seja, é uma sociologia que toma o indivíduo como objeto para tentar compreender como, em diferentes sociedades, através de diferentes processos históricos, o mesmo têm se fabricado estruturalmente e de maneira distinta. Assim sendo, essa sociologia compreende o indivíduo como:

[...] aquele que enfrenta experiências sociais, não necessariamente atua, não necessariamente as resolve, não necessariamente sai vitorioso (como é o caso no pragmatismo). É alguém que está obrigado (condenado diria Sartre) a ter que enfrentar experiências vitais e essa dimensão experiencial é a que me parece mais rica. (MARTUCCELLI, 2010b, p. 7).

Ou seja, os indivíduos não são seres sem ação, meramente determinados pelas estruturas e instituições. Compreendidos como atores, Georg Simmel (apud SOUZA; ÖELZE, 1998) afirma que os indivíduos criam os *scripts* e estabelecem interações nas quais podem dramatizar suas vidas e não apenas papéis prescritos. Já Martuccelli (2007a) afirma que os papéis sociais, tais como os papéis que se interpretam em uma cena teatral, são pré-escritos. A diferença é que no teatro o texto a ser interpretado em cena é previamente escrito e fica disponível para quem quiser ler, já na cena social, o texto é consuetudinário. Ou seja, os papéis desempenhados são socialmente construídos e transmitidos aos indivíduos por meio de inúmeros processos de sociabilidade.

Na sociedade contemporânea, para essa perspectiva sociológica, o indivíduo se encontra imerso em espaços que geram, através de um conjunto de forças sociais, condutas e vivências múltiplas. Essas sociedades são marcadas cada vez mais pela incerteza e a contingência. Neste contexto, Martuccelli (2010a) afirma que há uma crise da ideia de

⁴⁶Martuccelli (2010a; 2007b) ressalta que, se o indivíduo é colocado no vértice das análises, ele não supõe em absoluto a redução das análises sociológicas ao nível do ator. O que propõe é a centralidade analítica no indivíduo como via relevante para entender as sociedades contemporâneas. Neste caso, o que se quer mostrar, segundo o autor (2010b), é como estes indivíduos se tornam indivíduos nessa sociedade. Como eles se forjam.

personagem social que apenas representa um papel determinado por sua posição na estrutura social. Assim, afirma:

Os indivíduos não param de singularizar-se e este movimento de fundo torna-se independente das posições sociais, cortado transversalmente, produz o resultado imprevisto de atores que se concebem e atuam como sendo “mais” e “outra coisa” que aquilo que supõe o que lhes dita sua posição social. (MARTUCCELLI, 2010a, p. 16).

Posto isto, se os indivíduos seguem sendo socializados através de fatores culturais, a socialização opera em um contexto no qual pesa cada vez mais um papel ambivalente. Ela já não é mais somente a garantia do acordo durável entre o ator e a sociedade (como foi em muitas das sociedades culturalmente fechadas ou nas teses do personagem social), sem que se parecesse como um agente permanente de diferenciação. Desta forma é que Martuccelli (2010a) afirma que, em função de seus grupos de pertencimento, subculturas, gerações, sexo e trajetórias pessoais, os indivíduos são fabricados de maneira muito diferentes.

A socialização aparece, então, como um formidável mecanismo de fragmentação – cada indivíduo, portanto, é fruto de uma série cada vez mais contingente de diferentes experiências⁴⁷, o que o transforma em um ator plural (LAHIRE, 2002), interseccionado pelas múltiplas pertenças. Esta diferenciação pode ser percebida quando se olha a partir do nível individual como no caso das jovens mulheres colaboradoras desta pesquisa que relatam vivências em contextos cada vez mais diversos (fronteiras fluídas entre roça-cidade) e relações de socialização mais plurais na família, na escola, nos grupos de jovens da igreja que exigem leituras que desnudam a imagem das jovens rurais, na condição de mulher, como restrita apenas aos condicionantes de gênero e aos espaços da casa.

Esses processos de socialização contemporâneos nos quais a experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (DUBET, 1994, p.98) são denominados por Martuccelli como processos de individuação.

A individuação é uma gramática particular de estudo que se interroga pelo tipo de indivíduo que é fabricado em uma sociedade em determinado período histórico. Esta noção tem duas acepções: 1) Processo de diferenciação crescente das trajetórias pessoais e 2) De

⁴⁷Entendo a experiência na perspectiva conceitual de Dubet (1994, p. 95) como uma maneira de construir o mundo. Desta forma, a ação social não pode ser apenas definida pelas orientações normativas e culturais, já que é na experiência que os sujeitos elaboram estratégias de ação para orientar suas condutas. A experiência, portanto, caracteriza-se pelo esforço do ator em articular lógicas de ação: a *lógica da integração* (por meio da qual o ator define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração); *lógica da estratégia* (o ator tenta realizar a concepção que tem de seus interesses em uma sociedade entendida como “mercado”) e a *lógica da subjetivação* (por meio da qual o ator é o sujeito crítico em confronto com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação).

consonância mais analítica, associa o processo de individualização com o advento da modernidade e se interessa dentro dessa visão geral pela aparição, há algumas décadas, de um novo modelo de produção institucional, algo que não ocorre do mesmo modo na América Latina (MARTUCCELLI, 2010d).

A primeira noção de individualização pauta-se na ideia de que à medida que a sociedade (na verdade, as instituições) já não pode transmitir de maneira harmoniosa normas de ação, corresponde aos indivíduos dar um sentido a suas trajetórias. Neste caso, cabe ao pesquisador conhecer os fatores da individualização e, mais que isto, conhecer a significação destes nas experiências individuais. Consequentemente, é preciso considerar a segunda noção de individualização, uma vez que este processo exige uma análise que não deixe de ver a relação entre a história da sociedade e a biografia do ator. No caso das jovens focalizadas nesta tese, na análise dos dados, foi preciso considerar justamente como elas se forjam como um tipo particular de indivíduo que se constitui tendo em conta a ausência das instituições nos contextos rurais, situação que se aproxima das análises realizadas por Danilo Martuccelli (2010d) ao interrogar se existem indivíduos no Sul, bem como da pesquisa feita por Kathya Araujo e Danilo Martuccelli (2012a, 2012b) ao descreverem os desafios comuns da sociedade Chilena⁴⁸.

As jovens colaboradoras desta pesquisa, conforme dados coletados por meio das entrevistas mostram, vivenciam o que Martuccelli (2010d, 2010b, 2015) denomina de hiperindividualização (indivíduo metonímico e oportunista) e pautam-se em uma individualidade relacional como caracterizam Araujo e Martuccelli (2012), mesmo quando adentram uma instituição fortemente pautada em normas como a universidade.

Em contextos como da América Latina, Martuccelli (2010b; 2010d) afirma que as pessoas são impelidas a ser ainda mais indivíduos. Isto porque, dada a história de colonização dos países que compõem a região assim como as insuficiências institucionais, os indivíduos têm tido a plena responsabilidade de assumir sua própria individualidade. Neste caso, o autor afirma que, nos países centrais da Europa, as instituições têm um peso enorme. Isto é, as instituições regulam, organizam e demarcam a ação e os indivíduos podem ser “débeis”,

⁴⁸Nos trabalhos citados, os referidos autores buscam uma perspectiva de análise que “sem desconhecer o trabalho específico das instituições, não faz delas, em nenhum momento, o pivô da interpretação” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 239). Os resultados dos estudos no Chile e das análises sobre a América Latina põem em questão a tese da individualização que se centraliza no papel das instituições, que toma como referência o indivíduo soberano e a visão hegemônica de modernidade. Segundo Martuccelli (2012d), essas concepções impedem de dar conta dos indivíduos de “carne e osso” observáveis no Sul.

porque se apoiam em instituições “fortes”. Na América Latina, as instituições é que são “débeis”, portanto, os indivíduos é que têm que ser fortes, hiperindivíduos.

Assim, “no fundo sempre houve mais indivíduos no Sul que no Norte, porque o déficit institucional te obriga a ser um ator que toma a responsabilidade, e sob suas costas, processos que em outros lugares são assumidos por decisões institucionais” (MARTUCCELLI, 2010b, p. 9). Nesta perspectiva, enquanto em outras sociedades os processos de individuação são lidos a partir da sua produção pelas instituições, nos países da América Latina, pelas variantes históricas existentes, o processo de produção dos indivíduos muitas vezes tem ocorrido fora ou contra as instituições, pelos próprios indivíduos (hiperindivíduos), muito pautadas nas e pelas capacidades interativas relacionais (indivíduo relacional). Ou seja, indivíduos que se apoiam nos outros, “em alguns outros, por certo. Recebe. Dá. Mobiliza os apoios” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 247).

Resguardadas as particularidades, já que a produção do conhecimento precisa de novas *épistemês* e novas rupturas como afirma Gonçalves (2015), a Sociologia do indivíduo, conforme proposta por Martuccelli (2007b, 2010b, 2015) e por Araujo e Martuccelli (2012a, 2012b), ajuda a compreender as experiências de jovens mulheres que se identificam como da roça que têm acesso ao Ensino Superior público, especificamente, na Uneb. Isto porque essas jovens estão de tal forma atravessadas por condições de vulnerabilidade e precariedade estrutural que precisam dotar-se de habilidades particulares para terem acesso e permanecerem na universidade⁴⁹ (instituição).

Dessa forma, ao fazer uso da Sociologia do indivíduo como perspectiva teórico-metodológica, tentei considerar três indicações apresentadas por Martuccelli (2010a):

- 1) Conservar o vínculo entre o indivíduo e as dimensões estruturais da sociedade – sob pena de reduzir a sociologia a uma galeria ilimitada de retratos individuais;
- 2) Sobressair o caráter sócio historicamente situado e encarnado de todo indivíduo;
- 3) Dar conta, desde uma concepção renovada da agência, do trabalho que neste contexto os indivíduos efetuam sobre si mesmos.

Estas três indicações colocaram a estratégia da individuação no centro do estudo do processo de fabricação das jovens mulheres da roça como universitárias. Neste sentido, foi

⁴⁹Entre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem se mostrado uma das mais significativas (ROMANELLI, 2000). Todavia, esta inserção tem configurações muito diversas quando analisamos as mulheres na perspectiva da interseccionalidade, ou seja, da simultaneidade das múltiplas categorias de pertença. Neste sentido, as jovens mulheres rurais – apesar de estarem em maior número atualmente no Ensino Superior – ainda representam uma proporção muito pequena. No contexto brasileiro, essas jovens encontram ainda poucos suportes, especialmente institucionais, que as possibilitem maior acesso e permanência na universidade.

preciso dar conta desse processo “desde um conjunto de *provas* estruturais comuns a todos os membros de um coletivo, mas desde posições diversas e através de experiências dissimiles” (MARTUCCELLI, 2010a, p. 21). Isto é, busquei analisar como as jovens mulheres da roça tiveram acesso e permanecem no Ensino Superior (tratado nesta tese como uma prova), considerando suas posições, recursos, estratégias e habilidades, assim como a contingente articulação que realizaram no marco do encontro entre suas experiências sociais e os ideais que as mobilizaram (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a, p. 17).

Em virtude disso, a noção de prova como operador analítico é utilizada neste estudo porque permite estabelecer a relação entre as mudanças estruturais da sociedade brasileira (a exemplo da expansão, “democratização” e interiorização do Ensino Superior) e as experiências das jovens mulheres da roça. Isto se justifica porque as provas são consideradas desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos, que os indivíduos estão obrigados a enfrentar em meio a um processo estrutural de individuação (MARTUCCELLI, 2006, 2010c).

Neste caso, a noção de prova propõe, pois, uma articulação entre os processos sociais e as experiências pessoais. O estudo da individuação pelas provas, segundo Martuccelli (2010a), deixa sempre abertos os vínculos com as relações macrossociológicas. Um processo que, na sua concepção, tem repercussões decisivas na hora de descrever o trabalho singular que cada indivíduo efetua para fabricar-se.

Para dar conta deste processo, então, foi preciso considerar que, na perspectiva trabalhada por Martuccelli (2006, 2010a), as provas possuem quatro grandes características.

A primeira delas é que a concepção de prova é inseparável de uma **dimensão narrativa**. A prova supõe um mecanismo de percepção desde o qual os atores leem suas vidas como estando submetidos a um conjunto de desafios. Então, descrever esses desafios (provas) implicou recorrer a uma estrutura narrativa particular desde a qual se compreende a própria vida como uma sucessão permanente de postos à prova (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012). Por tal razão, fez-se necessário o uso de entrevistas semiestruturadas do tipo narrativa e episódica porque “na medida em que toda vida individual enfrenta um conjunto estrutural e comum de provas, não há nada de surpreendente que a construirmos desde os testemunhos dos atores” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a, p. 21).

Outra característica é que as provas supõem uma **concepção de ator**, que se encontra obrigado, por razões estruturais, a enfrentar estes desafios, quer dizer, “os indivíduos não são efeitos diretos das circunstâncias” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a, p. 16). Em todo caso, a vida social está cada vez mais marcada por uma série de desafios estruturais (escolarização,

relacionais, de gênero...), considerados espaços de jogo⁵⁰, que produzem experiências tanto mais difíceis que tendem a ser vividas como sendo irredutivelmente pessoais em seus resultados.

É por isso que as provas vinculam-se à **generalização dos processos de avaliação**. Elas implicam a existência de um sistema de seleção de pessoas que, sem invalidar o peso das posições sociais e os diferenciais de oportunidades que são associados, salienta a contingência dos resultados. Em relação a todas e cada uma das provas, os atores podem, medindo-se com elas, aprovar ou desaprovar, ter êxito ou fracassar. Assim, Martuccelli (2010a) enfatiza que o importante na aplicação analítica da noção de prova não é quantificar em abstrato os recursos (ou diferentes capitais) disponíveis pelo ator, sem estudar, em situação e no ato, em função do tipo de provas enfrentadas e dos diferenciais de respostas de uns e outros, as modalidades específicas de mobilização destes recursos. A noção de prova restitui neste sentido ao processo de seleção a contingência das pessoas e, como em todo desafio, os desenlaces são múltiplos (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a). Estes se explicam, em parte, por critérios como a classe, a raça – etnia, o gênero, a idade ou pelos recursos disponíveis que é possível ter acesso em função dos pertencimentos cruzados a essas categorias, como no caso do perfil das jovens aqui focalizadas – são jovens, mulheres, da roça, pobres, negras em sua maioria. Estas pertenças interseccionam suas experiências e suas respostas às provas.

Por fim, a quarta característica é que as provas não designam qualquer tipo de desafio ou problema vivencial, sem que **circunscrevam um conjunto de desafios estruturais**, particularmente significativos, no marco de uma sociedade. Para descrever o modo como os indivíduos vivem suas experiências e, portanto, seus processos de individuação, é necessário identificar as provas, consideradas particularmente significativas, para uma realidade histórica e social concreta. Ou seja,

Dito muito concretamente, descrever o conjunto comum de provas de individuação equivale a descrever uma sociedade histórica em sua unidade. Um modo de individuação não existe a não ser na medida em que o sistema de provas que o forja esteja vivo. (MARTUCCELLI, 2010a, p. 22).

Assim, ao desenvolver a pesquisa aqui exposta, procurei articular essas quatro dimensões. Além das provas, para responder às questões de estudo, outro operador de análise que se tornou relevante foram os suportes. Isto porque, segundo Martuccelli (2007a, p. 52), “o indivíduo não existe se não na medida, e somente na medida, em que é sustentado por um

⁵⁰ Como em um jogo, há elasticidade, e isto obriga a reconhecer a ação dos indivíduos (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b; MARTUCCELLI; SINGLY, 2012).

conjunto de suportes”. Estes suportes são as formas de sustentação dos indivíduos no mundo social e o que permite, muitas vezes, que os mesmos passem pelas provas, enfrentem os desafios que as compõem.

Neste caso, os indivíduos podem utilizar de suportes tanto materiais quanto simbólicos para vivenciarem suas experiências no mundo. Assim sendo, os suportes podem apresentar-se próximos ou distantes, conscientes e inconscientes, ativamente estruturados e/ ou passivamente impostos. Alguns desses podem ser invisíveis, estigmatizantes, patológicos e confessáveis⁵¹. Portanto, nenhum indivíduo está totalmente submisso ou solto no mundo social, ou ainda, sem suportes para resistir a certas provas extremas.

Para Martuccelli (2007a, p. 66), a dimensão do suporte “abre múltiplos caminhos de individualização posto que, segundo seus níveis sociais, os indivíduos são submetidos a diferentes provas, em função do diferencial dos suportes”. Os diferentes suportes variam, na concepção do citado autor, de acordo com os níveis sociais de cada indivíduo, como a classe, raça, gênero, bem como o contexto de cada sociedade⁵². Assim, quanto mais baixa é uma posição social, menos suportes sociais legítimos se tem. E, neste caso, mais a sociedade incrimina o indivíduo como um ator incapaz de se sustentar quando, na realidade, este tem ainda mais que enfrentar a prova desde o interior, como um hiperindivíduo (MARTUCCELLI, 2010b, 2010d).

No caso das jovens mulheres da roça focalizadas nesta tese, as marcas das suas condições (juvenil, feminina, de classe, de raça e geográficas) implicam diferentes desafios ou modos de responder a eles em suas experiências, considerando os suportes com os quais podem contar. Todavia, concordo com a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada que, por mais fortes que sejam as estruturas, elas não são determinantes da individuação, uma vez que na ação, nas diferentes dimensões, os sujeitos podem se afirmar.

⁵¹Para maior aprofundamento da compreensão destes suportes, ler: MARTUCCELLI, Danilo. Suporte (Cap. I). In: MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007a, p. 37-117.

⁵²Todos os indivíduos têm suportes, porém nem todos os suportes são igualmente legítimos. Um suporte legítimo é invisível. Exemplo: o trabalho e o papel que exerce em nossa vida.

Em outras palavras, nenhum indivíduo coincide inteiramente com os papéis destinados a ele, há sempre tensões, possibilidades de encarnar⁵³ ou distanciar-se⁵⁴ do que é esperado socialmente, o que se revelou nas experiências das jovens participantes desta pesquisa.

2.2 A Uneb como instituição e as jovens mulheres da roça como indivíduos da pesquisa

Como já exposto no capítulo I, desde o preparo desta tese optei por desenvolver a investigação na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Todavia, no trabalho empírico de levantamento de dados sobre a matrícula das jovens de contextos rurais na Uneb e, principalmente, ao encontrar com elas e entrevistá-las, constatei que seus processos de individuação relacionam-se à instituição, mas estão para além dela. Esta constatação pautou-se, por um lado, no fato da universidade, como instituição, não dá conta das dimensões que singularizam as jovens mulheres da roça e de diferentes formas as invisibiliza⁵⁵. Por outro lado, as próprias jovens requerem para elas um tratamento que não as reduza a categorias previamente pensadas ou as faça entrar em “casilleros” que amputam suas singularidades (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012; MARTUCCELLI, 2010a). Por isto, identificam-se como *da roça* e não como “rurais” ou “do campo” como eu, na condição de pesquisadora, havia planejado em identificá-las; ou ainda como “do interior” como os/as técnicos/as da universidade se referiram a elas quando busquei informações nos colegiados e secretarias acadêmicas dos diversos departamentos do *Campus I* da Uneb em Salvador, capital do estado da Bahia.

O processo de pesquisa, portanto, revelou-se sempre provisório e não linear. Assim como o plantar exige diferentes modos, fui fazendo descobertas na ação mesma de pesquisar e a partir do referencial teórico por meio do qual busquei interpretar a realidade. Isto implicou decisões metodológicas que partiram de uma leitura inicial da instituição como contexto de pesquisa para uma posterior centralidade das jovens como indivíduos. Neste processo, então,

⁵³Nesta representação, o indivíduo se sente como encarnado em seu papel. Ele é o que faz. Para esta estilística da encarnação, o papel que deve desempenhar o indivíduo depende da estrutura da sociedade na qual vive, da sua posição, do seu gênero. Neste caso, o social é o operador das condutas. Esta é uma concepção normativa dos papéis (MARTUCCELLI, 2007a).

⁵⁴Este processo de tomar distância do seu papel possibilita a individuação do sujeito. Compreende-se, neste caso, que o indivíduo continua desempenhando papéis, mas estes deixam de ser encarnados. O indivíduo não se define pelo que faz. Assim, “dentro desta perspectiva, a principal tensão do indivíduo no mundo moderno não é outra que seu diferencial de intervenção na sociedade [...]” (MARTUCCELLI, 2007a, p. 170).

⁵⁵Compreendo a invisibilidade do modo como Cruz *et al.* (2010) analisam as formas institucionais de inferiorização de determinados grupos sociais que, quando acessam a universidade, ocupam lugares subalternizados.

uma das primeiras (re)visões que precisei realizar foi em relação à imagem da Uneb como instituição, uma vez que ela se propaga como popular e inclusiva.

2.2.1 A Uneb como *lócus* da pesquisa

Figura 1 – A Uneb propagada como universidade popular e inclusiva

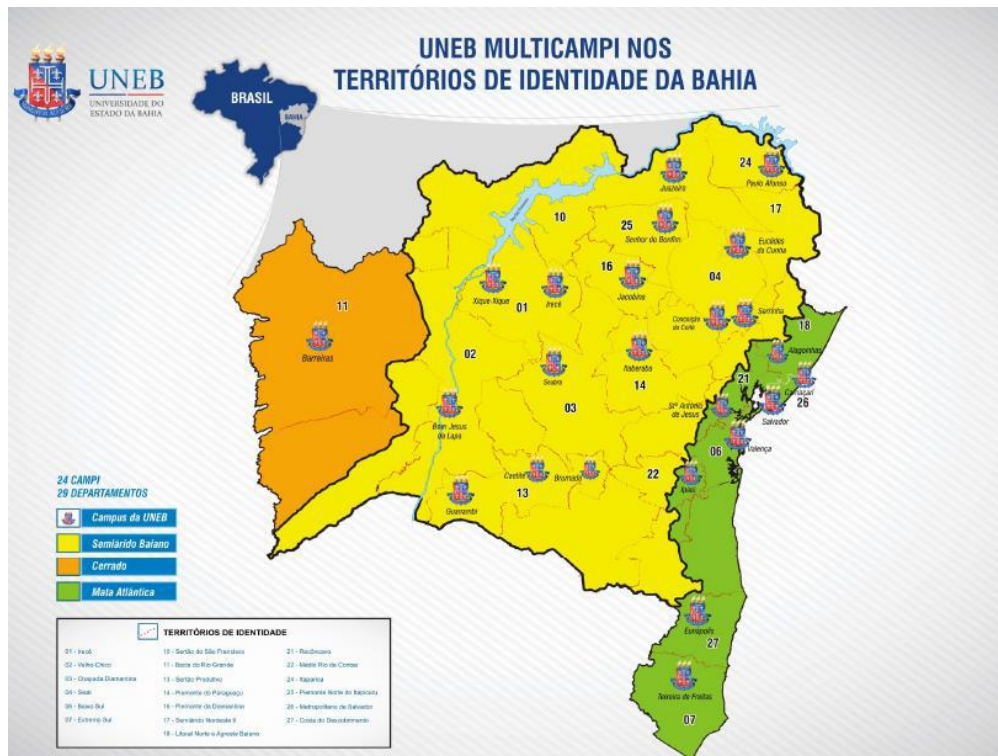


Fonte: Registros realizados pela pesquisadora dia 18 de outubro de 2016 no *Campus I* em Salvador e dia 2 de junho de 2017 no *Campus XII* em Guanambi.

O primeiro registro do *outdoor* da Uneb, apresentado na figura 1, foi feito por mim dia 18 de outubro de 2016 quando cheguei ao *Campus I* da Uneb em Salvador para realizar as entrevistas com as jovens já identificadas nos registros acadêmicos da universidade como moradoras de comunidades rurais. Assim que desci do ônibus naquele dia, chamou a minha atenção o *outdoor* exposto “UNEB: universidade popular e inclusiva”. Comecei, então, a refletir em que medida a referida instituição é, de fato, popular e inclusiva ao considerar o acesso das jovens mulheres da roça e as experiências vivenciadas por elas na condição de universitárias.

A Universidade do Estado da Bahia é a maior instituição pública de Ensino Superior das regiões norte e nordeste do Brasil. A mesma é mantida pelo governo estadual, por intermédio da Secretaria de Educação (SEC), e encontra-se presente, geograficamente, em todas as regiões do estado, a partir da estruturação do sistema multicampi, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 - UNEB multicampi nos territórios de identidade da Bahia⁵⁶



Fonte: Apresentação da Assessoria Especial de Projetos Estratégicos para Articulação da Educação Superior com os Territórios de Identidade/Uneb, 2015.

Pelo que se observa na figura 2, a Uneb está presente em 19 dos 27 territórios de identidade que compõem o estado da Bahia (veja quadro detalhado no anexo A). Possui ao todo 29 departamentos⁵⁷ instalados em 24 *campi*⁵⁸. Pela sua inserção nos diferentes territórios, é possível ressaltar o importante papel exercido por essa universidade no acesso e interiorização do Ensino Superior, já que, apesar da Bahia ser um dos primeiros estados a ter a Educação Superior no Brasil⁵⁹, a oferta pública desse nível de ensino ficou restrita à capital

⁵⁶O estado da Bahia está organizado em 27 territórios de identidade. Os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia em 2010, por meio do Decreto 12.354 (BAHIA, 2010). Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. Como a identidade é algo em movimento, assim como os territórios, há reivindicação de outras identidades a exemplo da região do Alto-Sertão.

⁵⁷A partir da vigência da Lei Estadual nº 7.176, de 10 de agosto de 1997, foi instituída a estrutura orgânica na Uneb com base em Departamentos. Assim, a instituição passou a ser administrada pelo sistema binário, ou seja, integrado por *campi* e Departamentos. Na Uneb, então, os departamentos correspondem ao que em outras universidades são as faculdades.

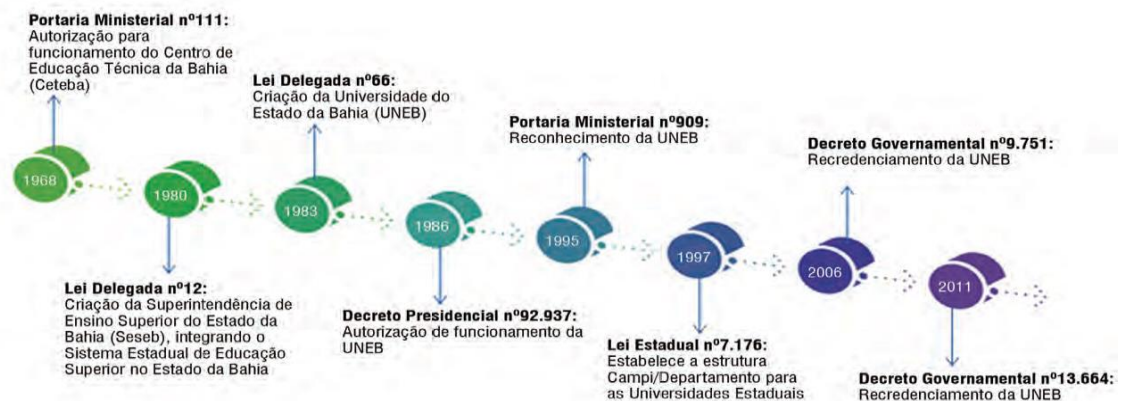
⁵⁸A administração central da instituição está localizada no *Campus I*, na cidade de Salvador.

⁵⁹Desde 1808, com a vinda família real portuguesa para o Brasil, registra-se a criação das primeiras escolas isoladas de Educação Superior no país, concebidas à luz do “modelo napoleônico”, centrado em cursos e faculdades, estruturados de forma independente e não propriamente universidade (BRASIL, 2013). Neste período, então, foram criadas na Bahia as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia). Foi esta faculdade também que formou, em 1887, a primeira médica diplomada no Brasil, a gaúcha Rita Lobato Velho Lopes.

baiana até a década de 1970 quando foi criada a Universidade Estadual de Feira de Santana⁶⁰ na cidade de mesmo nome que fica a 116 quilômetros da capital. Assim, a Bahia contava com a oferta pública de apenas uma universidade federal e das 4 quatro estaduais⁶¹ até o início dos anos 2000⁶² quando houve a ampliação da rede federal de Educação Superior por meio do Programa de Expansão do Ensino Superior e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) implantados nos governos do presidente Lula (ARRUDA; GOMES, 2015).

Inegavelmente, portanto, a Uneb se destaca no processo de interiorização do Ensino Superior na Bahia a partir da década de 1980 quando, de fato, é criada como universidade, conforme mostra seu histórico exposto a seguir.

Figura 3 - Histórico de criação da Uneb



Fonte: Anuário Uneb em dados 2016.

O histórico da Uneb que, na década de 1980, levou a Educação Superior para regiões do estado da Bahia distantes da capital, construiu sua imagem como instituição inclusiva e popular. Acrescenta-se a isso o fato da Uneb ter sido a primeira das instituições públicas do

⁶⁰ Criada pela Lei Estadual nº 2 784, de 24 de janeiro de 1970, a UEFS funcionou como uma fundação organizada de acordo com o Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), ligado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Somente em dezembro de 1980 é criada a Autarquia Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

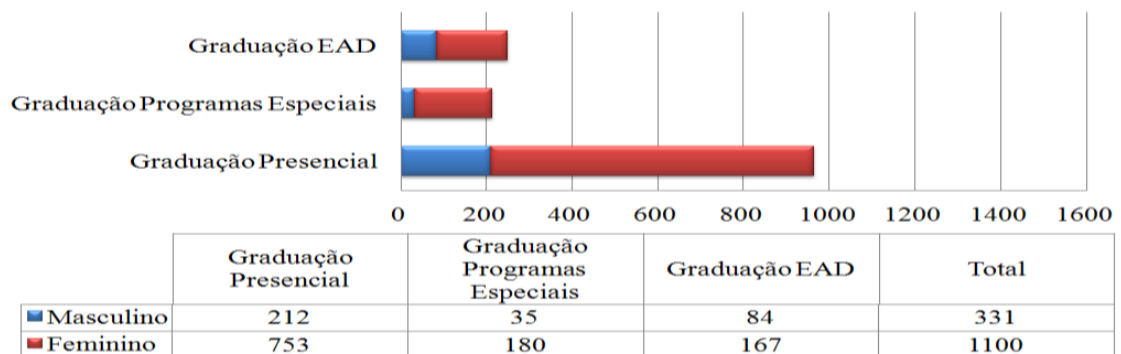
⁶¹ As quatro universidades estaduais da Bahia são: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁶² Na primeira década dos anos 2000, foram implantadas na Bahia as seguintes universidades federais: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/Campus Malês em São Francisco do Conde), além de *campus* da UFBA na cidade de Barreiras no oeste do estado e em Vitória da Conquista. Também se ampliou a oferta de ensino superior por meio dos Institutos Federais de Educação.

estado da Bahia, e uma das primeiras do Brasil, a implantar políticas de ações afirmativas⁶³, bem como estabelecer parcerias com movimentos sociais de luta pela terra, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), para a oferta de cursos de graduação com processos seletivos especiais, a exemplo das licenciaturas em Pedagogia da Terra, Educação do campo (Procampo), bacharelados em Engenharia Agrônômica e Direito.

Apesar desses esforços, no que se refere ao acesso de jovens mulheres rurais aos cursos de graduação de oferta contínua, os números levantados evidenciam uma distância entre o discurso da universidade inclusiva e popular e a realidade, uma vez que do universo de 30.029 estudantes matriculados em 2015 nos 212 cursos de graduação ofertados pela instituição⁶⁴ situada no estado com a maior população rural do Brasil⁶⁵, foram identificados/as apenas 1.431 universitários/as cujos endereços de moradia são de comunidades rurais, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2 - Matrícula de jovens rurais em cursos de graduação por modalidade e sexo - Uneb 2015



Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb).

⁶³Após a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) implementar o critério racial na seleção em 2002, a Uneb aprovou nesse mesmo ano em seu Conselho Universitário (Consu) a Resolução nº 196/2002 que estabeleceu o sistema de cotas para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas sediadas no estado da Bahia, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação. O modelo de ações afirmativas pioneiramente adotado pela Uneb, ao mesclar critérios sociais e raciais de cunho autodeclaratório, serviu de parâmetro para a Lei de Cotas sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (Lei nº 12.711/2012).

⁶⁴Informações baseadas na Sinopse de dados 2015 da Uneb. De acordo com esse documento da instituição, em 2015 eram 212 cursos de graduação (124 de oferta contínua; 13 EaD; 71 do Parfor e 4 outros programas especiais). Dos 30.029 estudantes de graduação, 21.899 estavam matriculados em cursos de oferta contínua; 5.079 em cursos EaD; 2850 em cursos do Parfor e 204 em outros programas especiais (UNEB, 2015).

⁶⁵São 3.914.430 pessoas que residem nos diversos rurais que compõem a Bahia (IBGE, 2010). Além disso, 90% dos 417 municípios baianos possuem até 50.000 habitantes o que os caracteriza como municípios rurais em sua maioria, já que não estão localizados próximos aos grandes centros urbanos e suas atividades econômicas são majoritariamente rurais. Por esses parâmetros, o estado da Bahia, assim como o Brasil, é menos urbano do que se calcula, conforme analisa José Eli da Veiga (2003).

O quadro 2 sintetiza as informações sobre os/as discentes cujas matrículas nos cursos de graduação na Uneb registram endereços de comunidades rurais. O levantamento criterioso no banco de dados da universidade, realizado de outubro de 2015 a abril de 2016⁶⁶ com a colaboração da equipe da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb), permitiu identificar apenas 4,76% de todos/as os/as graduandos/as da Uneb em 2015 como moradores de comunidades rurais, porém pressuponho que este número seja maior dada a invisibilidade institucional desse/as universitários/as.

Essa invisibilidade ocorre pela proporcionalidade numérica dos/as jovens rurais em relação ao quantitativo de estudantes da graduação como também pelos processos e tratamentos institucionais que não dão conta dos indivíduos, ou seja, das suas particularidades. Há algumas razões para isso. Uma delas é que, em decorrência da formalidade exigida de seus processos, a instituição deixa escapar as singularidades que compõem os sujeitos, a exemplo dos registros de matrícula.

Constatai durante o levantamento dos dados que buscou identificar as jovens rurais que algumas delas não declaram seus endereços ao fazerem o cadastro inicial para matrícula na graduação. Muitas vezes, apresentam endereços de parentes ou conhecidos que residem nas cidades de modo que possam ter acesso aos serviços de correios/comunicação usados pela universidade e ainda ausentes em muitas das localidades onde moram. Por isto, ao entrar nas salas de aula dos cursos de graduação no *Campus XII* em Guanambi e também ao realizar as entrevistas, descobri um número maior que aquele registrado nos bancos de dados informatizados da instituição. Apesar disso, optei por manter como critério na seleção das jovens participantes da pesquisa aquelas que durante seu cadastro inicial declararam endereços de comunidades rurais.

Assim sendo, ao tomar por base apenas os registros no sistema acadêmico a partir do critério endereço declarado, identifiquei os números de matrículas das/os jovens rurais nos cursos de graduação por *campus*/departamentos da Uneb conforme apresentado no quadro 3 na página posterior.

⁶⁶As informações que trago nesta tese sobre as matrículas dos/as jovens rurais na Uneb, apesar de terem sido acessadas em 2015/2016, por meio dos dados disponibilizados pela Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi), referem-se aos registros feitos no Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (Sagres/Uneb) pela Secretaria Geral de Cursos (SGC) até o final do ano de 2015. Neste caso, é preciso esclarecer que, em decorrência da greve docente da Uneb nesse ano, as informações mais consolidadas da instituição nesse período tomam por base as matrículas dos ingressantes em 2014.

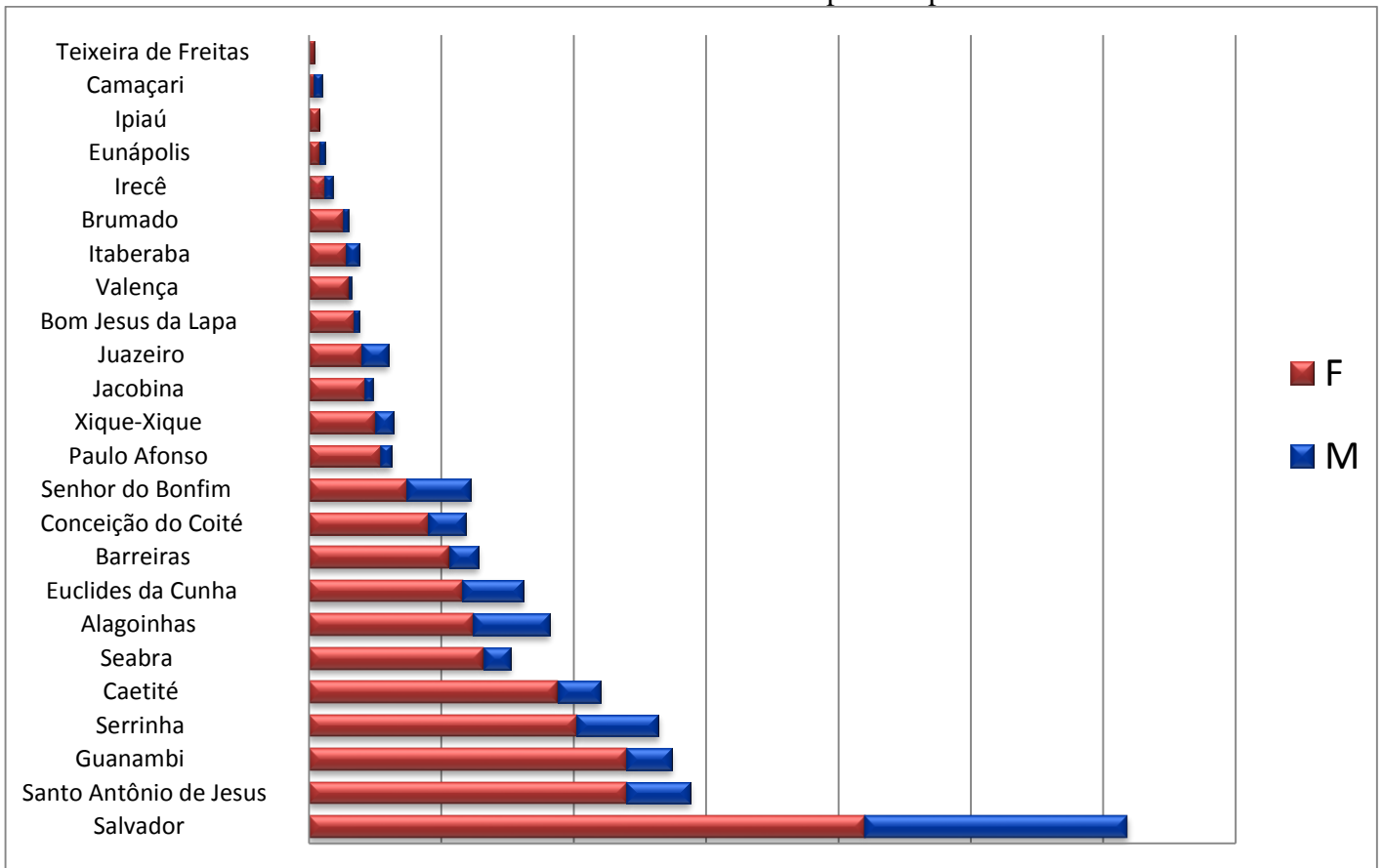
Quadro 3 - Matrícula de discentes rurais por *Campus* e sexo - Uneb 2015

CAMPUS	Graduação		Graduação Programas Especiais		GRADUAÇÃO EAD		TOTAL		
	F	M	F	M	F	M	F	M	GERAL
Alagoinhas	25	16	37	13	0	0	62	29	91
Barreiras	30	6	23	5	0	0	53	11	64
Bom Jesus da Lapa	17	2	0	0	0	0	17	2	19
Brumado	12	2	1	0	0	0	13	2	15
Caetité	88	16	0	0	0	0	88	16	104
Camaçari	2	3	0	0	0	0	2	3	5
Conceição do Coité	44	13	0	1	0	0	44	14	58
Euclides da Cunha	48	23	10	0	0	0	58	23	81
Eunápolis	4	2	0	0	0	0	4	2	6
Guanambi	120	17	0	0	0	0	120	17	137
Ipiaú	3	0	1	0	0	0	4	0	4
Irecê	6	3	0	0	0	0	6	3	9
Itaberaba	3	2	11	3	0	0	14	5	19
Jacobina	14	2	6	1	0	0	20	3	23
Juazeiro	6	6	14	4	0	0	20	10	30
Paulo Afonso	26	4	0	0	0	0	26	4	30
Salvador	7	9	20	2	167	83	194	94	288
Santo Antônio de Jesus	106	24	16	0	0	0	120	24	144
Seabra	54	10	12	0	0	0	66	10	76
Senhor do Bonfim	32	20	0	0	0	0	32	20	52
Serrinha	100	31	1	0	0	0	95	31	126
Teixeira de Freitas	1	0	1	0	0	0	2	0	2
Valença	12	1	3	0	0	0	15	1	16
Xique-Xique	2	1	23	6	0	0	25	7	32
							1100	331	1431

Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb).

Além de representarem apenas 4,76% dos/as graduandos/as da Uneb, o quadro 3 evidencia que a presença/ausência de jovens rurais não se dá na mesma proporção entre homens e mulheres e nem de mesmo modo nos vinte e quatro *campi*/departamentos da universidade. Essa afirmação fica ainda mais evidente no gráfico 1.

Gráfico – 1: Matrícula de discentes rurais por campus e sexo – Uneb 2015.

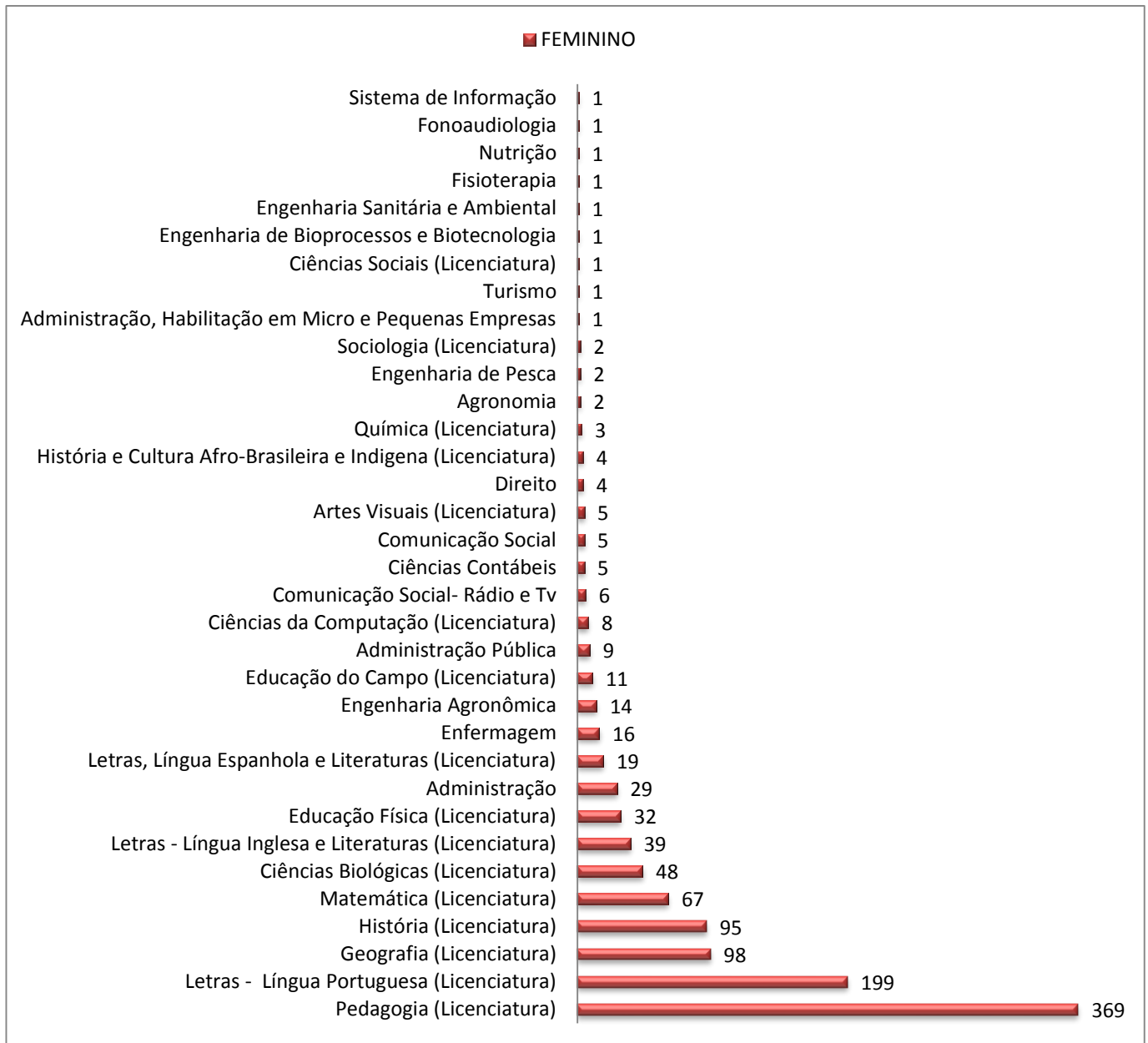


Fonte: Secretaria Especial de Avaliação (SEAVI/Uneb)

Com exceção do *Campus* de Camaçari, as mulheres são maioria em todos os *campi* da Uneb quando focalizamos as matrículas de discentes rurais nos cursos de graduação na instituição como já mostrei no capítulo I desta tese. De modo geral, então, posso corroborar com a afirmação de Ávila e Portes (2009, p. 92) de que “acesso, permanência e rendimento escolar já não são mais categorias de discriminação de gênero no campo da Educação Superior no Brasil”. Neste país, os dados agregados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) mostram que as mulheres atingiram 55,8% dos ingressos (todas as formas), 56,9% das matrículas e 61,1% das conclusões. Todavia, quando na análise do acesso e experiências universitárias se intersecciona o gênero com outras categorias como as que compõem a condição juvenil das mulheres da roça aqui focalizadas, as nuances das diferenças se evidenciam. Um exemplo dessas diferenças se revela nos cursos que concentram a maior presença/ausência das mulheres.

Mesmo as jovens mulheres rurais sendo maioria quando comparadas ao número de matrículas dos homens, o gráfico 2 apresentado a seguir mostra que na Uneb, como em outras universidades, as mesmas têm acesso a cursos “tipicamente femininos”.

Gráfico 2 – Matrícula das mulheres rurais por curso – Uneb 2015



Fonte: Secretaria Especial de Avaliação (SEAVI/Uneb/2015).

O gráfico 2 demonstra que das 1100 mulheres rurais matriculadas nos cursos de graduação da Uneb em 2015, 1000 delas tiveram acesso a cursos de Licenciaturas. As outras 100 estão distribuídas por cursos diversos, sendo: 39 nos cursos de Administração; 20 nas Engenharias, com destaque para Agronomia (área marcada pela presença masculina); 19 na área de saúde (todos os cursos envolvem o cuidado, especialmente, o de Enfermagem) e as demais se encontram nas áreas de comunicação (11); Ciências Contábeis (5); Direito (4); Turismo (1) e Sistema de informação (1). Ou seja, 90,9% das mulheres rurais ingressaram na

Uneb nas licenciaturas, formação para a carreira docente que historicamente e culturalmente é desempenhada por mulheres.

O acesso dessas mulheres aos cursos superiores no contexto da Uneb caracteriza, desse modo, o fenômeno analisado por Rosemberg (2001) denominado de “guetização” das carreiras. Quer dizer que, apesar da igualdade de oportunidade no ingresso no sistema de ensino, homens e mulheres constroem verdadeiros redutos sexuais ao “escolherem” carreiras demarcadamente diferentes⁶⁷.

Escrevo “escolha” entre aspas por dois motivos: 1) porque, segundo Queiroz (2000), ainda permanece a “ideologia da vocação” na definição de carreiras para homens e mulheres. Essa ideologia é resultado de toda uma construção social e cultural (QUEIROZ, 2000; ROSEMBERG, 2000; ÁVILA; PORTES, 2009; TEIXEIRA, 2010a, 2010b; TEIXEIRA; FREITAS, 2016) e como tal pode ser modificada como já mostram dados de pesquisas mais recentes sobre o Ensino Superior (RISTOFF *et al.*, 2007; GUEDES, 2012; INEP, 2017); e 2) porque, no caso das jovens focalizadas nesta tese, as “escolhas” passam pela lógica de ação estratégica do possível (DUBET, 1994) dados os desafios que enfrentam não só por serem mulheres, mas sobretudo por serem jovens, mulheres, da roça, negras.

Em síntese, no que se refere às mulheres nos cursos de graduação da Uneb, o que observei foi que, se não existem impedimentos aparentes para o acesso delas quando comparadas aos homens dos contextos rurais, as discriminações acontecem no processo de “escolha” dos cursos onde se fazem presentes como também daqueles em que estão ausentes ou subrepresentadas⁶⁸.

⁶⁷As mulheres estão majoritariamente nas áreas das Ciências Humanas, Sociais, da Educação e da Saúde, geralmente nos cursos superiores de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Enfermagem e Nutrição. Por outro lado, apresentam pouca representação nas Ciências Exatas, Naturais e Tecnologias, a exemplo dos cursos de Engenharia, Ciência da Computação, Matemática e Física (INEP, 2013; PINTO; AMORIM, 2015; CARVALHO, 2008). No caso de cursos no campo da computação, que historicamente têm sido marcados pela baixa presença feminina, Maia (2016) mostra que no período de 2000 a 2013 ocorreu um fenômeno raro no ensino superior brasileiro do século XXI que foi a queda da participação feminina. Por meio da série histórica dos cursos do campo da computação, a pesquisadora verificou que, enquanto o número de concluintes homens cresceu 98% entre 2000 e 2013, o número de concluintes mulheres decresceu, sendo a taxa 2013-2000 de 8%. Essas pesquisas, assim como outras, expõem como algumas áreas do conhecimento traduzem a construção social e cultural dos lugares dos homens e mulheres.

⁶⁸As pesquisas desenvolvidas por Vargas (2010a, 2010b) demonstram as desigualdades entre os cursos superiores no Brasil. Para essa pesquisadora, há diferenças intrínsecas e extrínsecas entre os cursos que levam a escolhas motivadas pelos rendimentos materiais e simbólicos que os títulos são capazes de oferecer. Nesse sentido, veja pesquisa recente apresentada por Nogueira e Nonato (2017) na 38ª reunião da Anped.

Isto é, as mulheres rurais estão majoritariamente nas licenciaturas (cursos com menor prestígio social, com baixa relação candidato/vaga⁶⁹, tipicamente “femininos” e, portanto, com menor visibilidade institucional e social). Ao mesmo tempo estão ausentes no curso de Medicina ou com baixa representatividade nos cursos de Direito, de Engenharias⁷⁰ – campos de conhecimento que são culturalmente demarcados como masculinos e que mantêm forte correlação com os indicadores socioeconômicos (CASEIRO, 2016; PORTES; SOUSA, 2012; RISTOFF, 2013, 2014, 2016; RISTOFF *et al.*, 2007; VARGAS, 2010a, 2010b). Além desses fatores, as entrevistas com as colaboradoras da pesquisa evidenciam que as diferenças/discriminações se manifestam nas condições de acesso e nas experiências como graduandas.

O quadro 3 e o gráfico 1 mostram também que na Uneb a presença/ausência das mulheres rurais não se dá de mesmo modo nos diferentes *campi* que compõem a instituição. Os três *campi* que concentram o maior número de matrículas são, respectivamente, o *Campus* I (localizado em Salvador), o *Campus* V (localizado em Santo Antônio de Jesus) e o *Campus* XII (localizado em Guanambi)⁷¹. Ao considerar esses dados, fiz a opção por desenvolver a pesquisa com as jovens rurais do *Campus* I e do *Campus* XII.

O *Campus* I foi escolhido por apresentar o maior número de matrículas (inicialmente tomei por base o total geral desse número, ou seja, 288, sendo deste total 194 mulheres) e por estar localizado em uma cidade de grande porte, capital do estado, que pressupõe implicar

⁶⁹Na Uneb há duas formas de acesso aos cursos de graduação: pelo processo seletivo vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). As estudantes cujas matrículas estavam registradas no banco de dados institucionais em 2015 passaram pelos processos seletivos até esse ano. Nesse período, a Uneb ofertava no máximo 30% das vagas pelo SiSU e 70% pelo vestibular. Nos dois processos as estudantes poderiam optar ou não pelo sistema de cotas (para negros, indígenas e/ou estudantes de escolas públicas). Ao tomar por base a concorrência geral candidato/vaga no vestibular 2014, quando a maioria das participantes da pesquisa obteve aprovação, o curso de licenciatura em Pedagogia no *Campus* I em Salvador teve a seguinte concorrência geral: 3,41 candidatos/as por vaga (turno matutino); 1,59 (turno vespertino) e 4,59 (turno noturno). Já no *Campus* XII em Guanambi a concorrência foi de 4,33 candidatos/vaga (turno matutino) e 3,03 (turno noturno). Dados disponíveis em (UNEB, 2015) e no site do vestibular da instituição.

⁷⁰No vestibular do ano de 2013 para matrículas nas graduações que tiveram início em 2014, os cursos de Medicina, Direito e Engenharia da Produção Civil, ofertados no *Campus* I da Uneb em Salvador, tiveram respectivamente as seguintes concorrências gerais candidato/vaga: 163,20; 59,02 e 48,03. Dados disponíveis em: http://www.vestibular2015.uneb.br/wp-content/themes/vestibular/docs/concorrenciavestibular_2014.pdf.

⁷¹Uma observação digna de nota é que os *campi* da Uneb em Barreiras (*Campus* IX) e em Bom Jesus da Lapa (*Campus* XVII), localizados no Oeste do estado da Bahia, região que é uma das maiores produtoras do agronegócio do país, ocupam respectivamente a 9ª e a 16ª posição no número de matrículas das mulheres rurais na instituição. Sem querer aprofundar na análise dessa ocorrência, uma vez que não é o objeto central desta tese, pressuponho que esses dados estejam relacionados ao fato do agronegócio caracterizar-se pela grande concentração fundiária e, conseqüentemente, de poder (econômico, político, de gênero). Assim, aqueles e aquelas que estão em área de maior produção agrícola do agronegócio têm os maiores níveis de pobreza e desigualdade na posse da terra e no investimento público em todas as áreas (educação, inclusive), principalmente, quando se é jovem e mulher. Além disso, o agronegócio trabalha com alta tecnologia na produção rural, o que parece não ser o foco dos cursos nos referidos *campi* da Uneb (com exceção do curso de Engenharia Agrônoma no *campus* de Barreiras).

outras provas para as jovens da roça. Já a escolha do *Campus XII* se justifica porque, apesar de ser o terceiro *Campus* da Uneb em matrículas de discentes rurais (total de 137), apresenta o mesmo número de mulheres na graduação que o segundo colocado (ambos apresentam 120 registros de matrículas femininas). Além disso, esse *Campus* é o local onde trabalho como docente, o que facilitou o acesso às jovens selecionadas para as entrevistas e menor investimento financeiro nos deslocamentos para a realização da pesquisa.

O *Campus I* da Uneb

O *Campus I*, primeiro a ser implantado pela Uneb, fica localizado no bairro do Cabula na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, no território de identidade Metropolitano de Salvador⁷². Conforme mostra o quadro número 4, esse *Campus* é composto por quatro departamentos: o Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET - I); o Departamento de Ciências Humanas (DCH - I); o Departamento de Ciências da Vida (DCV - I) e o Departamento de Educação (DEDC - I).

⁷²O Território Metropolitano de Salvador possui a menor extensão e concentra a maior população (24,5% dos baianos), ou seja, 3,4 milhões de habitantes. Além da capital baiana, o território abriga mais doze municípios. Grande parte das atividades econômicas da Bahia se desenvolve nesse território e no seu entorno. Setores como comércio e serviços apresentam significativo dinamismo, registrando-se também que parcela expressiva das indústrias na Bahia funciona nesse território (BAHIA, 2015a). Como mais de 98% da população dessa região é urbana, a agricultura familiar é quase invisível nesse território.

Quadro 4 - Departamentos e cursos de graduação presenciais de oferta contínua⁷³ no Campus I - Uneb 2015

Departamentos	Cursos	Turno	Vagas ofertadas ⁷⁴	
			Vestibular	Sisu
DCET – I	Design	Matutino	40	-
	Engenharia da produção Civil	Diurno	40	10
	Química	Diurno	40	10
	Sistema de Informação	Matutino	40	10
	Urbanismo	Diurno	40	10
DCH – I	Administração	Mat. e Not.	45	5
	Ciências Contábeis	Mat. e Not.	45 (cada turma)	5
	Comunicação Social – Relações públicas	Vespertino	45	5
	Direito	Matutino	45	5
	História (licenciatura)	Diurno	40	10
	Letras – Língua Espanhola e Literatura (Licenciatura)	Matutino	22	3
	Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (Licenciatura)	Noturno	22	3
	Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Licenciatura)	Vespertino	27	3
Turismo e Hotelaria	Vespertino	45	5	
DCV – I	Enfermagem	Diurno	48	12
	Farmácia	Diurno	48	12
	Fisioterapia	Diurno	48	12
	Fonoaudiologia	Diurno	40	20
	Medicina	Diurno	60	-
	Nutrição	Diurno	48	12
DEDC – I	Ciências Sociais (licenciatura)	Matutino	22	3
	Ciências Sociais (bacharelado)	Matutino	22	3
	Filosofia (Licenciatura)	Noturno	32	8
	Pedagogia (Licenciatura)	Mat.; Vesp. e Not.	44 (cada turma)	6
	Psicologia (Licenciatura)	Diurno	44	6

Fonte: Anuário Uneb em dados 2015.

⁷³Estão excluídos deste quadro, portanto, os cursos na modalidade EaD e de ofertas especiais.

⁷⁴A partir de 2015, as vagas ofertadas pela instituição para a maioria dos cursos passam a ser de 60% por meio do vestibular e 40% pelo Sisu conforme pode ser constatado nos dados do Anuário da Uneb 2016. Aqui, tomo por base os dados do Anuário 2015 (UNEB, 2015a) porque apresenta o número de vagas ofertadas nos processos seletivos do final de 2013, dos quais as 13 das 17 jovens entrevistadas pela pesquisa participaram, foram aprovadas e matricularam-se em cursos que iniciaram em 2014.

Como apresenta o quadro anterior, o *Campus I* é o que concentra o maior número de departamentos na Uneb⁷⁵, a maior diversidade e quantitativo de cursos, além de ser a sede da administração central da instituição (reitoria, pró-reitorias e secretarias).

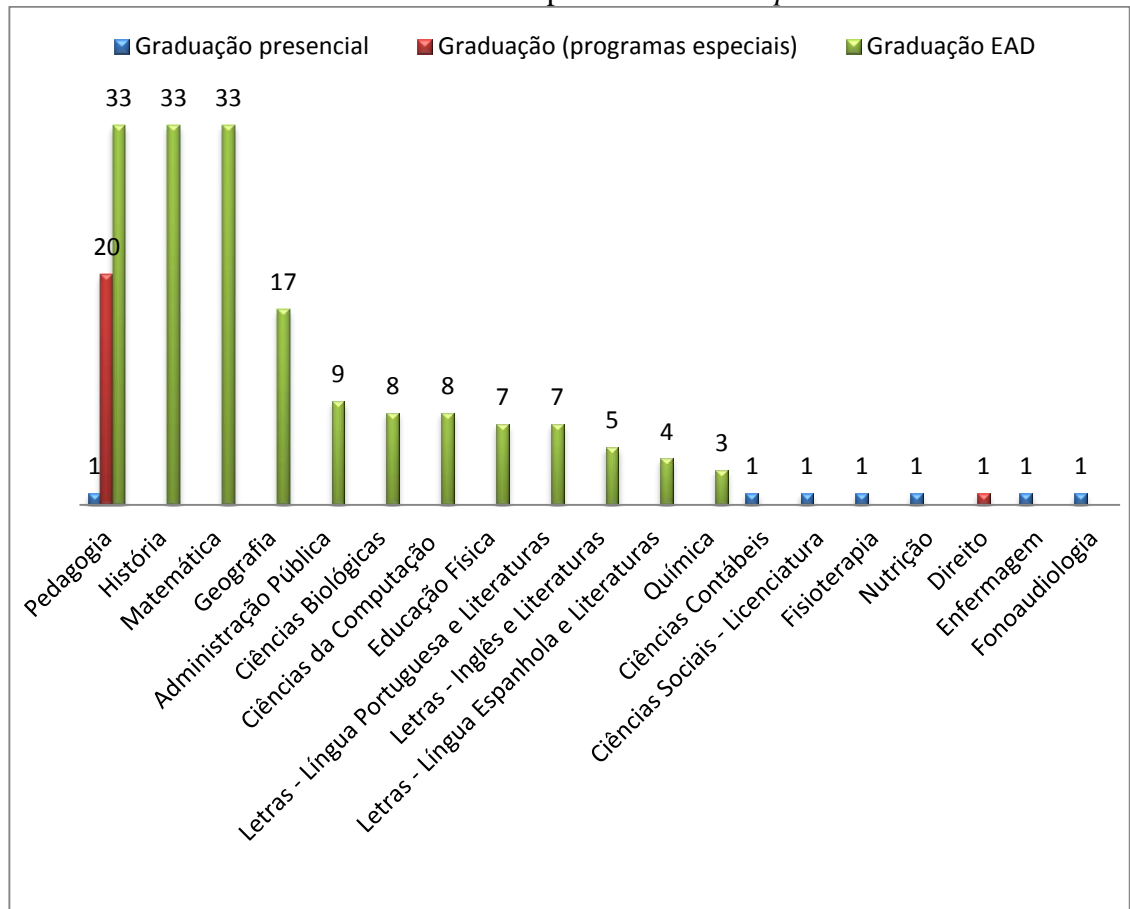
É curioso observar que justamente o *Campus I*, situado na capital do estado, no território com grande número de indústrias e concentração de população urbana, apresente a maior quantidade de matrículas de jovens rurais da Uneb (288 ao total). Isso se explica, conforme analisei, porque os registros de matrículas de todos os cursos de graduação a distância (EaD) da instituição são vinculados a esse *Campus*, modalidade que possibilita o acesso de moradores/as de comunidades distantes das sedes físicas da universidade.

Quando fiz o recorte para as matrículas em cursos presenciais, constatei que apenas 16 estudantes foram cadastrados/as no sistema institucional com endereços rurais⁷⁶ no *Campus I*. Em situação inversa aos demais *campi* (com exceção do *Campus* em Camaçari), nas graduações presenciais na Uneb em Salvador os estudantes rurais do sexo masculino estão em número maior que as mulheres (9 homens e 7 mulheres).

Assim, das 194 mulheres rurais matriculadas nos cursos de graduação ofertados pelos departamentos no *Campus I* da Uneb, 167 delas estão em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD); 20 em graduações de programas especiais e apenas 7 nas graduações presenciais de oferta regular conforme demonstra o gráfico 3.

⁷⁵Por isso, também concentra o maior o maior número de estudantes matriculados na instituição. De todos os estudantes de graduação de oferta contínua da Uneb, 28,82% (ou seja, 5.217) estavam matriculados no *Campus I* em 2015, assim distribuídos pelos quatro departamentos: DCET 853; DCH 1825; DCV 136; DEDC 1193 (UNEB, 2016).

⁷⁶Durante a pesquisa de campo, ao visitar cada colegiado e conversar com os/as secretárias, assim como na conversa com estudantes da residência estudantil dos diferentes cursos, consegui identificar mais cinco estudantes de graduação no *Campus I* que residem em comunidades rurais (três estudantes do curso de Fisioterapia, um de Enfermagem e um de Licenciatura em Ciências Sociais). Todavia, como já informei, como critério para a participação na pesquisa, considerei as jovens com registros de endereços rurais na instituição.

Gráfico 3 - Matrícula das mulheres rurais por curso no *Campus I* - Uneb 2015

Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb/2015).

O gráfico 3 evidencia o reduzido número das mulheres rurais nos cursos presenciais de graduação ofertados no *Campus I*. Essa presença, que ao mesmo tempo é ausência, tem relação direta com as situações juvenis, de gênero, classe e geográficas vivenciadas pelas mulheres rurais, já que, para fazer o curso de graduação na capital do estado, é preciso que disponham das condições para se manter financeiramente, longe da família e com maior autonomia, o que, para o perfil das jovens participantes desta pesquisa, constituem grandes desafios.

Além de serem apenas sete, as jovens que tiveram acesso às graduações presenciais no *Campus I* da Uneb fazem cursos cujas áreas/departamentos são os já abordados aqui como “tipicamente femininos”. Pelos dados apresentados por meio do quadro 4 e do gráfico 3, é possível perceber que nenhuma das sete estudantes está matriculada em cursos ofertados no Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Apenas uma delas se encontra no curso de Ciências Contábeis⁷⁷ enquanto a maioria (seis) está em cursos no Departamento de Educação

⁷⁷Esse curso se enquadra na área de Ciências Sociais aplicadas, mas na Uneb é ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH).

(cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, ambos licenciaturas) e no Departamento de Ciências da Vida (cursos de Nutrição, Fonoaudiologia, Enfermagem e Fisioterapia).

Para além da análise na perspectiva de gênero das áreas/cursos em que essas sete jovens mulheres estão presentes, as entrevistas evidenciam que a “escolha” desses cursos no *Campus I* se justifica por serem em uma universidade pública; com o acesso a eles elaborado na lógica da ação estratégica (DUBET, 1994), por jovens “oportunistas” (MARTUCCELLI, 2010d)⁷⁸. Além disso, a opção por esses cursos se dá por não serem ofertados nos *campi* próximos às cidades sede dos municípios onde as jovens residem, mas ao mesmo tempo não serem tão distantes das suas localidades de origem (com exceção de uma das jovens que mora a 700 quilômetros, as demais moram em localidades que ficam no máximo a 300 quilômetros de Salvador), o que permite a elas visitas periódicas às famílias. Esses fatores sinalizam como as jovens universitárias refletem e elaboram suas decisões e, portanto, vão se forjando como indivíduos, conforme explorarei na parte III desta tese.

Portanto, foi a partir do *Campus I* da Uneb, como um dos contextos da pesquisa na Uneb, que esta tese focalizou a experiência universitária, bem como os processos de individuação dessas sete jovens que estão nas graduações presenciais.

O *Campus XII* da Uneb

Além do *Campus I*, outro contexto da pesquisa na Uneb foi o *Campus XII*, localizado na cidade de Guanambi, no território de identidade Sertão Produtivo⁷⁹. Esse foi o décimo segundo *Campus* implantado pela Uneb. O mesmo é composto por um único departamento, o Departamento de Educação (DEDC - XII), que se originou da Faculdade de Educação (FAEG), inaugurada em 1989.

O *Campus XII* oferta quatro cursos de graduação presenciais: dois bacharelados (Enfermagem e Administração) e duas licenciaturas (Pedagogia e Educação Física)⁸⁰.

⁷⁸Oportunista é um dos perfis que caracterizam os indivíduos na América Latina, conforme Martucceli (2010d). Sem contar com o suporte das instituições, “o oportunista revela um indivíduo particular. Vivo. Rápido. Astuto” (p. 284). Ou seja, é o indivíduo que não pode deixar escapar nenhuma oportunidade e, sobretudo, não se deixa desestabilizar por uns cem números de imprevistos que espreitam sua existência cotidiana.

⁷⁹Este território é composto por 20 municípios e apresenta uma população total, segundo o Censo (IBGE, 2010), de 444,6 mil habitantes. Destes, 51,41% moram em áreas rurais. De acordo os dados da Secretaria de Planejamento (SEPLAN, 2015), o território tem 90% de sua economia baseada na agricultura familiar.

⁸⁰Ao todo, em 2015, o DEDC – *Campus XII* da Uneb em Guanambi registrava 975 matrículas de graduação de oferta contínua (UNEB, 2016).

Quadro 5 - Cursos de Graduação de oferta contínua no DEDC XII - Uneb 2015.

Cursos	Turno	Vagas ofertadas	
		Vestibular	SiSU
Administração	Noturno	40	10
Enfermagem	Diurno	20	10
Pedagogia	Mat. e Not.	35 (cada turma)	7
Educação Física	Matutino	40	10

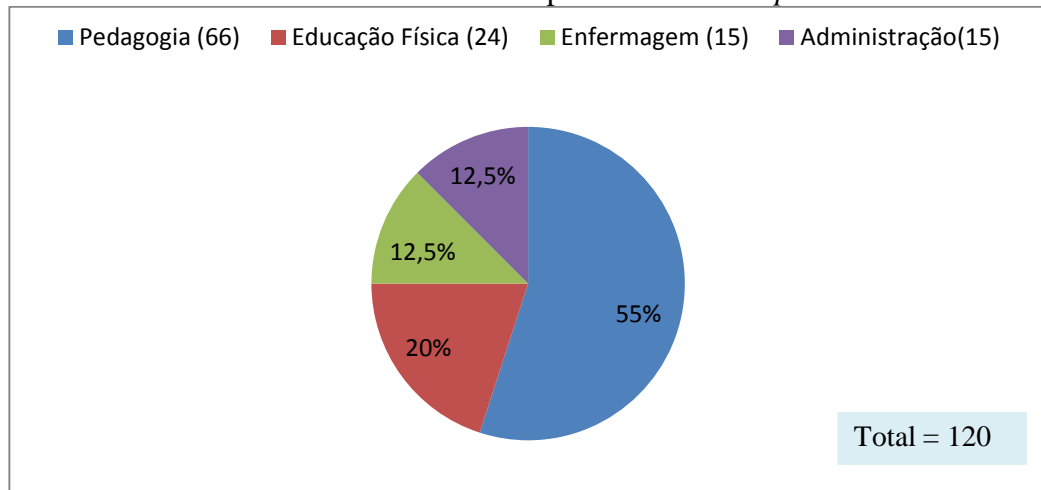
Fonte: Anuário Uneb em dados 2015.

Embora tenha apenas quatro cursos de graduação de oferta contínua, o *Campus XII* da Uneb concentra o 3º maior número de matrículas de jovens rurais da Uneb (137 no total). Deste universo, 120 matrículas são de mulheres – o que o coloca, junto com o *Campus* de Santo Antônio de Jesus⁸¹, em 1º lugar no número de estudantes rurais matriculadas nas graduações presenciais da Universidade do Estado da Bahia.

A posição ocupada pelo *Campus XII* no que se refere ao acesso das jovens mulheres rurais ao Ensino Superior na Uneb se explica em parte por estar localizado em uma região (território de identidade do estado da Bahia Sertão Produtivo), composta por 20 municípios, onde a maioria da população, 51,41%, ainda mora em áreas rurais e vive da agricultura familiar (SEPLAN, 2015; CODESP, 2016). Nesse contexto, assim como ocorre com as demais mulheres no Brasil, elas também são maioria quando comparadas com o número dos homens rurais que têm acesso aos cursos de graduação. Porém, como as entrevistas evidenciam, pelas suas condições existenciais, enfrentam desafios diversos para terem acesso e permanecerem na universidade.

Conforme constatei por meio do levantamento de dados institucionais, no *Campus XII* as 120 jovens rurais também se fazem mais presentes nos cursos de licenciatura que nos cursos de bacharelado, já que foram identificadas 66 matrículas no curso de Pedagogia (soma das turmas ofertadas no turno matutino e noturno); 24 em Educação Física; 15 em Enfermagem e 15 em Administração. O gráfico 4 ilustra melhor esses dados.

⁸¹O *Campus V*, localizado na cidade de Santo Antônio de Jesus, oferta dois cursos a mais que o *Campus XII*, ou seja, são seis graduações: bacharelado em Administração e as licenciaturas em História; Geografia, Letras – Língua Espanhola e Literaturas; Letras – Língua Inglesa e Literaturas e Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.

Gráfico 4 - Matrícula das mulheres rurais por curso no *Campus XII* - Uneb 2015

Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb/2015).

O gráfico 4 mostra que os dois cursos de licenciatura (Pedagogia e Educação Física) concentram 75% do número de mulheres rurais matriculadas no DEDC - *Campus XII* da Uneb. Ambas foram as graduações com menor concorrência no processo seletivo vestibular⁸² de 2013 com entrada em 2014, ano de ingresso de todas as jovens do *Campus XII* que participaram da pesquisa. Segundo dados apresentados por meio da publicação Anuário da Uneb em dados (UNEB, 2015), foram 5,38 candidatos/vaga para o curso de Educação Física e para o curso de Pedagogia 3,3 e 4,33 (respectivamente no turno matutino e noturno). Já os cursos de Bacharelado apresentaram uma concorrência maior no vestibular, assim, Administração teve 10,93 candidatos/vaga e Enfermagem 12,7.

Questões de gênero, bem como a concorrência candidato/vaga, aliadas aos sentidos atribuídos aos cursos de Enfermagem e Administração nos contextos rurais, aparecem como explicações iniciais para o maior número de matrículas dessas jovens nos cursos de licenciatura no DEDC *Campus XII* da Uneb. Outros significados, porém, emergiram durante as entrevistas.

Em virtude da maior visibilidade das jovens rurais no curso de Pedagogia, e também por esse ser ofertado em dois turnos, no contexto do *Campus XII* da Uneb optei por selecionar como participantes da pesquisa um número maior de jovens do curso de Pedagogia (duas estudantes do turno matutino e duas do turno noturno). Em relação aos demais cursos, foram selecionadas duas jovens de cada. Assim, do *Campus XII* foram ao todo dez colaboradoras da

⁸²Refiro-me ao vestibular porque, mesmo com a oferta de vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), 15 das 17 jovens participantes da pesquisa acessaram os cursos de graduação da Uneb via processo seletivo vestibular.

pesquisa: (quatro do curso de Pedagogia; duas do curso de Educação Física; duas de Enfermagem e duas de Administração).

Enquanto no contexto do *Campus* I todas as 7 jovens mulheres identificadas nos registros de matrícula institucionais como moradoras de comunidades rurais foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa, no *Campus* XII, onde o número dessas jovens identificadas nos registros acadêmicos foi de 120, a seleção das mesmas buscou atender aos seguintes critérios:

1º) Inclusão de jovens de todos os cursos ofertados no *Campus*, já que em todos eles tinham jovens rurais matriculadas;

2º) Opção por um número maior de jovens mulheres do curso de Pedagogia, já que este é ofertado em dois turnos. Partindo do pressuposto que estudar no turno matutino ou noturno poderia apresentar desafios diferentes e exigir suportes singulares nas experiências das jovens.

3º) Recorte temporal da seleção para as jovens que ingressaram no curso em 2014, já que tomei por base os registros institucionais de 2015 para fazer o levantamento de dados referentes às matrículas das mulheres rurais na Uneb⁸³. Neste caso, como fiz os convites para as jovens participarem das entrevistas em maio e junho de 2016, todas estavam cursando o final do 4º semestre de suas graduações na ocasião da primeira etapa de entrevistas (entrevistas narrativas), o que se tornou relevante para as jovens poderem avaliar suas experiências de acesso e também de permanência no Ensino Superior. Além disso, essa opção permitiu o acompanhamento dessas jovens até o final do curso, quando realizei a segunda etapa das entrevistas (entrevistas episódicas).

4º) Ter declarado o endereço da comunidade rural onde mora no momento do registro acadêmico da matrícula na Uneb, ou seja, no Sistema de Automação e Gerenciamento do Ensino Superior (Sagres).

5º) O critério idade também foi utilizado na seleção das participantes da pesquisa, visto que um dos objetivos desta tese é conhecer a condição juvenil das mulheres da roça que estão no Ensino Superior, especificamente, na Universidade do Estado da Bahia. Neste sentido, selecionei para as entrevistas mulheres rurais jovens, ou seja, aquelas cuja idade era de até 29 anos conforme define o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

⁸³Em decorrência das greves na Uneb, no período desse levantamento de dados, as jovens que iniciaram o curso em 2015 ainda não faziam parte do banco de dados da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (Seavi/Uneb) principal fonte de informações institucionais para este estudo.

6º) Serem jovens filhas de pais e mães que vivem da agricultura familiar⁸⁴, pois as jovens filhas dos grandes proprietários de terra contam com outros suportes para o acesso ao Ensino Superior, são “as herdeiras” (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Ademais, como já apontado, o contexto em que se localiza o *Campus XII* é marcado pela agricultura familiar. Portanto, na seleção das jovens, houve um recorte de classe como ilustrarei ao apresentar o perfil das jovens da roça colaboradoras da pesquisa, já que ser da roça traduz também uma condição social.

7º) Considerei o critério cor/raça⁸⁵ na seleção das jovens, já que as pesquisas (ROSEMBERG, 2001, 2010; RISTOFF, 2014, 2017) indicam que as desigualdades de acesso, progressão e conclusão para as diferentes etapas da Educação Básica e do ensino superior são demarcadas, dentre outros fatores, pela variável cor/raça. No caso das pessoas negras⁸⁶, os indicadores educacionais estão muito aquém dos observados para brancos e mostram o gargalo que barra o acesso ao ensino superior, apreendido pelas taxas de ‘negritude’ nos diversos níveis de ensino, o que evidencia a intensa segregação racial do ensino superior (ROSEMBERG, 2010a). No contexto da Bahia, que é o estado com o maior número de pessoas que se declararam pretas no Brasil (17,1%) e ocupa o segundo lugar no *ranking* nacional com 76,3% autodeclarados pretos e pardos (IBGE, 2013), inferi que incluir dentre as jovens participantes da pesquisa as que se autodeclararam negras poderia ajudar a compreender como raça, gênero, classe e situação de moradia (rural) se interseccionam nas experiências de acesso e permanência no Ensino Superior das jovens que fazem graduação na universidade que foi uma das primeiras do Brasil a implantar ações afirmativas por meio do sistema de cotas.

Além dos critérios já apresentados, julguei como importante o estado civil: estar solteira; casada ou namorando. Ou seja, manter um relacionamento constitui um desafio ou suporte para ter acesso e permanecer na universidade?; ter filhos ou não; a dimensão da religião: busquei incluir jovens que declarassem pertencas religiosas diversas ou que não

⁸⁴A agricultura familiar é aqui compreendida como aquela que caracteriza as unidades de produção rural estruturadas no trabalho da família e que têm como eixo a relação com a terra, trabalho e família.

⁸⁵Utilizo o binômio cor/raça porque, no Brasil, os órgãos oficiais e as estatísticas dos Censos Demográficos e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (Pnad) baseiam-se em autoclassificação do respondente a cinco alternativas propostas à pergunta “qual a sua cor ou raça: branca, preta, amarela, parda, indígena?”. No entanto, concordo com Rosemberg (2010a) que a noção de raça, como uma construção social, ganha sentido ao ser utilizada para orientar e compreender classificações sociais hierarquizadas.

⁸⁶A categoria “negro/a” oficialmente é composta por pretos e pardos e é nesse sentido que a utilizo nesta tese para me referir a dados estatísticos. Todavia, reconheço que para os movimentos identitários negros, declarar-se negro está para além de uma categoria oficial, estatística. Envolve elementos das histórias dos povos negros, suas lutas, resistências e busca por reconhecimento.

tivessem. Enfim, ser convidada e aceitar participar da pesquisa, conforme recomendam os critérios da ética em pesquisa envolvendo seres humanos - Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2013)⁸⁷. Ao aceitarem participar da pesquisa, todas as jovens assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Assim, ao tomar como referência esses critérios, no contexto do *Campus XII* em Guanambi, foram dez colaboradoras da pesquisa. Estas, juntamente com as sete jovens do *Campus I* em Salvador, constituíram as participantes do estudo que se materializa nesta tese. Almejei com tais critérios de seleção analisar jovens que têm a mesma posição (mulheres; rurais; pobres), mas com condições situacionais que tornam suas experiências universitárias e seus processos de individuação muito singulares (como, por exemplo, estudar em um *Campus* do interior que permite ir e vir para casa diariamente ou em um *Campus* na capital do estado; ser negra, parda ou branca; estar casada, namorar ou estar solteira; ter filho ou não; ser católica, evangélica e etc.).

Para selecionar, então, as dez jovens no contexto do *Campus XII*, onde existem apenas quatro cursos de graduação, no final do mês de maio e no mês de junho de 2016, visitei todas as turmas que ingressaram em 2014. Por trabalhar nesse *Campus*, tive acesso fácil aos colegiados de cursos por meio dos quais obtive informações sobre os professores que estariam nas turmas. Desta forma, solicitei aos mesmos um tempo das suas aulas para poder conversar com os/as estudantes. Nas turmas, apresentava brevemente a pesquisa e perguntava quais graduandas ali eram moradoras de comunidades rurais. Então, reunia-me com o grupo e fazia o levantamento do perfil das estudantes baseado nos critérios já definidos, incluindo o contato de cada uma. Nessas ocasiões, explicava os motivos de solicitar o telefone, já que pretendia me comunicar com aquelas cujo perfil atendesse aos objetivos da investigação.

Assim, foi por meio desses encontros e busca posterior para confirmar se havia registros de endereços rurais dessas jovens na secretaria acadêmica, que constatei, no contexto do *Campus XII*, muitas jovens rurais invisíveis na Uneb. Somente nas turmas ingressantes em 2014, identifiquei 30 estudantes, mas apenas 18 delas aparecem no sistema de registro acadêmico informatizado da instituição (Sagres) como rurais. 12 dessas jovens, portanto, estão na universidade, mas a universidade não sabe, de fato, quem são elas, pois nem todas declararam seus endereços rurais. Em seus registros acadêmicos, pastas⁸⁸ e sistema

⁸⁷ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG). Veja parecer substanciado do CEP, número 1.572.209, em anexo B.

⁸⁸ Além dos registros no banco de dados informatizados, cada *Campus*/ departamento da Uneb mantém uma pasta física com informações acadêmicas dos/as estudantes. No *Campus XII* conferi todas as pastas das estudantes que se identificaram nas turmas visitadas como moradoras de comunidades rurais.

informatizado, constam outros endereços, no geral, de familiares que residem nas cidades. As pertenças dessas jovens, portanto, escapam à instituição. Só se revelaram nas aproximações.

Foi ao me deslocar da instituição para os indivíduos que percebi, de fato, essas jovens. Nesse processo, cheguei às 10 universitárias dos diferentes cursos de graduação do *Campus XII* que se tornaram interlocutoras da pesquisa junto com as sete jovens do *Campus I*. Por meio das entrevistas narrativas semiestruturadas e episódicas, as jovens *rurais, do interior*, revelaram-se *da roça*.

2.2.2 “Ô de casa! Ô de fora!”: As entrevistas e o encontro com as jovens mulheres da roça

Nos contextos rurais na Bahia, quem chega costuma avisar da porteira e chamar quem está dentro da casa “Ô de casa!”. De lá, as pessoas costumam nos responder “Ô de fora!” quando querem que nos aproximemos ou adentremos suas casas. Essa aproximação caracteriza o “achegar”. Quando nos achegamos, temos a possibilidade de ver e “prosear” mais de perto, de ouvir os causos e fatos que atravessam suas vidas, de saber como essas pessoas leem suas experiências, constroem-se e identificam-se.

Nas pesquisas que se propõem a analisar os fenômenos sociais a partir da escala dos indivíduos, cujas abordagens são prioritariamente qualitativas, ou seja, fundamentam-se exatamente na tradição compreensiva e interpretativa dos processos no contexto (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999), é preciso usar instrumentos e procedimentos que ajudem a “se achegar” aos indivíduos e suas realidades. Dentre esses instrumentos/procedimentos, “as entrevistas possibilitam justamente desenhar outra geografia social: mais próximas das vivências pessoais” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 100).

Por meio das entrevistas, principal procedimento de produção dos dados nesta tese e pela sociologia do indivíduo que a embasa, foi possível desenhar uma geografia social que, ao chegar mais perto das jovens, exigiu repensar as categorias utilizadas por mim (jovens rurais; jovens do campo) e pela instituição (jovens do interior) para identificá-las. Isso ocorreu porque inicialmente utilizei um roteiro de entrevista narrativa cuja consigna inicial solicitou das jovens falarem um pouco de si, do seu perfil, para posteriormente, narrarem como se deu o processo até chegarem ao Ensino Superior, olhando em retrospectiva, distanciando-se das experiências e refletindo-as.

Desse modo, desde as primeiras entrevistas realizadas, ao falarem de si, elas demonstravam ter consciência de que, como alguém “de fora” (pesquisadora), eu as estava

denominando de jovens rurais ou do campo, mas que elas próprias “de casa” não se reconheciam assim. Como dizem Martuccelli e Singly (2012, p. 107) “Os indivíduos têm muitas vezes o sentimento de que os expertos querem reduzi-los a categorias e fazê-los entrar em gavetas que amputam sua singularidade e seu poder de manobra (por pequeno que seja)”.

Como indivíduos que são, as entrevistadas, ao terem espaços/tempos de fala – mais que preencherem dados em um sistema institucional – exigiram uma visi/dizibilidade para elas que não ocultasse suas identidades de jovens *da roça*. Isto foi possível porque as entrevistas propostas na perspectiva da sociologia do indivíduo recomendam que a consigna inicial e as primeiras perguntas estabeleçam para a pessoa questionada uma maneira de construir sua identidade (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012). Nesse sentido, ao pedir para falarem de si, de seu perfil, as jovens entrevistadas identificaram-se.

– O pessoal tem mania de falar que é da zona rural, mas o costume de todo mundo de falar é que é da roça. Você não vai chegar lá nesse espaço e dizer “Ah! Eu sou da zona rural”, “Eu sou do campo”. Tem que ir de acordo o pessoal de lá também fala. (Rita, 20 anos, estudante de Enfermagem, Campus XII).⁸⁹

Assumi desde então que “*Tem que ir de acordo o pessoal de lá também fala*”, já que a linguagem dos analistas e a vivência dos atores precisam se aproximar para que estes se vejam nas leituras e interpretações dos primeiros (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a). A pesquisa, desta forma, deve fazer uso das categorias nativas (KAUFMANN, 2013) com as quais os sujeitos se identificam e não como os “expertos” ou as instituições querem enquadrá-los como ocorreu na Uneb.

Durante a busca de dados na Uneb em Salvador, ao solicitar informações das matrículas das jovens rurais nas secretarias acadêmicas e nos colegiados, as falas eram “*você quer dizer as jovens do interior?*”, “*aqui temos muitas alunas do interior*”. Não, não queria dados de matrículas de jovens do interior porque na Bahia, assim como deve ser em outros estados brasileiros, toda população que não mora na capital é caracterizada como “do interior”. O interior é constituído de muitos interiores: cidades grandes e pequenas, espaços rurais do agronegócio, da fazenda, do sítio, quilombolas, territórios indígenas, ribeirinhos, caiçaras; do sertão, do litoral, da chapada. Descobri com as entrevistadas que eu buscava mesmo era por jovens da roça que tiveram acesso ao Ensino Superior. Por isso, decidi que ao invés de falar em nome delas, era preciso escutá-las, assim como fez Alain Touraine (2011)

⁸⁹Os nomes utilizados para identificar as jovens são fictícios conforme justifico no tópico 2.2.3.

em sua pesquisa com mulheres. As jovens mulheres que ouvi, antes de tudo, definem-se como *da roça*. Não se reconhecem em outras identidades atribuídas a elas.

– *Ah! Eu sou da roça! [...] Da roça! [...]. Apesar de já ter sido corrigida, que dizem que saiu uma lei, né? Eu vi aqui na universidade... que tem de se referir como do campo, não da roça. Mas eu prefiro da roça mesmo, que é o comum aqui na região. É assim que eu sempre falei e é assim que eu me vejo.* (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, *Campus XII*).

– *Eu sempre morei lá na roça. Eu falo roça mesmo, lá todo mundo fala roça. Se eu sou de lá, eu sou da roça.* (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, *Campus I*).

Como é assim que as jovens se veem, assumo a condição de artesã intelectual (KAUFMANN, 2013)⁹⁰ e julgo necessário a partir deste ponto da tese, como já anunciado desde o capítulo I, referir-me às 17 jovens interlocutoras desta pesquisa como jovens mulheres *da roça* e justificar, portanto, o tratamento dado às demais jovens identificadas na Uneb como rurais – no plural – porque não me aproximei o suficiente delas para atribuir um tratamento singular às mesmas. Elas pertencem aos diversos rurais enquanto as jovens entrevistadas se identificam como de um rural específico, a roça.

A roça, portanto, emerge como uma categoria teórica nesta tese, reivindicada pelas interlocutoras da pesquisa, e como tal se aproxima das elaborações feitas por Fábio Josué dos Santos (2003, 2006, 2008) e Jane Adriana Vasconcellos Pacheco Rios (2011), pesquisador e pesquisadora da Bahia que, em seus trabalhos, também sentiram a necessidade de explicar essa identidade territorial manifestada pelos diferentes sujeitos com os quais dialogaram em suas investigações nos rurais da Bahia⁹¹.

Para Santos (2003, 2006), a roça caracteriza-se como um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades destinadas à agricultura familiar. É “propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e, ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura [...]” (SANTOS, 2006, p. 92). A roça para o citado pesquisador é o paradigma de um modo de vida ordinário, considerado miúdo e também marginal⁹², que define as populações rurais empobrecidas, principalmente, no Nordeste brasileiro.

⁹⁰Para Jean-Claude Kaufmann, o artesão intelectual é o/a pesquisador/a que não se restringe apenas em acumular informações e descrevê-las. Pelo contrário, sente a necessidade de compreender a realidade do seu entrevistado.

⁹¹A pesquisa de Santos foi desenvolvida no Recôncavo Sul da Bahia e a de Rios no Piemonte da Chapada Diamantina.

⁹²Por isso, a roça, ser da roça, também adquire uma conotação depreciativa decorrente do processo de colonização do Brasil, marcado por uma lógica modernizadora e civilizatória. Assim, há uma negação da roça, desse rural específico (SANTOS, 2006).

Logo, essa expressão diferencia-se de categorias como rural, fazenda, sítio e campo, muito utilizadas em outras regiões do Brasil ou até mesmo no estado da Bahia, contexto onde realizei o estudo, mas com outros significados.

A categoria *rural* refere-se, no Brasil, a um espaço não urbano. Seu sentido é tão abrangente que se torna abstrato para denominar modos de vida particulares nos rurais, uma vez que “não se pode falar de ruralidades em geral; ela expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos” (CARNEIRO, 1998, p. 53). Por tal razão, Rita afirmou “*Você não vai chegar lá nesse espaço e dizer ‘Ah! Eu sou da zona rural’*”. Esse espaço a que a jovem se refere é circunscrito por singularidades que ao dizer “*Ah, eu sou da zona rural*” não dá conta de expressar.

Já *fazenda* é um termo utilizado para nomear grandes propriedades, geralmente, ligadas ao agronegócio cuja produção é usada para fins comerciais ou então para nominar localidades compostas por pequenas propriedades que surgiram do desmembramento de antigas fazendas dos dois grandes latifúndios baianos, a saber, os Morgados dos Guedes de Brito e dos Dias d’Ávila⁹³. Por isto, algumas jovens entrevistadas disseram que a roça em que moram se localiza na Fazenda Riachão; Pinchico; Barro Preto; etc. Elas se referem ao nome da localidade onde se situava as fazendas onde hoje existem os minifúndios (roças).

A expressão *sítio*, apesar de também denominar pequenas propriedades, principalmente na região sudeste do país, refere-se a espaços reservados para o lazer onde as famílias costumam passar o final de semana, ou seja, não têm o mesmo significado que a roça na Bahia para as famílias de pequenos agricultores das quais fazem parte as 17 jovens entrevistadas por este estudo. Nesse caso, “*o costume de todo mundo de falar é que é da roça*”; “[...] *é o comum aqui na região*”. Roça é lugar de morar, trabalhar, viver, produzir e produzir-se.

Para Rita, você também não vai chegar lá nesse espaço e dizer “*Eu sou do campo*”. As jovens participantes da pesquisa, do mesmo modo, não se identificam como *do campo*, conceito com o qual os movimentos sociais trabalham para declararem sua vinculação a lutas políticas e identitárias camponesas. Segundo Maria Felipa ressalta “*Até porque, se chegar lá em casa e falar do campo, ‘Menina! Tu tá perdendo suas origens?’* [rindo]. *Então, é da roça mesmo*”.

⁹³Para compreender a ocupação e a questão agrária na Bahia, sugiro a leitura de Couqueiro (2016), Neves (1998, 2011) e Bandeira (2007).

Assim, a origem das 17 jovens com as quais dialogo para produção desta tese é a roça. Elas se percebem a partir desse lugar. Suas falas, assim como Rios (2011) observou em sua pesquisa, carregam em si toda uma construção identitária e de subjetivação.

Roça, portanto, é mais que uma palavra e não se reporta apenas a um espaço geográfico (RIOS, 2011; SANTOS, 2003, 2006). Relaciona-se aos modos de vida, a processos sociais e históricos, que produzem um modo de habitar o social, um tipo de indivíduo que, neste caso, são as jovens da roça. Essas, então, forjam-se a partir de relações fortemente marcadas pelos laços familiares, pelas condições de mulheres, pelo tempo de residência nas localidades onde nascem e pelos vínculos que estabelecem com a terra, a natureza e com a agricultura familiar.

Em vista disso, ser uma jovem da roça é ser filha de pequenos proprietários de terra e pertencer a uma família cuja renda vem do trabalho na agricultura. São jovens da roça porque desde a infância suas vidas se misturam ao preparo da terra, ao plantio e à colheita, conforme ilustram as passagens da entrevista narrativa com Dandara e Margarida, respectivamente:

– Desde pequena ajudava em casa, ia pra roça assim... desde pequena minha mãe conta que ela levava a gente pra roça, ia trabalhar. Pra isso, colocava a gente numa gamela, ficava lá debaixo das árvores porque era pequena. E com uns cinco anos, mais ou menos, eu já ajudava. A partir dos cinco eu já entendia, né? Meu pai plantava algodão, feijão, milho [...]. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

– Lá ia todo mundo pra roça. Quando era pequena alguma irmã ficava olhando embaixo de alguma árvore. Depois que começou crescer, assim, eu não sei bem a idade, mas de 8, 9, 10 anos pai já levava. Aliás, de manhã, como eu estudava de manhã, minha outra irmã ia para poder puxar o cavalo para poder arar a terra. Quando era à tarde, como ela estudava à tarde, era eu que ia para poder puxar o cavalo. Aí pai ia empurrando o arado para poder arar e a gente ia puxando o cavalo. Quando não estava fazendo isso, ele estava abrindo as covas e a gente jogando o milho para plantar. Ou então, na época da colheita, ele ia para poder colher e a gente ia junto para poder ajudar, né? (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

Como se observa, as jovens da roça sobrevivem da agricultura familiar e, neste caso, é preciso que todos os membros da família trabalhem. De tal modo, mesmo muito pequenas, já acompanhavam os pais e mães. O trabalho coletivo, o plantio de culturas variadas, a infância embaixo de árvores, as crianças menores na gamela e/ou cuidadas por outras, a comida na marmitta constituem, para as jovens entrevistadas, alguns elementos dos modos de vida da roça.

Desse trabalho na roça e sua produção, a família tira uma parte para sua própria subsistência e a outra é vendida, principalmente nas feiras livres nas cidades, para a aquisição

daquilo que não é produzido por ela, como os materiais escolares e uniformes para as filhas/os frequentarem a escola.

Esses investimentos e apoio familiar, juntamente com outros suportes que vão se constituindo nos percursos biográficos das jovens entrevistadas, ajudou para que as mesmas se tornassem jovens mulheres da roça e universitárias. Como jovens da roça, para terem acesso e permanecerem no Ensino Superior, passam por muitos desafios, diferente das jovens da fazenda que, mesmo nascidas na zona rural, não podem ser filhas da roça, pois não trabalham e não têm uma vivência concreta com a terra, com o plantar, com o colher e com o viver na/da⁹⁴ roça. “Os filhos de fazendeiros são poucos e estes, geralmente, residem na cidade e estudam em escolas particulares. Para esses sujeitos, uma outra formação é pensada: quando crescem, ‘*vira dotô!*’” (SANTOS, 2003, p. 154, grifos do autor).

As jovens da roça não. Para estudarem, precisam ir derrubando cercas, “*errando e acertando*”. Moram na roça e nesses espaços dos rurais brasileiros praticamente não existem escolas, então, precisam aproveitar as poucas instituições ali presentes. Como a escola na roça oferta no máximo até o 9º ano, precisam fazer uso do transporte que possibilita ascender a outras etapas da escolarização na cidade. Não podem desperdiçar os investimentos (muitas vezes “sacrifícios”) das mães e pais em seus estudos; a casa de parentes na cidade, a escola pública. Têm a necessidade de aproveitar a expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil, usar a ação estratégica do que é possível, a política de cotas, as bolsas, a residência estudantil. Em síntese, não podem perder nenhuma oportunidade porque “virar doutoras”⁹⁵ não está para elas como está para os/as filhos/as de fazendeiros.

É o perfil dessas interlocutoras, marcado por suas pertencas aos espaços da roça e interseccionado pelas condições de classe, gênero e também da raça/cor, que constitui para elas, conforme a análise de dados evidencia, os principais desafios da prova de acesso e permanência no Ensino Superior.

⁹⁴A preposição “na” refere-se à vida nos espaços da roça, lugar de plantio e também da moradia. Já o “da” tem relação com a sobrevivência das famílias que vivem da produção da roça.

⁹⁵No Brasil, o título de “doutor” e “doutora”, contrariamente à regra que o destina apenas àqueles que concluíram o doutorado, estende-se a profissões e camadas sociais. Para Hustana Maria Vargas (2010, p. 1), o título de “doutor” no Brasil “conjuga vários elementos de distinção, calcados seja em nossa constituição histórica, seja em nossa estrutura de salários conexas à questão da mobilidade social, seja em aspectos particulares de nossa estrutura social”.

2.2.3 Jovens mulheres da roça e universitárias: perfil das colaboradoras da pesquisa

*Mandacaru, quando fulora na seca
É o sinal que a chuva chega no sertão
Toda menina que enjoa da boneca
É sinal que o amor já chegou no coração
Meia comprida, não quer mais sapato baixo
Vestido bem cintado não quer mais vestir gibão*

*Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar*

*De manhã cedo já tá pintada
Só vive suspirando
Sonhando acordada
O pai leva ao doutô
A filha adoentada
Não come nem estuda,
Não dorme, nem quer nada*

*Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar*

*Mas o doutô nem examina
Chamando o pai de lado
Lhe diz logo em surdina
Que o mal é da idade
Que pra tal menina
Não há um só remédio
Em toda medicina*

*Ela só quer, só pensa em namorar
Ela só quer, só pensa em namorar*

Esta composição, “O xote das meninas”⁹⁶, faz parte da música popular brasileira e principalmente nordestina. Estabelece uma analogia entre os ciclos da vida do mandacaru⁹⁷ e da menina para dizer que quando esta enjoa da boneca, muda seus modos de vestir e seu estado emocional, torna-se moça (jovem). Neste sentido, a juventude é compreendida como um ciclo natural da vida demarcado pela condição de sexo/gênero.

Sabe-se que a mulher se torna jovem, moça, por aspectos relacionados a uma representação do feminino que se caracteriza pelo uso do sapato alto, da roupa que marca o corpo, da maquiagem e dos sonhos de namoro/casamento. Esses sonhos são traduzidos como um “mal da idade” que não tem cura. Como um comportamento esperado e naturalizado de

⁹⁶Gonzaga e Dantas (1953).

⁹⁷O mandacaru (nome científico *Cereus jamacaru*) é um cacto nativo do Brasil, adaptado às condições climáticas do Semiárido. Esse cacto, mesmo durante o período das prolongadas secas, floresce.

“toda” jovem mulher, então, ela “não come nem estuda, não dorme, nem quer nada”, ela só quer e só pensa em namorar.

O perfil⁹⁸ das jovens participantes desta pesquisa exige rever esse estereótipo da juventude e do ser moça nos contextos da roça no nordeste. As 17 jovens que entrevistei mostram que em suas experiências não houve uma demarcação da passagem da condição de meninas para jovens, das bonecas para o trabalho na roça, para a escola, para o namoro, pois, de acordo Maria Felipa, “[...] *não tinha uma idade certa assim pra você começar a trabalhar, mas desde cedo*”. Desde meninas seus brinquedos e brincadeiras se misturaram aos afazeres domésticos, aos espaços das plantações e aos estudos. Foi brincando com as bonecas de milho (nome dado às espigas onde ficam os grãos de milho) e “ajudando” as famílias que esse fazer virou trabalho na agricultura familiar.

Pelas suas condições de vida na roça, demarcadas pelo ser mulher, as jovens interlocutoras da pesquisa não tiveram tempo de ficar sonhando acordadas, de só querer e pensar em namorar. Elas quiseram e pensaram em estudar. Esse projeto, inclusive, fez com que muitas delas não namorassem durante os tempos-espacos que constituem os marcadores de início da juventude para elas, o Ensino Médio e o tempo de preparação para entrar na universidade.

– [...] *se eu continuasse namorando, tenho certeza que eu não estaria aqui hoje!* [bem enfática]. *Certeza absoluta!* [...] *Eu não estaria aqui hoje por conta de que eu já tava casada por conta dos meus pais. Eles iriam me casar! Aí eu abri o olho...* [rindo]. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– [...] *Aí eu sempre tive isso que se eu ficasse com alguém sério mesmo, que atrapalharia, de certa forma, se eu quisesse estudar fora, tivesse algum curso pra fazer que eu iria ficar mais limitada a essas coisas. Inclusive eu poderia chegar a casar, ter filhos e tal. Aí por isso que eu sempre... É, optei em ficar solteira. Não querer compromisso sério. [...] eu não alimentei essa questão de relacionamento pela questão desse medo mesmo de atrapalhar... de atrapalhar os estudos. Achava que não tinha tempo também, né?* (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– *É... primeiro relacionamento eu tô tendo agora, recentemente* [rindo]. *E aí também porque eu focava muito no estudo, na escola. Sempre tava com meu livrinho na mão estudando. Minha mãe até dizia que eu ia ficar doida porque eu não saía de casa* [rindo]. *Mas isso... questão de relacionamento nesse tempo nunca foi o meu foco.* (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

⁹⁸Utilizo a expressão perfil para me referir às “modalidades culturais pelas quais, em uma sociedade dada, se representam, no marco deste processo de individuação, os atores humanos” (MARTUCELLI, 2010d, p. 107).

Como se constata pelos extratos das entrevistas com essas três jovens, namorar não foi e não é o foco de suas vidas. Mesmo as jovens que namoram ou as duas entrevistadas que estão casadas demonstraram que seus projetos vão além dos seus relacionamentos. Elas quiseram e pensaram em estudar.

O querer estudar mais foi gestado pela escolarização que se prolongou nas escolas nas cidades, influenciada pelas condições juvenis vivenciadas na roça como mulher e também pelo encorajamento das mães e pais que projetam, pela via da escolarização, uma mobilidade social para suas filhas. Assim, as 17 jovens entrevistadas por esta pesquisa se tornaram jovens mulheres da roça e universitárias.

O “e” é uma conjunção aditiva e tem um significado muito grande para o perfil dessas jovens. Acrescenta às suas condições juvenis uma possibilidade ainda restrita para a maioria das jovens rurais: o acesso ao Ensino Superior. O substantivo universitárias torna-se adjetivo que qualifica as jovens cujo perfil se caracteriza principalmente pela vinculação à roça – não só lugar de vida, trabalho, como também situação social. Ascender à universidade rompe, pois, com a representação da jovem que só quer, só pensa em namorar, como também com uma realidade que insiste em definir lugares sociais demarcados pelo gênero, pela classe, pela cor/raça, como se os indivíduos não fossem capazes de enfrentar esses desafios.

Ao mesmo tempo, o “e” é um conectivo que relaciona palavras aqui adjetivadas, jovens da roça e universitárias, como também conecta lugares – roça e universidade. Lugares de uma pertença declarada “*Se eu sou de lá, eu sou da roça*”, mas que ao sofrer deslocamentos (como a ida para a universidade) tensiona esse modo de ser, cria um entre-lugar (BHABHA, 2013), um pé na roça, outro na universidade. Assim, já não se restringem a um lugar (à roça). Somam-se outros lugares.

Neste sentido, quando as jovens dizem ser da roça, não expressam uma identidade fixa, é, nas palavras-síntese de Rios (2011), um “ser e não ser da roça”. É um “*eu sou de lá*” que se desloca, que transita por escolas, pela cidade e chega à universidade, espaço de muitas encruzilhadas. As experiências individuais, então, mostram-se muito mais heterogêneas, mais ambivalentes e abertas (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a). Por conseguinte, as jovens mulheres da roça, em suas experiências universitárias, são interseccionadas por múltiplas pertencas como demonstrarei a seguir pelos seus perfis.

Para apresentar os perfis das 17 jovens da roça e universitárias colaboradoras desta pesquisa, utilizo nomes fictícios como forma de resguardá-las e atender ao que recomenda a

resolução 466/12⁹⁹ que trata da proteção devida aos participantes das investigações científicas envolvendo seres humanos. Ressalto, entretanto, que os nomes escolhidos representam um modo de homenagear mulheres não fictícias que ocuparam/ocupam espaços na universidade e nos rurais.

Quadro 6 - Mulheres homenageadas que nomeiam as jovens da pesquisa

Mulher homenageada	Breve biografia
Margarida Alves	Primeira mulher a presidir um sindicato de trabalhadores/as rurais na Paraíba e no nordeste. Por denunciar os abusos e desrespeito aos direitos dos/as trabalhadores/as nas usinas da região do Brejo paraibano, foi assassinada em frente ao marido e filho. Seu nome e sua história inspiraram a mais importante manifestação das mulheres rurais do Brasil, a Marcha das Margaridas, criada em 2000, e o Prêmio Margarida Alves de Estudos Rurais e de Gênero (SILVA, 2015; WOORTMANN, <i>et al.</i> , 2007).
Maria Augusta Generoso Estrela	Primeira mulher brasileira a possuir um diploma de ensino superior. Ela se graduou em Medicina no ano de 1882, porém nos Estados Unidos, não no Brasil, já que aqui foi apenas em 1879 que a Lei Leônicio de Carvalho garantiu às mulheres o direito de estudar em instituições de Ensino Superior (ROSEMBERG, 2012).
Dandara	Dandara foi uma mulher negra que, no período colonial do Brasil, lutou com seu companheiro Zumbi contra o sistema escravocrata na resistência do povo aquilombado na Serra da Barriga, em Alagoas. Não era muito apta apenas aos serviços domésticos da comunidade, plantava como todos, trabalhava na produção da farinha de mandioca, aprendeu a caçar e também aprendeu a lutar capoeira, empunhar armas. Assim, teria lutado junto com os negros e liderado as estratégias de administração e defesa do Quilombo dos Palmares. Suicidou-se em 1694, junto com vários outros quilombolas, durante a tomada de Palmares para não voltar à condição de escrava (HENRIQUE, 2011).
Rita Lobato Velho Lopes	Em 1887, Rita Lobato Velho Lopes se torna a primeira mulher (branca) a se graduar no país na Faculdade de Medicina da Bahia, embora tenha iniciado seus estudos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e depois, por motivos familiares, se transferido para a faculdade na Bahia onde se formou (ROSEMBERG, 2012).
Elizabeth Altino Teixeira	Trabalhadora rural e líder camponesa paraibana, cujo marido foi assassinado em 1962 por pistoleiros contratados por fazendeiros. Elizabeth foi presa pelo exército durante a ditadura militar. Após oito meses presa, com medo da perseguição, ficou com identidade clandestina até 1981 quando foi encontrada pelo cineasta Eduardo Coutinho responsável pelo documentário “Cabra Marcado para morrer” (BANDEIRA; MIELE; SILVEIRA, 2012; COUTINHO, 1984).
Maria Rita de Andrade	Em 1926, quase trinta anos depois da primeira mulher branca ter se graduado no Brasil, a negra Maria Rita de Andrade obteve o título de Bacharel pela Faculdade de Direito na Bahia (ROSEMBERG, 2012).
Maria Bonita (Maria Gomes de Oliveira)	Uma jovem baiana que quebrou a tradição do cangaço, movimento diretamente relacionado à disputa da terra, coronelismo e revolta à situação de miséria no Nordeste, ao ser a primeira mulher a fazer parte do bando de Lampião, o que abriu precedentes para várias outras. O nome Maria Bonita surgiu inspirado em um romance de 1914, Maria Bonita, de Júlio Afrânio Peixoto (MELLO, s/d).
Maria das Dores de Oliveira	Reconhecida como a primeira mulher indígena (etnia Pankararu) a obter o título de doutorado no programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (ROSEMBERG, 2012).

⁹⁹Refiro-me à resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Publicada no Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de jun. 2013. Seção I, p. 59-62 (BRASIL, 2013).

Maria Felipa	Mulher, pobre, negra e marisqueira. Essas são características de Maria Felipa, personagem que teve participação significativa no processo de independência da Bahia. É conhecida pela população da ilha de Itaparica (Bahia) como a “Heroína Negra da Independência”.
Ana Alice Alcântara Costa	Feminista e acadêmica baiana. Uma das fundadoras do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim/UFBA) que culminou, em 2006, na criação do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos (PPGNEIM) e, em 2009, do Bacharelado em Gênero e Diversidade (BEGD), ambos únicos no país (ou mesmo na América Latina). Ademais, fez parte da equipe do NEIM que desenvolveu programas de assessoria em gênero para projetos de desenvolvimento rural do estado da Bahia a título de oferecer cursos a lideranças femininas, professores e extensionistas rurais, bem como oficinas para grupos produtivos de mulheres (SARDENBERG, 2015).
Leidjane Fernandes Baleeiro	Uma das mais jovens mulheres a se tornar presidente de um sindicato de trabalhadores e trabalhadoras rurais na Bahia. Aos 18 foi eleita suplente da diretoria do Sindicato da cidade de Urandi, no território Sertão Produtivo, e aos 23 anos tornou-se a presidente.
Ivete Alves do Sacramento	Foi a primeira reitora negra a dirigir uma universidade no país e até a escrita desta tese a única mulher a assumir esta função na Uneb. Além disso, Ivete Sacramento foi responsável por implantar as cotas para negros na Uneb, em 2002, o que criou um modelo que passou a ser seguido por instituições de ensino superior em todo o país.
Marilene de Jesus Cardoso Matos	Mulher baiana, negra, filha de pais lavradores de terra alheia, engajou-se na luta social por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB); da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) e, a partir da década de 1980, da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Atuou na região oeste da Bahia onde predominava um alto índice de violência no campo decorrente da grilagem de terras. Por meio de seu trabalho ajudou a Comunidade de Lagoa das Piranhas a ser reconhecida como quilombola. Em decorrência da sua participação nessas lutas, em 2004 foi selecionada para fazer o primeiro curso superior de Pedagogia da Terra da Uneb no Campus de Bom Jesus da Lapa. Após sua morte em 2010 passou a ser homenageada com seu nome atribuído à Escola Municipal Marilene de Jesus Cardoso Matos em Santa Maria da Vitória/BA (VILAS BOAS; MATOS, 2010).
Maria Elvira Nogueira Laranjeira Sclaro	Foi uma das articuladoras da criação, em 1989, da Faculdade de Educação de Guanambi (Faeg) que a partir de 1997 se tornou o Departamento de Educação – DEDC/Campus XII da Uneb, um dos locais desta pesquisa. Até a escrita desta tese foi a primeira e única mulher a assumir a direção do referido campus.
Leila Santana da Silva	Mulher baiana que compõe a direção estadual e nacional do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), uma das organizações camponesas que tem centrado esforços ao longo da sua trajetória sobre as questões substanciais para a realidade e perspectivas camponesas da contemporaneidade.
Marianna Dias	Jovem baiana de 25 anos, natural de Feira de Santana, estudante de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Marianna Dias foi eleita presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) durante o 55º Congresso da entidade, realizado de 14 a 18 de junho de 2017, em Belo Horizonte/ MG (DANIEL, 2017).
Maria de Azevedo	Mulher da roça que ao participar junto com outras mulheres da luta pela terra encampada pelos seus maridos na comunidade de Pé do Morro (situada entre a cidade de Caetité, Tanque Novo e Paramirim) foi assassinada por pistoleiros em 10 de agosto de 1988. Esse fato foi o estopim para a criação do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) em Caetité/BA, sobretudo porque foi um crime que ficou sem solução, mostrando o descaso com a mulher nesta localidade (SANTOS <i>et al.</i> , s/d).

Fonte: dados organizados pela pesquisadora tendo como fontes livros; sites e informações obtidas por contatos com movimentos sociais.

São os nomes das mulheres¹⁰⁰ apresentadas no quadro 6 que utilizo para identificar as 17 jovens focalizadas pela pesquisa. Explico antecipadamente que a escolha dos mesmos não tem relação direta com características individuais das jovens e que dialoguei com elas sobre a escolha dos mesmos tanto no momento da segunda entrevista quanto por mensagens via *Whatsapp*. Todas concordaram com os nomes escolhidos, ressaltando inclusive a necessidade de conhecer mais sobre as mulheres homenageadas. Portanto, reafirmo que a intenção foi dar destaque a mulheres dos dois principais espaços pelos quais as jovens entrevistadas transitam: a roça e a universidade. Centrei em mulheres do contexto nordestino, principalmente da Bahia, com o propósito de evidenciar algumas das que compõem a cena social nesse lugar do Brasil onde as jovens pesquisadas vivem.

Escolher esses nomes não foi tarefa fácil, afinal, é sempre uma opção (*in*)visibilizar algumas mulheres em detrimento de outras, sobretudo, as mulheres da roça que poucos registros deixaram/deixam. Então, optei por mulheres cujas histórias e lutas implicam, de algum modo, as histórias de outras mulheres no acesso à terra, à agricultura, à liberdade, à dignidade, à universidade, etc. Mulheres de outras gerações (e também desta) que ajudam a construir o presente daquelas que estão jovens agora.

Dito isso, apresento a seguir o perfil das 17 jovens mulheres da roça e universitárias como breves retratos que ajudam a ler o que é singular e comum entre elas.

Margarida

Margarida foi a primeira entrevistada desta pesquisa. Ao pedir para falar um pouco sobre seu perfil, começou se apresentando como universitária e como uma jovem negra de uma comunidade negra rural quilombola¹⁰¹ “[...] Lá a gente é quilombola mesmo”. A localidade em que a família de Margarida mora é denominada Brasileirinha. Segundo me disse, a mesma é uma das nove comunidades que compõem o Quilombo de Rio das Rãs, em Bom Jesus da Lapa¹⁰² (esta cidade fica a 180 quilômetros de Guanambi onde se localiza

¹⁰⁰Para isso, optei por usar apenas o prenome das mulheres homenageadas.

¹⁰¹As “Comunidades Negras Rurais Quilombolas” incorporam as chamadas terras de preto, terras de santo, mucambos ou quilombos. Segundo Amorim e Germani (2005, p. 796) essas “são comunidades formadas predominantemente por negras e ocupam terras na área rural. São os laços de consanguinidade e de familiaridade que permitem a utilização de áreas de forma individual e coletiva”. Nesse sentido, é possível considerá-las como estratégias desenvolvidas no processo histórico de adaptação ao ambiente, concomitante com práticas de proteção aos recursos naturais disponíveis.

¹⁰²A região de Bom Jesus da Lapa concentra o segundo maior número de comunidades rurais quilombolas com o título de posse da terra na Bahia, ao total são cinco (AMORIM; GERMANI, 2005). A Comunidade Negra Rural do Rio das Rãs, da qual faz parte a Brasileirinha onde Margarida mora, foi a primeira no Brasil a ser identificada como Remanescentes das Comunidades dos Quilombos. Sua história é marcada pela luta contra forças políticas tradicionais da Região do Médio São Francisco (AMORIM; GERMANI, 2005; SILVA, 2000).

Campus da Uneb em que Margarida estuda). “Meus avós por parte de pai é de lá. Aí mãe conheceu meu pai, casou [...] Aí lutando para consegui a posse da terra que ela mudou para lá”.

“Lá”, o pai e a mãe de Margarida sempre trabalharam e sobreviveram da roça, conforme ela disse:

– [...] sempre trabalhou lá na roça mesmo... só plantando, não para vender, mas para sobrevivência. Só feijão lá mesmo, como todo mundo vende [...] Mãe... ela até conta, ela grávida, com barrigão, ia ajudar a carregar as trouxas de feijão... mas sempre trabalhou. Ela fazia a comida e ia para a roça. Pai ia mais cedo, depois ela ia para levar o café e ficava. Então eles sempre trabalharam foi em roça mesmo.

Como filha de agricultores que vivem da roça na Brasileirinha, foi lá também que Margarida fez sua escolarização até o final do 1º ano do Ensino Médio quando, aos quatorze anos, já trabalhando como babá dos filhos gêmeos de uma das suas professoras, teve um relacionamento com um rapaz de vinte e quatro anos e engravidou. Em decorrência da gravidez (período em que chegou a morar com o pai da criança) e posterior morte da filha de 4 meses, interrompeu os estudos por um ano. Estes só foram retomados em uma escola estadual na cidade de Guanambi para onde foi morar depois do abandono de seu companheiro.

Em consequência das muitas provações enfrentadas lá é que Margarida foi trabalhar com uma tia na cidade de Guanambi. Nesta cidade, concluiu o Ensino Médio e ficou sabendo das possibilidades de acesso à Uneb, instituição na qual sua irmã já estudava no *Campus* de Bom Jesus da Lapa.

Como quilombola e declarando-se negra, Margarida disse que fez uso da política de cotas para ter acesso ao Ensino Superior. Assim, na ocasião da primeira entrevista realizada em uma das salas de aula do DEDC/*Campus* XII em Guanambi, em 20 de junho de 2016, Margarida estava com 21 anos e cursava o 4º semestre de Administração.

Maria Augusta

Apresentou-se como uma jovem de 22 anos, solteira, sem filhos, católica, negra que fez uso da política de cotas da Uneb e a primeira de sua família a ter acesso ao Ensino Superior, no caso, a graduação em Enfermagem no DEDC/*Campus* XII.

A família de Maria Augusta mora no Povoado Sítio da Paciência a 50 quilômetros da sede do município de Érico Cardoso (esta cidade fica a 153 quilômetros de Guanambi). A

distância da roça onde mora e a falta de escola de Ensino Médio na sua comunidade obrigaram Maria Augusta a ser uma migrante temporária na cidade, local em que ficava durante a semana para poder concluir a Educação Básica e projetar a entrada na Universidade.

A família de Maria Augusta vive da renda do trabalho na agricultura, do Programa Bolsa Família¹⁰³ e do contrato temporário de seu pai como motorista da unidade de saúde de sua comunidade. Nas palavras de Maria Augusta:

– [...] Hoje, as lavouras, até mesmo pela dificuldade da questão das chuvas, não tão mais dando muita coisa e ele não tá plantando com tanta frequência assim. [...] Atualmente, o meu pai trabalha. Tá trabalhando, ele trabalha como motorista na unidade de saúde e também faz algumas plantações. No caso, plantação de cana, milho, mandioca, mas assim, algumas coisas é mais para a questão de subsistência mesmo, mais para consumo e quando, tipo, dá uma quantidade maior, ele acaba vendendo alguma coisa. Mas assim, é mais pra consumo mesmo. E minha mãe também ajuda mais assim na lavoura e recebe o Bolsa Família¹⁰⁴.

Dadas essas condições de vida na roça e o local de moradia da família distante da cidade, Maria Augusta demorou dois anos para ingressar no curso de Enfermagem da Uneb. Nesse período, como jovem mulher, ela não ficou só querendo e pensando em namorar como diz a música “Xote das Meninas”. Ao contrário, em suas entrevistas evidencia como sua ação de trabalhar e preparar-se por dois anos foi estratégica para tornar possível seu acesso e permanência na universidade. Isto porque, mesmo tendo sido aprovada em outros três processos seletivos antes e um depois de entrar na Uneb¹⁰⁵, Maria Augusta não tinha condições de se manter em uma cidade grande, distante da família, para cursar a graduação. Para isso, teve de elaborar sua ida para a universidade, refletindo suas “escolhas” entre o possível e o impossível.

¹⁰³O Bolsa Família é um programa de transferência de renda, criado na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva para unificar outros programas e organizar os processos de serviços sociais. O Programa Bolsa Família (PBF) tem como objetivo auxiliar as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil. Seus valores são definidos pela Lei 10.836/04 (BRASIL, 2004) e variam de acordo o grau de pobreza e a composição etária da família. Interessante observar que esse programa, desde sua criação, prioriza as mulheres como responsáveis pelo recebimento do benefício financeiro. Em 2016, 92% das famílias beneficiárias tinham mulheres como titulares. Tal situação, conforme pesquisas evidenciam (REGO; PINZANI, 2014; SANTOS, 2014; BARTHOLO; PASSOS; FONTOURA, 2017), traz implicações para a autonomia individual das mulheres e a promoção da equidade de gênero. Por tal razão, as jovens da roça, onze das dezessete, ao serem entrevistadas, sempre se referiam ao Bolsa Família como uma renda das suas mães e como um suporte importante, inclusive, para suas permanências na universidade.

¹⁰⁴O masculino neste caso é usado para referir ao Programa, por isso, também a grafia maiúscula.

¹⁰⁵Além do curso de Enfermagem na Uneb em Guanambi, Maria Augusta foi aprovada nos seguintes cursos/universidades: Matemática (Uesb/Vitória da Conquista-BA); Ciências Biológicas (UFBA); Enfermagem Obstetrícia (UFRJ/Campus Macaé) e em Engenharia (UFRJ/Rio de Janeiro).

Dandara

Apresentou-se como uma jovem de 21 anos que cursa Administração no DEDC/*Campus* XII em Guanambi. Solteira, disse não ter filho, declarou-se negra (acessou o Ensino Superior pelo uso das cotas raciais) e “católica apostólica romana”. Mora com os pais em uma localidade clamada Fazenda Riachão no município de Candiba (esta cidade fica a 25 quilômetros de Guanambi) e é a primeira pessoa da família a chegar ao Ensino Superior. Para fazer o curso, fica durante a semana na casa da avó em Pilões (distrito do município de Candiba que fica mais próximo à cidade de Guanambi, isto é, a 14 quilômetros).

Dandara, como as demais jovens entrevistadas, é filha de pai e mãe agricultores cuja renda como ela disse “*É mesmo da roça, do trabalho na agricultura e minha mãe também tem o Bolsa Família que ajuda também, né?*”. Apesar do vínculo familiar com o trabalho na roça e desde pequena acompanhar os pais nessas atividades, Dandara afirmou que ainda no período quando estudava a 8ª série tinha consciência que não queria aquela vida para ela. Em suas palavras:

– [...] Depois que eu fui crescendo, a partir dos doze, quinze anos, tinha hora que eu não queria mais ir. E eu ia, muitas das vezes, obrigada que meu pai colocava pra acordar cedo e tinha que ir. Às vezes ia pra roça longe, aí levava pra fazer comida na roça e ficava lá. E aí... depois assim a partir da oitava série por aí, às vezes eu ia pra roça e eu falava “eu não quero. Quando eu terminar o Ensino Médio, eu quero fazer... eu quero ir embora. Eu não quero ficar aqui porque não é isso que eu quero, o sol muito quente”. Eu falei isso. Não é fácil você tá trabalhando na roça e às vezes, muita das vezes, não era o que eu queria, era obrigada a ir, que ele falava que tinha de ajudar e tal.

Dandara ainda afirmou “*Acho que o trabalho era árduo e... eu sempre tentei correr atrás porque eu queria algo melhor pra mim. Eu não queria viver naquela condição que foi me dada. Então, a partir da 8ª série mesmo, eu pensei em fazer um curso*”. Assim, Dandara começou a elaborar seu projeto de saída do trabalho na roça e estudar (ir para a universidade) foi se desenhando como uma via para isso.

Rita

20 anos, estudante do 4º semestre de Enfermagem no DEDC/*Campus* XII em Guanambi, ao ser solicitada para falar um pouco sobre si, começou a entrevista referindo-se ao seu lugar de moradia “*Eu moro com meu pai, minha mãe e meu irmão e é lá na Fazenda*

Gameleira de Fora, próximo de Pajeú que é uma zona rural de Caetité. Pertence a Caetité, no caso”.

No caso, essa roça a que Rita se refere, Gameleira de Fora, segundo ela própria informou, fica a 20 quilômetros da sede do município de Caetité (esta cidade se localiza a 40 quilômetros de Guanambi). Nesse contexto, a família de Rita vive do que produz na roça e outras atividades desenvolvidas pelo pai e pela mãe.

– Minha mãe, antes ela já trabalhou de diarista também. Só que ela teve um problema na perna, então, ela não trabalha mais e meu pai também é pedreiro. Então é só a renda dele, no caso. Meu pai... antigamente ele plantava e ia vender na feira. Só que ele deu um problema de coluna, desvio na coluna. E aí ele parou e aí agora ele foi fazendo fisioterapia até que ele voltou. Voltou pra trabalhar como pedreiro, na roça, mas não voltou assim pra feira não. Mas assim, minha mãe ainda planta... Ela planta andu, milho, feijão, mas só pra consumo, não pra vender.

Como filha de agricultores e jovem da roça, Rita só estudou em sua comunidade até o final do Ensino Fundamental, pois lá não tinha escola de Ensino Médio no ano em que ela iniciou essa etapa da Educação Básica. Assim, deslocava-se diariamente para a sede do município, Caetité, para poder cursar o Ensino Médio, o curso Normal de nível médio, Magistério, no Instituto Anísio Teixeira (IAT). Apesar dos desafios enfrentados, na escola da cidade Rita teve acesso a novas e desafiantes experiências que a fizeram querer mais “*E a gente sempre comentava, sempre discutia ‘Ah! Quero fazer tal curso, tal curso’. Ia sempre pensando, assim, os professores sempre incentivava a gente a pensar o que a gente gostaria de fazer”.*

Assim sendo, ainda no 3º ano do curso Normal de nível médio, cuja duração era de 4 anos, Rita teve sua primeira aprovação para um curso superior, licenciatura em Química no Instituto Federal Baiano (IFBaiano, *Campus* Guanambi). Todavia, optou por concluir o curso Normal (Magistério) e, no ano seguinte, fez o vestibular para o Bacharelado em Enfermagem na Uneb no qual foi aprovada por meio do uso de cotas raciais. Tornou-se, com este feito, a primeira pessoa da sua família a ter acesso à universidade.

Para fazer essa graduação, por conta da distância da sua comunidade, Rita fica durante a semana em uma casa da família na sede do município de Caetité e, todos os dias, faz o trajeto Caetité - Guanambi. Costuma acordar às quatro e meia para fazer a comida para trazer para universidade e normalmente fica o dia todo nas aulas, estágio, monitorias. Só retorna para casa no final da tarde e chega por volta de 19 horas.

Elizabeth

Uma jovem de 21 anos que cursa licenciatura em Educação Física no *Campus XII* da Uneb. Solteira, sem namorado e nem filho, disse ser evangélica da Igreja Assembleia de Deus. Filha única, Elizabeth é a primeira pessoa da família a fazer o curso superior.

Ao falar sobre si, afirmou “*Olha, eu me identifico como uma pessoa da roça pelo fato dos meus pais, né, e eu também desde pequenininha morar e trabalhar na roça*”. Como jovem da roça, Elizabeth e sua família moram no Povoado de Cantinho que fica a 19 quilômetros da sede do município de Urandi (esta cidade fica a 68 quilômetros de Guanambi). Neste caso, para fazer o curso superior, Elizabeth teve de morar em Guanambi em uma residência alugada com muito sacrifício pela família “*Aí o meu pai pagava, minha mãe... juntava com minha mãe, né, e pagava o aluguel. Às vezes ficava faltando as coisas pra alimentação assim e tal, mas para pagar o aluguel, tem que deixar algumas coisas de lado*”.

No início do curso essa jovem disse que ia e voltava para Urandi onde ficava na casa da avó, entretanto, como sua graduação é diurna e tem aulas também à tarde, não teve como não morar na cidade em que o *Campus* da Uneb está localizado.

Ao falar sobre seu perfil, Elizabeth foi bastante enfática ao declarar sua cor “*no meu registro tá pardo, mas eu me declaro negra [batendo na mesa com convicção]*”. Apesar da convicção, ela não usou a reserva de cotas para negros para ter acesso ao Ensino Superior na Uneb porque, segundo afirmou, descobriu-se negra na universidade e esta é uma das experiências que marcam seu processo de individuação.

Maria Rita

Maria Rita é uma jovem de 28 anos que cursa Educação Física no DEDC/*Campus XII*, sendo a primeira da família a fazer o curso superior. Casada há 8 anos, quando a entrevistei pela primeira vez tinha um filho de 6 anos e estava grávida de 3 meses. Disse ser católica, negra e entrou na universidade por meio do sistema de cotas.

Como mora com o esposo e o filho na Fazenda Pinchico no município de Matina (cidade que fica a 54,9 quilômetros de Guanambi), para fazer o curso Superior usa dois tipos de transportes para ir e voltar da universidade: primeiro utiliza a moto para se deslocar do Pinchico até a sede do município (uma distância média de 13 quilômetros) e de lá até a universidade utiliza o ônibus mantido pelo poder público ou carros particulares que fazem a linha. Todavia, em decorrência da gravidez e posterior nascimento da filha, Maria Rita teve de morar por um tempo com sua mãe na cidade de Guanambi.

A mãe de Maria Rita foi morar em Guanambi ao se separar do seu pai¹⁰⁶ quando ela e seu irmão ainda eram muito pequenos. Neste caso, eles ficaram na roça. Ele ficou morando com os avós paternos e ela ficou morando com os avós maternos. Nesse contexto, disse ter sido muito bem tratada e incentivada a estudar “[...] *apesar de todos eles, de todos, meus avós, meus tios tá sempre na roça, né, também teve essa parte deles levarem a gente pra roça e colocar sentados debaixo do pé de umbuzeiro, entendeu? Aí... mas o incentivo foi sempre mesmo de escola*”.

Mesmo com todos os cuidados e incentivos dos avós e tios, o grande desejo de Maria Rita, conforme narrou bastante emocionada, era morar com a sua mãe, o que acabou acontecendo quando esta já estava trabalhando em Guanambi e havia construído uma casa. Segundo Maria Rita, nessa ocasião, sua mãe falou com sua avó “*Olha, mãe, eu vou levar Maria Rita pra poder estudar em Guanambi. Lá as escolas são melhores e ela vai começar a estudar lá e todo tempo de férias ela volta pra cá*”. E assim foi feito, Maria Rita foi morar com a mãe em uma experiência inicial muito difícil porque tinha que conciliar o cuidado com o irmão que tinha acabado de nascer, as atividades domésticas e os estudos.

Como sempre voltava para a roça nas férias, conheceu um rapaz por lá em sua adolescência com o qual decidiu se casar quando ainda estava no final do 2º ano do Ensino Médio. Sua mãe e sua avó só aceitaram o casamento com a promessa do rapaz de que ele não impediria Maria Rita de estudar.

Maria Rita saiu da casa da mãe em Guanambi e retornou para a roça em Matina para viver com seu marido. Assim, “*depois que eu casei, que eu voltei lá, eu comecei a trabalhar na roça também [rindo]*”. Ela e o marido, então, vivem da agricultura familiar, na roça dos pais do seu esposo. Em suas palavras:

– *E hoje a gente já planta separado da mãe dele. A gente já faz a nossa própria roça. Então assim, mesmo eu estudando aqui na Uneb, quando é época de destoque, de plantio, de capinar, essas coisas... aí, no fim de semana, eu levanto bem cedo, vou na roça até dez, onze horas, final de semana... hora que chego, vou começar a responder alguma coisa que tem aqui da Uneb, estudar... paro um pouquinho ali, depois de meio dia. Paro meio dia, faço o almoço, arrumo a cozinha, a casa e volto a estudar de novo, entendeu? Nos fins de semana, aí eu vou na roça.*

Desse modo, entre as obrigações com a roça, a casa, os papéis de mãe, esposa e universitária, Maria Rita vivencia experiências que constituem seu processo de individuação.

¹⁰⁶Segundo Maria Rita contou, seu pai faleceu na semana que ela entrou na universidade, fato que a marcou muito.

Maria Bonita

Estudante do curso de Pedagogia (matutino) no DEDC/*Campus* XII, Maria Bonita é uma jovem de 23 anos, negra, solteira, que não tem filhos e que se declarou católica. Para ter acesso ao curso superior, diz ter feito uso do sistema de cotas adotado pela universidade.

Maria Bonita mora com os pais em uma comunidade chamada Fazenda Espírito Santo, próxima à localidade em que Maria Rita, estudante de Educação Física, também mora. Por isso, as duas compartilharam por quase todo período da graduação a moto por meio da qual fazem o deslocamento até Matina onde pegam o ônibus que as transporta até o *Campus* da Uneb em Guanambi. Na ocasião da primeira entrevista, somente Maria Rita sabia pilotar a moto e Maria Bonita necessitava que seu irmão a buscasse na casa de Maria Rita. Todavia, conforme abordado na parte III desta tese, essa jovem se vê obrigada a aprender a pilotar a moto.

A família de Maria Bonita vive do trabalho e da produção da roça como as demais jovens. Além disso, recebe o benefício do Programa do governo federal, o Bolsa Família, como ela mesma disse.

– Lá a gente vive da roça. Além da roça, do Bolsa Família, porque hoje o que planta na roça não dá mais e além de, quando dá, o feijão quando vai vender é barato. Feijão agora tá caro, mas quando o agricultor vai plantar pra vender... [...] Minha mãe mesmo, quando foi vender um saco de feijão, o vendedor deu duzentos no saco de feijão, no catador que fala. Agora um saco de feijão tá quatrocentos, quinhentos. Então, às vezes não tem nem lucro. Então, vem essa renda aí da roça, que não dá muito feijão, é mesmo só comprar os outros alimentos. Em vez de comprar o feijão catador compra o feijão de arranca. E, às vezes, tem a renda quando pai sai pra trabalhar no corte de cana, que ele ganha o quê? Um salário... Um salário e pouco, isso é mil e pouco, aí ele manda pra ela [mãe] e a renda fixa que mãe tira mesmo é do Bolsa Família.

Nesse contexto de vida familiar, Maria Bonita é a primeira da sua família a ter acesso à universidade. Seus pais, especialmente sua mãe, são importantes suportes para sua permanência no Ensino Superior.

Maria das Dores

Jovem de 25 anos que cursa Pedagogia no turno matutino no DEDC/*Campus* XII. Afirmou ser evangélica, da Igreja Batista Filadélfia, parda, e entrou na universidade por meio da nota da prova do Enem/SiSU, livre concorrência, ou seja, não usou nenhuma política de cotas.

Casada há 5 anos, Maria das Dores mora com o esposo no Povoado de Tanque que fica a 12 quilômetros da sede do município de Pindaí (cidade distante 35,7 quilômetros de Guanambi). Apesar dela e o esposo atualmente não trabalharem mais diretamente na agricultura, Maria das Dores e sua família sempre viveram do trabalho na roça.

– Olha, lá a gente sempre trabalhou na roça, meu pai, minha mãe também, só que com o tempo, o meu pai viajava porque ele começou a trabalhar como pedreiro, né? Muito tempo ele ficava assim, ia embora, ficava alguns meses, vinha e retornava. Só que já tem uns dez anos mais ou menos que ele não vai mais. Aí depois dessa época, ele plantava roça. Já tem uns dois anos pra cá que ele diminuiu o plantio por causa da estiagem, da chuva, aí não planta mais tanto, é que muitas roça dele ele agora planta capim, aluga manga pra essas coisas assim por causa da chuva. Minha mãe planta mais agora no quintal da casa. Ela planta só feijão, andu, coisa assim, que dá pra colher por ali mesmo. Milho... Milho não. Alho não, já não trabalha mais com plantio de alho, é mais cenoura, beterraba, tomate, melancia. Ela foi se adaptando. E meu pai, assim, planta, mas pequena quantidade, não é como antes, né? Que fazia um maior plantio. Até porque nem dá mais, né? Produzir tá mais complicado.

Como se observa por meio da fala de Maria das Dores, seu pai e sua mãe diminuíram as plantações na roça por causa do clima de estiagem na região semiárida da Bahia e foram se adaptando a novas produções. Esse movimento de adaptação também envolveu os modos de vida das filhas incentivadas a estudar, como é o caso de Maria das Dores que foi a primeira da sua família a ter acesso ao curso superior (Licenciatura em Pedagogia Uneb), seguida seis meses depois da sua irmã mais nova (Licenciatura em Química no IFBaiano, *Campus Guanambi*).

Assim, Maria das Dores, filha de agricultores familiares, é uma jovem da roça e universitária. Casada há cinco anos, disse que tem retardado a maternidade porque não conseguiria conciliar um/a filho/a com a universidade. Conforme disse “[...] mesmo depois de casada [...] eu sempre falava que eu não queria ter filho e dividir a questão de faculdade e filho, porque assim... por mais que eu vejo que tem pessoas que conseguem conciliar tudo isso, no meu caso, eu acho que eu não consigo conciliar, né?”.

Como jovem casada, Maria das Dores se desloca todos os dias da roça para a universidade. Para isto, disse-me que usa uma moto pilotada por ela para ir até a sede do município Pindaí (percurso de 12 quilômetros) onde pega o ônibus mantido pelo poder público para chegar à universidade.

Maria Felipa

De uma família de 8 irmãos, Maria Felipa começou a entrevista dizendo que é a primeira da sua família a fazer um curso superior. No caso, estuda o 4º semestre de Licenciatura em Pedagogia no turno noturno.

– Eu sou de uma família de oito irmãos ao todo. Cinco meninos e três meninas. Eles são mais velhos que eu e como meu pai sempre trabalhou na roça mesmo, no campo, plantando, colhendo, pra sobreviver mesmo, então assim... porque o que ele ganhava não dava pra ele arcar com os custos do estudo porque naquela época era pago, aí, para viabilizar os estudos e trabalhar mesmo, eles [os irmãos] foram pra São Paulo. Então, dois irmãos meus moram em São Paulo. [...] E o restante dos irmãos fica aqui. Geralmente eles vai pro corte de cana, volta final do ano. Agora é que eles já pararam, desistiram desse emprego. Um tá morando em Goiás, trabalhando em Goiás em uma empresa e um mora na roça comigo, na minha casa. O outro é motorista, é funcionário público. Então, só tem eu na universidade, dos oito só eu.

Dos oito irmãos, só Maria Felipa, a filha “caçula”, conseguiu ascender ao Ensino Superior por meio da política de cotas. Apesar do acesso, essa jovem de 22 anos disse enfrentar muitas dificuldades para permanecer na universidade porque mora com os pais em uma localidade chamada Fazenda Barro Preto que fica a 15 quilômetros da sede do município de Matina (distante 54,9 quilômetros de Guanambi) e, pelo seu curso ser à noite, desloca-se todos os dias no final da tarde do Barro Preto para Matina onde se utiliza do ônibus que transporta estudantes dessa cidade para Guanambi. No entanto, como volta tarde, precisa dormir em uma pensão em Matina pela qual paga 250 reais por mês e só retorna para roça pela manhã.

Além dos 250 reais pagos mensalmente pela pensão em Matina, os pais de Maria Felipa tiveram que fazer um empréstimo no banco para comprar uma moto para ela se deslocar da roça para cidade onde pega o ônibus, o que só foi possível porque são aposentados como trabalhador e trabalhadora rural. Desta forma, ainda que a Uneb seja pública, Maria Felipa tem muitos gastos para se manter no Ensino Superior. Esses e outros desafios enfrentados levaram-na a pensar em desistir do curso “*O primeiro ano, eu juro... confesso que eu pensei inúmeras vezes ‘Amanhã eu não piso nessa universidade!’*. *A primeira semana isso passou pela minha cabeça diversas vezes*”.

O fato é que encontrei Maria Felipa para a primeira entrevista no final do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e a acompanhei até o dia da sua formatura, o que

evidencia que ela, de alguma maneira, enfrentou o desafio da permanência no Ensino Superior.

Ana Alice

Ana Alice, que se declara branca, 21 anos, assim como Maria Felipa, é estudante do curso de Pedagogia noturno no DEDC/*Campus XII* e, como mora com os pais em uma localidade denominada Lagoa Fundo Brito no município de Ibiassucê (esta cidade fica a 87,2 quilômetros de Guanambi), também enfrenta muitos desafios para ter acesso e permanecer no Ensino Superior.

Essa jovem da roça, até meados do curso, trabalhou à tarde como professora em uma escola na sede do município de onde se deslocava diariamente às 17h30min para a universidade em um ônibus pelo qual paga 200 reais mensais. Ana Alice só retorna para casa por volta de 01h30min da madrugada depois de descer do ônibus em um trecho da rodovia onde seu namorado a aguarda de moto para levá-la até sua moradia.

Em sua casa, normalmente estão sua mãe e sua única irmã de 8 anos, uma vez que seu pai, assim como os pais de outras jovens entrevistadas, costuma sair na entressafra para trabalhar no corte de cana, conforme ela relata:

– Painho agora teve de sair pra trabalhar fora. Ele foi para o sul da Bahia cortar cana, aí agora ele foi para lá. Aí agora fica só minha mãe e minha irmã lá à noite sozinhas. [...] Minha mãe é agricultora. Ela vive assim... planta, mas não dá muito. Meu pai também, mas quando acha um serviço, ele sai para trabalhar. É mais no corte de cana, mas nem todo ano porque não acha. Aí, no caso, também vive do Bolsa Família.

Dadas as suas condições, Ana Alice precisou conciliar trabalho e estudo que se apresentam de modo ambivalente em sua experiência como prova e suporte.

Leidjane

Leidjane foi a primeira jovem que entrevistei no *Campus I* em Salvador. Com 23 anos, solteira, católica, autodeclarada parda, ela cursava disciplinas do 4º e 5º semestres do Bacharelado em Fisioterapia no Departamento de Ciências da Vida (DCV). Ao falar de si, Leidjane começou pelo seu local de moradia “*Eu sou de Macaúbas, interior [...]. Moro na roça mesmo, em Contendas, um povoado. Sempre morei na roça*”.

Esse povoado onde Leidjane mora com o pai agricultor aposentado¹⁰⁷ e um dos seus sete irmãos, segundo me disse, fica a 15 quilômetros da sede do município de Macaúbas (esta cidade se localiza a mais de 700 quilômetros de Salvador, capital do estado da Bahia, onde se localiza o *Campus I* da Uneb).

Leidjane é a jovem da roça participante desta pesquisa que, para fazer o curso superior, encontra-se mais distante de casa geograficamente. Neste caso, utiliza como suporte a residência estudantil mantida pelo poder público municipal de Macaúbas na região central da cidade de Salvador.

Primeira e única pessoa da família a ter acesso ao Ensino Superior, como jovem da roça em um *Campus* da Uneb na cidade grande, Leidjane contou que sentiu muitas dificuldades e chegou até em pensar em desistir, algo que não se concretizou até o penúltimo semestre da graduação quando realizamos a segunda entrevista.

Ivete

Jovem negra de 24 anos que fez o uso da política de cotas da Uneb para ter acesso ao Bacharelado em Fonoaudiologia no DCV/*Campus I* em Salvador.

Filha de pais separados, Ivete mora com a mãe e duas irmãs na Comunidade Carro Quebrado no município de Muritiba (esta cidade fica a 149 quilômetros de Salvador). Para ela, o Carro Quebrado *“É um povoado de Muritiba. É bem pequenininho. Uma localidade bem pequena”*. Nessa região, segundo Ivete, a produção mais comum é o fumo e também *“[...] a plantação de mandioca. O que mais, meu Deus? Ah! Laranja. Mandioca, laranja, amendoim em período junino porque acho que não dá muito certo o plantio em outra época que não seja junho, né, que é o tempo mais frio. Basicamente isso. Milho também que é no período junino”*.

Mesmo morando nessa localidade, Ivete disse que ela nunca trabalhou na roça, mas desenvolveu atividades para ter uma “rendinha” que lhe ajudou a elaborar a ida para a universidade *“Eu fazia... eu dava banca pras crianças. Porque assim eu sempre quis fazer... sei lá, ir para uma universidade e tal, aí eu dava banca para duas crianças apenas pra ter uma rendinha e tal, pagar um cursinho. Aí eu conseguia fazer um cursinho à noite”*.

¹⁰⁷A mãe de Leidjane faleceu em um acidente de ônibus quando viajava para Salvador na condição de acompanhante de uma pessoa doente. A morte da mãe trouxe implicações para a escolarização de Leidjane, uma vez que em decorrência dessa perda, ela foi reprovada em uma disciplina no 1º ano do Ensino Médio e teve de cursá-la concomitante à série seguinte.

Assim, por meio dessa e outras estratégias, Ivete se torna a primeira e única pessoa da sua família a ter acesso ao Ensino Superior. Para permanecer na universidade, a mesma utiliza a residência universitária mantida pelo DCV/Uneb como um dos suportes.

Marilene

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDC/*Campus I*, Marilene disse em nosso primeiro encontro que tinha 24 anos, porém em seu registro de nascimento consta como 26 anos. Em suas palavras:

– Bom, então já existe aí um equívoco na idade. Na verdade eu tenho vinte e quatro anos, mas no registro tá vinte e seis porque, por causa da pressão do meu pai ou da pressão que a professora fez, porque meu pai não tirou meu registro [...] Ela teve que ir à polícia para ele poder tirar meu registro, então, de tão equivocado, então, vinte e seis, vamos colocar assim, mas eu tenho mesmo vinte e quatro.

Como consta no registro, Marilene tem 26 anos. Ela disse que é um contraste social na universidade porque sua família biológica era extremamente pobre ou como ela mesma me indagou “*Pobre?* [perguntou como se eu estivesse usando um termo que não traduzia o que passou]. “*Não! Pobre não. Era muito, muito, muito pobre! Cê sabe o que é não ter coisa para comer? Sabe o que é passar fome? Delirar de fome? Esse é o termo!*”. Assim, como negra, pobre, que já delirou de fome, do “*interior dos interiores*”, ela considera que eram quase improváveis as chances de chegar ao Ensino Superior.

Entretanto, ela contrasta com os determinantes sociais e chega à universidade. Sua história, como das demais jovens da roça entrevistadas, é de constante posta à prova (MARTUCCELLI, 2006; MARTUCCELLI, 2010d). Ela disse: “*Você vai quebrando sempre tabus para conquistar algo*”.

No caso de Marilene, conforme relatou, um suporte importante para ela estar viva e na universidade se constituiu por causa da sua adoção.

– Olha, meus pais biológicos já morreram. Eu sou adotada, vim de uma zona rural e fui adotada em outra localidade rural... Muito doido isso! [rindo]. Mas só que eles moram em Valença. A gente fala Valença porque o local não tá situado no mapa, porque o mapa só passa a BR 001. Moro em Cajaíba, distrito de Valença, entendeu? Mas pra gente facilitar mais, para você achar, bota Valença.

Marilene disse pertencer a esse lugar, que não está situado no mapa e que fica no município de Valença (distante 270 quilômetros de Salvador via rota terrestre. O acesso

também pode ser feito pelo mar, via embarcação *Ferryboat*). Ela foi para Cajaíba aos oito anos, adotada por uma professora “*Minha mãe é professora, nível fundamental, mas é!* [deu ênfase]. *Do antigo sistema de magistério, entendeu?*”. Seus pais biológicos eram trabalhadores rurais e analfabetos.

Desse contexto da família biológica de trabalhadores rurais, bem como da família por adoção, Marilene afirmou “*Eu sou a primeira a estar no Ensino Superior, não só da família biológica, mas de toda geração da família*”. Para estar na Uneb, então, Marilene mora em Salvador em uma casa cujo aluguel são 250 reais. Ela conta com a bolsa como estagiária e a ajuda da mãe como suportes.

Maria Elvira

De uma família de pais agricultores aposentados, Maria Elvira é a terceira das três filhas a fazer um curso superior. No caso, ela cursa Ciências Contábeis no Departamento de Ciências Humanas – DCH/*Campus I* da Uneb em Salvador.

Jovem de 22 anos, solteira, católica, declarou-se parda e disse “*eu sempre morei lá na roça*”. Essa roça a que Maria Elvira se refere é a Comunidade Boa Esperança que fica a 14 quilômetros do município de São Felipe (distante 188 quilômetros de Salvador).

Lá, de acordo Maria Elvira, “[...] *a gente trabalha com inhame, mandioca, amendoim, essas coisas... lá a gente tem casa de farinha*”. Apesar de ter morado sempre na roça e de lá sua família trabalhar com a agricultura, desde a 3ª série (hoje 4º ano do Ensino Fundamental) Maria Elvira foi estudar em escolas na cidade, o que fez com que ela cada vez mais se distanciasse do trabalho na roça. Incentivada a estudar pelos pais, irmãs e primos, essa jovem da roça tentou por duas vezes a aprovação no curso de Veterinária na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) até ingressar no curso de Ciências Contábeis da Uneb no *Campus I*.

Para permanecer na universidade em Salvador, Maria Elvira morou inicialmente com uma prima e depois com a irmã pedagoga, aprovada em concurso público nessa cidade e que constitui importante suporte para sua permanência no Ensino Superior.

Leila

É uma jovem negra de 26 anos de uma família de agricultores-cantores, já que “*na verdade, minha mãe gosta muito de cantar, né? Minha vó também e tal. Acho que já é coisa*

de família, assim". Leila disse já ter cantado em coral, em casamentos e seu irmão tem uma banda. Além do canto, a família vive da agricultura.

– É... Meu pai vive de agricultura. Tem uma roça e aí ele tem encomendas do pessoal da cidade que faz encomendas. Aí ele trabalha com entregas também. [...] Ele trabalha com citrus, laranja, várias frutas assim. Minha mãe é doméstica. Ela ajuda, mas não tem assim... Não trabalha de carteira assinada e tal.

Esse trabalho da sua família na agricultura, na concepção de Leila, está centrado na figura do pai, já que sua mãe, assim como ela, apenas ajuda. Na condição de jovem ajudante, Leila narrou durante sua entrevista os investimentos que foram construídos por sua família, principalmente por sua mãe, para que ela seguisse o percurso escolar.

Moradora de uma comunidade denominada Estrada da Lagoa, que fica a 20 quilômetros da sede do município de Inhambupe (distante 165 quilômetros de Salvador), Leila foi a única das jovens participantes desta pesquisa que realizou toda a Educação Básica na roça. Após essa conclusão, ela fez o curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal (IF) em uma cidade vizinha a seu município.

Essas experiências formativas, bem como sua atuação no coral e como catequista, constituíram fatores que possibilitaram a Leila o acesso ao Ensino Superior. Assim, ela se tornou a primeira pessoa da sua família a ingressar na universidade. No período da primeira entrevista, ela cursava o 6º semestre de Enfermagem no Departamento de Ciências da Vida no *Campus I* da Uneb.

Para fazer o curso Superior, por conta da distância, Leila mora com os tios em Salvador e, conforme afirmou, *"O bom é que eu não pago aluguel, né? Mas se pagasse aluguel, não teria a mínima condição de eu tá aqui"*. Além do aluguel, outros desafios se apresentaram para Leila a ponto dela pensar em abandonar o curso.

*– [...] Eu pensava, no primeiro semestre aqui, eu pensava em abandonar "Meu Deus!". É tanto que no primeiro semestre [rindo] eu saí me despedindo de todo mundo aqui, quando encerrou, né? Aí eu falei "gente, eu não sei se eu volto, não sei" e as meninas "não, você vai voltar. Você vai voltar". Eu disse "eu não sei se eu volto". E aí, no segundo semestre, voltei. (Leila, estudante de Enfermagem, *Campus I*).*

Leila tem voltado em todos os semestres, até o penúltimo quando fizemos a segunda entrevista, mas cada um deles enfrentado como um grande desafio para a permanência na universidade.

Marianna

Marianna é uma jovem de 22 anos de uma família cujos pais tiveram dez filhos, todavia, dois morreram ainda bebês¹⁰⁸. Dos 8 filhos restantes, “*Eu sou a penúltima. Na verdade, minha mãe teve dez filhos, aí, como faleceram dois ainda bebês, bem anteriores a mim, ficaram os oito, aí eu sou a penúltima*”. Desse contexto familiar, então, Marianna disse “*Eu sou a primeira e única da família a tá na universidade. Tenho um irmão mais velho que chegou a concluir o segundo grau, o Ensino Médio, mas não chegou a ir pra faculdade. Eu sou a primeira*”.

As condições sociais da família de Marianna, aliadas à falta de escola no Povoado Coelho na cidade de Jeremoabo (este município fica a 388 quilômetros de Salvador) onde moravam, fizeram com que o acesso à educação fosse uma provação para ela e seus irmãos/ãs.

– [...] Eu morei na roça até os meus dez, onze anos. Aí depois que a minha mãe separou de meu pai, aí a gente ficou alternando, ia um tempo ficava na cidade, outro tempo ficava na roça porque minha mãe continuava trabalhando, plantando em tempo de inverno, por exemplo. [...] Meus pais sempre trabalharam na roça. A roça era nossa mesmo, não era emprestada ou empreitada não. Nessa mesma roça lá planta feijão, milho. Basicamente feijão e milho. Aí também tem a questão da agropecuária, que é a criação de vacas, criação de ovelha, galinha também, mas basicamente feijão e milho.

A separação dos pais fez com que Marianna fosse morar na cidade com a mãe e uma irmã.

– [...] foi bem decorrente da separação mesmo que a gente foi morar na cidade [...] eu entendia muito o sofrimento de minha mãe porque meu pai bebia muito, ele era alcoólatra e muitas vezes ele chegava em casa de noite e bagunçando, zudando e a gente tinha que sair de dentro de casa pra ir dormir na casa de vizinho nosso. Aí eu entendia o sofrimento de minha mãe e aí eu achei a melhor alternativa ela sair de casa mesmo e a gente procurar um outro rumo.

¹⁰⁸Até os anos 2000, no Brasil e acentuadamente na região Nordeste, as taxas de mortalidade infantil (calculadas pelo número de crianças mortas até completar um ano de idade) eram altíssimas. Para se ter uma ideia, nos anos 1990, a cada mil crianças que nasciam no nordeste 74,3 morriam até um ano de vida. Por isso, ainda é comum ouvir relatos como esses feitos por Marianna de mulheres das gerações da sua mãe que perderam filhos ainda bebês. Dos anos 2000 para cá, os estados do Nordeste são os que mais têm reduzido as taxas de mortalidade infantil no Brasil, resultado de diferentes políticas públicas nas áreas sociais, de saúde e educação. Em 2010, houve uma redução de 58% nas taxas de mortalidade infantil na região, chegando a 18,5%. Em 2015, o estado da Bahia conseguiu reduzir essa taxa para 15,2 (UOL, 2012). Assim, relatos como esse de Mariana, felizmente, têm se tornado menos frequentes, o que mostra mudanças geracionais nas condições de vida das mulheres.

O “rumo” encontrado pela mãe de Marianna foi a cidade, todavia, continuou indo para a roça trabalhar *“Aí depois da separação, a gente ficou um tempinho na roça ainda, aí logo depois a gente mudou pra cidade. Mas a gente ficava no esquema, passava duas semanas na cidade e ia duas semanas pra roça”*.

Assim, por meio do trabalho da mãe na roça e também como empregada doméstica, na cidade Marianna pode se dedicar aos estudos. Sua vida, conforme disse, resumia *“da igreja pra casa, pra escola, não tinha muito... não saía muito, não ia pra festas, ficava mais em casa estudando”*. O foco nos estudos, segundo Marianna, foi porque *“[...] Eu já vinha... desde quando eu estudava ainda o Ensino Fundamental, que eu não sabia o que eu queria e tal, mas eu sabia, eu tinha certeza que eu queria fazer uma faculdade”*.

Esse desejo se concretizou para Marianna com sua aprovação, por meio das cotas, no vestibular da Uneb no final de 2012. Assim, ela teve acesso ao Bacharelado em Nutrição no DCV/Campus I em Salvador no início de 2013. Tanto o ingresso quanto a permanência na universidade são enfrentados por Marianna como grandes desafios para os quais precisa mobilizar suportes institucionais (como a residência universitária mantida pelo DCV em Salvador; bolsas) e também relacionais.

Maria

Essa jovem universitária de 29 anos foi a última entrevistada na primeira etapa do estudo porque, como ela mora em uma localidade denominada Coqueiro de Monte Gordo, distrito de Monte Gordo, no município de Camaçari¹⁰⁹, vai e volta todos os dias da universidade para sua casa na roça, o que implicou sua disponibilidade para conceder entrevista durante o período de aulas no Departamento de Educação – DEDC/Campus I em Salvador. Neste departamento, Maria ia iniciar o 6º semestre¹¹⁰ da Licenciatura em Ciências Sociais quando nos encontramos pela primeira vez.

Apesar de morar no Território de identidade Metropolitano, Maria afirmou que ela é mesmo da roça *“[...] algumas pessoas perguntam ‘você é da roça?’ e eu falo ‘sou’. Lá onde a gente mora ainda é estrada de chão, é roça mesmo. Todo mundo trabalha na agricultura e dia de domingo eles vêm pra feira expor seus produtos”*. Na própria universidade, segundo ela, os colegas *“Perguntam ‘onde você mora?’ e eu falo uma coisa, aí fala ‘ah! Mas Monte Gordo é perto de Guarajuba’ e eu respondo ‘mas eu não moro em Guarajuba. Eu moro na zona rural que é município de Camaçari’”*.

¹⁰⁹Esta cidade fica a 51 quilômetros de Salvador e compõe a região metropolitana.

¹¹⁰A entrevista foi realizada no período de suas férias na universidade.

Maria evidencia em sua fala a tensão, também observada por Rios (2011) em sua pesquisa, entre o global e o local quando os indivíduos buscam se definir como da roça. No caso de Maria, ela justifica a roça como um lugar, “lá”, cuja fronteira com o urbano é muito tênue. Conforme Rios (2011, p. 82), “essas identidade rurais da pós-modernidade estão distantes das identidades culturais coesas da modernidade [...]”.

Por isso, Maria é questionada por colegas e também por mim como pesquisadora como que ela se identifica morando em um território que é visto e conhecido apenas pela concentração de cidades próximas à capital do estado da Bahia. Em resposta, essa jovem explica sua identidade pelo fato de que na roça onde mora a estrada é de chão e, por isso, “*é roça mesmo*”. Seu argumento também se centra no fato de “*Todo mundo trabalha na agricultura e dia de domingo eles vêm pra feira expor seus produtos*”.

O trabalho na agricultura emerge como elemento que constitui o ser da roça, condição da sua família:

– Eles sempre viveram de agricultura. Hoje meu pai é aposentado como agricultor e minha mãe também. Eles plantavam de tudo. Aipim, mandioca, também hortaliça. Tudo que era de sobrevivência eles plantavam. E minha mãe planta até hoje e o meu pai também.

Além de viverem da agricultura, a história do lugar onde Maria mora com sua família também caracteriza o que Santos (2006) conceitua como roça, pois Coqueiro de Monte Gordo:

– [...] era uma usina de coco, por isso, lá onde eu moro chama Coqueiro de Monte Gordo. Aí, a usina acabou e passou a ser patrimônio da união. Aí, as famílias que moravam ali naquela época e trabalhavam já ali formaram a associação para conseguir as terras onde hoje a gente mora, em associação.

Por essa forma de pertencimento e vinculação, Maria se identifica como jovem da roça e, ao mesmo tempo, da universidade. Para chegar à universidade, ela demorou sete anos após a conclusão do Ensino Médio “*[...] Ai nesse último ano que eu fiz, que foi a prova de 2013, aí eu disse que era o último ano que eu ia tentar porque eu já tava cansada já*”.

A partir dessas breves retratos, apresento na página seguinte um quadro-síntese dos perfis das 17 jovens da roça e universitárias participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Quadro-síntese dos perfis das jovens da roça e universitárias

Nome	Curso/ <i>Campus</i>	Idade	Cor/ Raça	Renda familiar mensal	Uso de cotas	Estado civil/ filhos/as	Religião
Margarida	Administração <i>Campus</i> XII/Guanambi	21	Negra	1 SM	Sim	Solteira (namorando) Já teve 1 filha	Católica
Maria Augusta	Enfermagem <i>Campus</i> XII/Guanambi	22	Negra	1 e ½ SM	Sim	Solteira Sem filhos	Católica
Dandara	Administração <i>Campus</i> XII/Guanambi	21	Negra	1 SM	Sim	Solteira Sem filhos	Católica
Rita	Enfermagem <i>Campus</i> XII/Guanambi	20	Negra	1 e ½ SM	Sim	Solteira Sem filhos	Católica
Elizabeth	Educação Física <i>Campus</i> XII/Guanambi	21	Negra	2 SM	Não	Solteira Sem filhos	Evangélica Igreja Assembleia de Deus
Maria Rita	Educação Física <i>Campus</i> XII/Guanambi	28	Negra	1 SM	Sim	Casada 2 filhos	Católica
Maria Bonita	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	23	Negra	1 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Maria das Dores	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	25	Parda	1 e ½ SM	Não	Casada Sem filho	Evangélica Igreja Batista Filadélfia
Maria Felipa	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	22	Negra	2 SM	Sim	Solteira (noiva)* Sem filhos	Católica
Ana Alice	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	21	Branca	2 SM	Sim	Solteira (noiva) Sem filho	Católica
Leidjane	Fisioterapia <i>Campus</i> I/Salvador	23	Parda	1 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Ivete	Fonoaudiologia <i>Campus</i> I/Salvador	24	Negra	1 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Marilene	Pedagogia <i>Campus</i> I/Salvador	26	Negra	2 SM	Não	Solteira Sem filho	Católica
Maria Elvira	Ciências Contábeis <i>Campus</i> I/Salvador	22	Parda	2 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Leila	Enfermagem <i>Campus</i> I/Salvador	26	Negra	1 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Marianna	Nutrição <i>Campus</i> I/Salvador	22	Negra	- 1 SM	Sim	Solteira Sem filho	Católica
Maria	Ciências Sociais <i>Campus</i> I/Salvador	29	Negra	2 SM	Sim	Solteira Sem filho	Evangélica Igreja Presbiteriana

Fonte: Entrevistas. / *Maria Felipa se casou no penúltimo ano da graduação.

2.3 Situações das entrevistas

Na roça, contexto de vida das participantes desta pesquisa, como já ressaltai, os modos de plantar e colher estão vinculados a um modo de existir por meio da agricultura. Já na universidade, no que se refere às práticas de pesquisa, os modos de colher se justificam pelas questões, sujeitos envolvidos e referencial teórico que orientam o estudo. Sendo assim, esta tese que tem como objetivo principal analisar as experiências de acesso e permanência de jovens da roça no Ensino Superior, especificamente, na Uneb, teve como instrumento/procedimento principal para a coleta dos dados as entrevistas semiestruturadas narrativas e episódicas.

A escolha das entrevistas como um modo de colher os dados nesta pesquisa se justifica porque compreendo, conforme Araujo e Martuccelli (2012a) argumentam, que para abordar as dimensões estruturais desde as experiências pessoais é indispensável para a produção e para a compreensão do material ter estado em contato direto com os sujeitos. Ou seja, é preciso “se achegar” a eles/elas, estar “entre-vistas”.

Essa aproximação, no caso desta pesquisa que se orienta pela sociologia do indivíduo, possibilitou não só ouvir o que as jovens tinham a dizer sobre si com suas palavras, como também o que comunicaram nas situações, haja vista “os rostos, os corpos, os lugares, os gestos, os silêncios, as dúvidas, os risos, as lágrimas, os subentendidos e a sedução: uma entrevista é indissociável de tudo isto e muito mais” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a, p. 22).

Se as entrevistas são indissociáveis de tudo isso, descrever as situações, quer dizer, as circunstâncias em que as mesmas foram realizadas, torna-se relevante para expor em que contexto e como as falas das jovens foram produzidas. Neste sentido, então, é importante destacar que na segunda etapa da pesquisa¹¹¹, com exceção de duas entrevistas, as demais foram realizadas no espaço da própria universidade em Salvador e em Guanambi no período de junho de 2016 a janeiro de 2017 (entrevistas narrativas) e de março a junho de 2018 (entrevistas episódicas).

Nesse tempo, “acheguei-me” às jovens da roça no contexto da universidade por meio de deslocamentos físicos quanto conceituais. Do *Campus* em Guanambi ao *Campus* em Salvador, de rural a jovens da roça, esta tese foi se produzindo nesses “entre-lugares”, “entre-vistas” da pesquisadora-pesquisadas.

¹¹¹A primeira etapa refere-se ao levantamento de dados institucionais realizado de outubro de 2015 a maio de 2016.

No *Campus* da Uneb em Guanambi, com as jovens que vão e voltam da universidade para roça todos os dias, realizei as entrevistas no turno das próprias aulas (caso de Maria Bonita; Maria das Dores; Maria Felipa; Ana Alice; Maria Rita; Dandara e Rita), pois não dispunham de outro tempo na universidade/cidade. Todavia, nossos encontros sempre ocorreram em horários sugeridos por elas. Já com as jovens que residem na cidade para fazer o curso superior (Maria Augusta; Margarida e Elizabeth), as entrevistas foram realizadas em outras situações. Com Margarida a primeira foi durante o início do recesso junino¹¹² e, por isto, pudemos nos encontrar na Uneb no turno matutino quando ela estava trabalhando como estagiária; com Maria Augusta, nas duas ocasiões, foi após sua orientação de Iniciação Científica em turno oposto as suas aulas e Elizabeth foi à Uneb apenas para se encontrar comigo conforme agendamos nos dois momentos. Com essas jovens usei diferentes espaços do DEDC/*Campus* XII, desde uma sala de aula vazia até salas dos núcleos de pesquisa da instituição¹¹³. Busquei por ambientes onde pudéssemos conversar sem interrupções de terceiros, em que as jovens se sentissem confortáveis e à vontade, que possibilitassem entrevemos e que apresentassem condições técnicas para gravar as entrevistas em áudio.

Com todos esses cuidados, somente no final da primeira entrevista com Dandara, realizada das 21h 40min até às 22h51min do dia 13 de julho de 2016, quando ocorria uma festa de confraternização dos calouros¹¹⁴ no *Campus*, é que tivemos a interferência do barulho das músicas tocadas na festa nos áudios gravados, porém, nada que impossibilitou a transcrição.

Já no *Campus* da Uneb em Salvador, por ser maior, por eu não conhecer tão bem como o *Campus* em Guanambi onde trabalho, por concentrar os órgãos administrativos da universidade e quatro departamentos, tive dificuldades para conseguir espaços que eu pressupunha mais adequados para realizar as entrevistas com as jovens. Desse modo, inicialmente, pedi a elas sugestões de espaços que pudéssemos utilizar. Como desde a primeira entrevista nesse *Campus* utilizamos um lugar no jardim, embaixo da sombra de uma árvore, esse passou a ser o espaço mais utilizado para as entrevistas com as jovens da roça e universitárias do *Campus* I.

¹¹²A Bahia é um dos estados do nordeste fortemente marcado por festas juninas, por isso, os calendários de aulas das universidades costumam prever recessos de pelo menos uma semana no período entre 23 a 30 de junho (da festa de São João a festa de São Pedro).

¹¹³Como estou docente nesse *campus* da universidade, tive facilidade para transitar e reservar os espaços para as entrevistas.

¹¹⁴No Brasil, os estudantes ingressantes nos cursos superiores são conhecidos como calouros.

Foi, então, ao ar livre e em contato com a natureza que realizei as primeiras entrevistas com Ivete, Leila, Leidjane e Maria Elvira. No caso de Marianna, utilizamos uma sala do DCV I durante o intervalo das aulas no horário do almoço; com Marilene fizemos em um espaço de convivência do DEDC I e, por isto, fomos interrompidas por duas vezes por colegas dela; e com Maria realizei a última entrevista da primeira etapa em um lugar bem diverso dos demais, já que a mesma ocorreu em um hotel na praia onde passava alguns dias férias no mês de janeiro de 2017. Descobri, quando praticamente ia desistir de entrevistar essa jovem, depois de muitas tentativas¹¹⁵, que o seu endereço registrado durante o cadastro institucional para matrícula na Uneb se localizava próximo à praia onde estaria. Assim, fiz contato com ela pelo *Facebook* e marcamos no hotel, uma vez que ela optou por esse lugar que dizia conhecer por ter trabalhado em um *resort* ali próximo.

Foi justamente por estarmos na praia, e em local próximo ao *resort* onde já havia trabalhado, que Maria me contou como os moradores da roça daquela região pouco desfrutam das praias como espaço de lazer. As praias, hotéis e *resorts* dali são para lazer dos turistas. Para o povo pobre do litoral a praia é lugar de trabalho, ou melhor, da exploração do seu trabalho. Assim, por estarmos ali, Maria me disse como seu trabalho no *resort* por quase dois anos após ela concluir o Ensino Médio constituiu-se uma prova para ela:

– [...] porque a gente às vezes não... não é valorizado no trabalho. Trabalhando lá eu vi [...] assim... tinha mais gente com muito mais tempo do que eu lá e eu via. Uma das minhas colegas passou na prova da universidade e ela ia fazer à noite. Ela cabava sempre 6 horas, era o período dela. Ela pediu pra eles para ela começar mais cedo e sair mais cedo, mas eles não liberou. Então, ela preferiu sair do trabalho. Então, eles não tinham uma visão de dar oportunidade para os profissionais que estão lá dentro. [...] então, eu vi que ali não ia crescer e que sempre ia ser prejudicada. Como nessa época eu sempre fazia a prova e via que, se eu passasse, eles também não iam me dá a oportunidade de querer dividir o horário, de querer me ajudar. Eu saí depois, não queria aquilo. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

A fala de Maria revela que é justamente o fato do trabalho constituir uma prova que a leva a tomar a decisão de sair. Avalia que não queria aquilo, ou seja, um trabalho que não possibilitasse a ela conciliar com um possível curso superior. Assim, o trabalho, como também outros desafios vivenciados pelas demais jovens da roça para ter acesso e permanecer

¹¹⁵Como Maria mora em uma localidade a 51 quilômetros de Salvador, ela vai e volta todos os dias para casa em um transporte com horário marcado de saída da universidade. Assim, tive dificuldades de entrevistá-la durante seu turno de aulas. Além disso, por morar na roça, esta jovem nem sempre tem sinal de celular em sua comunidade. Isto dificultou nossa comunicação inicialmente. Contudo, uma colega de curso dela me disse para adicioná-la no *Facebook*, rede social que utiliza com mais frequência. Assim, intermediadas por essa colega, passamos a nos comunicar pela rede social a partir de dezembro de 2016 e, em janeiro, enfim, conseguimos realizar a entrevista.

na universidade, apresenta-se ambíguo. No caso de Maria, além da opção por sair do emprego como modo de enfrentá-lo como prova, foi também por meio dele que disse ter conhecido gente do mundo inteiro e, portanto, “*eu vi que podia mais*”. Esse “mais” se relaciona ao seu objetivo naquele momento, isto é, o curso superior.

Avalio que, caso a entrevista com Maria tivesse ocorrido em outro espaço, possivelmente sua condição juvenil como trabalhadora não emergisse como um dos desafios experimentados por ela para ter acesso ao Ensino Superior. O que pude constatar é que os locais onde as entrevistas são realizadas implicam, de algum modo, o conteúdo das mesmas e criam situações que favorecem acentuar o trabalho dos indivíduos sobre si, algo comum à situação da segunda entrevista com Maria Elvira que, por nos encontrarmos em uma livraria no shopping, ela me contou da sua estratégia de ação para ter acesso aos livros mais recentes de Ciências Contábeis.

Neste sentido, também considero que as entrevistas realizadas embaixo das sombras de árvores no *Campus I* permitiram perceber como as jovens da roça se relacionam com a natureza, inclusive me dizendo o nome de algumas árvores próximas a nós. Também possibilitaram observar como se sentiram mais à vontade que aquelas entrevistadas nos espaços fechados das salas e como transitam pelo *Campus*. As jovens que utilizam a residência universitária como suporte de moradia em Salvador e, por isso, passam mais tempo nos espaços da universidade, demonstraram envolver-se em outras atividades que não apenas aquelas de ensino e ter relações interpessoais mais amplas. Observei do mesmo modo, ao andar com algumas delas pelo *Campus* para nos dirigirmos ao local da entrevista ou quando concluíamos nossa conversa, que as “residentes” paravam para cumprimentar outras pessoas enquanto que as jovens que moram com parentes (Leila e Maria Elvira) ou vão e voltam da universidade para casa todos os dias (caso de Maria) demonstram estabelecer relações mais restritas com os/as demais universitários/as e com a própria instituição.

As situações de entrevista, dessa maneira, revelaram-se ricas em dados e permitiram muitas inferências em contexto. Por tal razão, resolvi adotar o diário de campo para registrar impressões e informações que, de início, pareciam à margem das entrevistas, contudo, mostraram-se essenciais na composição da análise e interpretação, ainda mais quando a rede social (*Whatsapp*) deixou de ser apenas um meio para agendar as entrevistas e transformou-se em mais um instrumento de comunicação com as colaboradoras do estudo.

Falar dessa situação de pesquisa, que faz uso da internet por meio das redes sociais, é também romper com representações da jovem da roça, mulher, como atrasada, limitada ao espaço da casa e/ou do lugar geográfico (roça), distantes da modernidade e do progresso

localizados no espaço urbano. Como mostram os textos que compõem o livro “Juventudes do campo” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015), os contextos rurais se reconfiguraram muito nas últimas décadas e os/as jovens desses espaços, em certa medida, estão inseridos/as na rede. Neste caso, “a rede, agora significando o amplo espaço da web, é universo socializador transversal dos indivíduos contemporâneos, principalmente para a juventude” (REIS, 2014, p. 12).

Assim, as jovens da roça e universitárias focalizadas por esta pesquisa, como indivíduos contemporâneos que são, participam da rede e fizeram uso dela para comunicar comigo, seja via *Whatsapp* ou *Facebook*. O aplicativo *Whatsapp* começou a ser utilizado desde quando busquei seus contatos institucionais, principalmente, no caso das jovens que estudam em Salvador. Constatei, ao adicionar seus números de celulares, que os mesmos estavam configurados para mensagens de *Whatsapp* e passamos a utilizá-las. Já as jovens do *Campus* da Uneb em Guanambi compartilharam seus contatos em nossos encontros presenciais durante a visita às turmas nesse contexto. O fato é que nos conectamos pela internet, que nem sempre funciona quando as jovens estão na roça, pois há localidades que não dispõem desse serviço.

Essa via de comunicação foi um importante suporte para me “achegar” às jovens para as entrevistas, dadas as distâncias entre os dois contextos de pesquisa na Uneb, o *Campus I* em Salvador e *Campus XII* em Guanambi. Cada viagem a Salvador para realizar as entrevistas precisou ser bem planejada, aliás, combinada com as jovens, de modo que eu não me deslocasse 680 quilômetros de Guanambi até lá sem ter agendado os horários de acordo com a disponibilidade de cada uma, o que em algumas circunstâncias ainda teve interdições em decorrência da paralisação dos caminhoneiros¹¹⁶ e morte de uma pessoa familiar de Ivete.

De todo modo, as redes sociais contribuíram durante todo o processo de pesquisa porque passou a ser um meio utilizado por mim e pelas colaboradoras do estudo para complementarmos informações e até compartilhar novas experiências.

Um exemplo disso foi a mensagem que Dandara me enviou pelo *Whatsapp* no dia seguinte à entrevista que realizei com ela.

¹¹⁶Durante o mês de maio de 2018, quando planejei a conclusão das últimas entrevistas com as jovens universitárias do *Campus I*, aconteceu uma paralisação de 10 dias dos caminhoneiros, o que interditou estradas e impactou toda a sociedade brasileira por causa da falta de abastecimentos de alimentos e combustíveis. Para entender a cronologia dessa paralisação, leia “Greve dos caminhoneiros: os 10 dias que pararam o Brasil”, disponível em BBC News/ Brasil - <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44302137>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Bom dia...

Uma parte que não falei ontem na entrevista é que no primeiro ano que entrei na faculdade, trabalhei durante 4 meses em uma lanchonete aos finais de semana e depois mais 3 meses em casa de família para conseguir manter no curso e custear os gastos com material, passagens, pois no sábado não tinha ônibus, então, tinha de pegar carro para chegar até a Uneb[...]. (Diário de campo, 14 jul. 2016).

A mensagem enviada por Dandara foi para complementar uma informação que ela avaliou que devia ter dito durante a entrevista, pois, ao encerrar, eu sempre perguntava às participantes se tinham algo a acrescentar além do que eu havia perguntado. Em algumas situações elas diziam que sim e em outras diziam que não, momento quando eu deixava o diálogo aberto pelas redes sociais “*caso ache importante, pode me mandar mensagem pelo celular*”.

Inspirada pela metodologia de pesquisa adotada por Juliana Batista dos Reis (2014) em sua tese, que fez o acompanhamento de jovens através de suas vivências cotidianas e na internet através do que caracteriza como uma etnografia *on* e *off line*, adotei esse meio de comunicação como um espaço por meio do qual as jovens participantes desta pesquisa pudessem comunicar fatos das suas experiências que consideravam importantes e que, por alguma razão, não tínhamos abordado.

Além das jovens, como pesquisadora, durante o processo de transcrição das entrevistas, também fiz uso desse meio de comunicação para solicitar dados complementares, conforme ilustra o registro a seguir.

Bom dia, Maria Augusta.

Estou aqui transcrevendo a entrevista que fiz contigo. Não sei se lembra, mas me disse que foi aprovada em Engenharia na UFRJ, mas não sabia se era BI [Bacharelado Interdisciplinar] ou não. Você disse que iria conferir. Por favor, tem como ver isso para mim? Em qual Engenharia mesmo você foi aprovada na ocasião? (Diário de campo, 20 set. 2016).

Por mais ricas que estas situações de comunicação em rede se evidenciem, elas não substituem estar “entre-vistas”. Ou seja, elas agregam às entrevistas uma dinâmica que coloca pesquisadora e interlocutoras em uma relação que se prolongou para além do encontro, bem como possibilitou criar mais um espaço de retorno das jovens sobre si mesmas. Elas são, portanto, potencializadoras das entrevistas, no entanto, a relação direta entre os/as que se veem é indispensável para pesquisas que buscam compreender os processos de individuação.

Assim sendo, privilegiei para esta tese as entrevistas semiestruturadas do tipo narrativa e episódicas, realizadas por meio de encontros presenciais “entre-vistas”, que duraram em média de 50 minutos a 2 horas, de modo que as próprias jovens da roça, em diálogo comigo

na condição de pesquisadora, puderam construir relatos das suas experiências de acesso e permanência na universidade. Esses relatos não se restringiram as narrativas do passado.

Martuccelli e Singly (2012), ao discutirem que métodos utilizar para uma sociologia do indivíduo, destacam as entrevistas, porém alertam para que as narrativas produzidas pelas mesmas não sejam do passado sobre o passado e sim um passado que se converte em recurso do relato sobre si, que não constitui a priori a trama. Segundo propõem, a pessoa entrevistada, evidentemente, não está impedida de se apoiar em sua história para justificar sua conduta, contudo, sem seguir um fio cronológico, em etapas. Em síntese, para esses autores, quando o indivíduo retoma seu passado é para explicar o que ele é ou deseja ser hoje em dia.

Nesta perspectiva, procurei nas situações de entrevista estabelecer a dialética passado/presente. Por isto, ao adotar um roteiro de entrevista semiestruturada narrativa (Apêndice B), comecei por uma consigna que solicitou às jovens falarem de si e só depois relatassem um pouco da sua história antes de entrar na universidade. Assim sendo, ao falarem de si, as jovens iniciavam por dizer que eram da roça e universitárias “*eu sou da roça*”; “*eu sempre morei na roça*” e “*eu faço tal curso*”. Começaram pelo “aqui e agora” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012) e, assim, relataram experiências do passado e presente por meio das quais pude identificar os principais desafios enfrentados por elas para terem acesso e permanecerem no Ensino Superior – este interpretado na tese como prova.

Em virtude disso, sempre que chegava à última questão do roteiro de entrevista “*Enfim, você considera que houve ‘provações’ para chegar ao curso superior na universidade pública? Se houve, quais você identifica?*”, as jovens já tinham relatado em seus percursos biográficos muitos desafios de acesso à universidade. Ainda assim, mantive a questão nas entrevistas com todas as jovens, pois um estudo que tem como referencial teórico-metodológico a sociologia do indivíduo ou da individuação outorga um papel importante à consciência e à possibilidade do trabalho do indivíduo sobre si. A esse respeito, Martuccelli e Singly (2012, p. 90) asseveram: “Com o suporte da entrevista, a sociologia do indivíduo aumenta a sensibilidade do olhar sociológico em ao menos três coisas: o trabalho sobre si, a singularidade e o fato de dar uma certa coerência (para o indivíduo)”.

As entrevistas, então, precisam incitar a reflexividade dos indivíduos. Por tal razão, por meio, sobretudo da última questão, solicitei que as jovens avaliassem se houve provações para chegar ao curso superior e se elas identificavam quais. Essa questão estimulou as jovens a tomarem distância das suas experiências para analisá-las e elaborar as respostas que sintetizam, dos seus pontos de vista, os desafios para chegar e estar na universidade. Essas questões, de algum modo, foram retomadas por meio das entrevistas episódicas realizadas em

2018, quando busquei centrar o diálogo com as interlocutoras no episódio da chegada ao Ensino Superior; a permanência na Uneb e as experiências de individuação, bem como a conclusão do curso (Roteiro no Apêndice C).

Além do momento da “entre-vista”, a devolutiva das transcrições para as participantes desta pesquisa criou um espaço de reflexividade sobre suas biografias, bem como entre pesquisadora e pesquisadas, conforme exemplificam as duas mensagens abaixo:

Nossa! Eu li a entrevista. Poxa! Bastante coisa. vc de fato é paciente para ouvir minha história que é tão longa e tão dura. Nossa! Como eu falo mal e cheia de vícios linguístico. Desculpa. Vou tentar falar menos no próximo encontro e falar melhor. Por deus! [...] Triste, né? (Marilene, mensagem encaminhada via Whatsapp. Diário de campo, 4 abr. 2017).

*Boa tarde!
adorei a entrevista, muito boa mesmo! nem eu sabia de tudo que vivi e enfrento. fico feliz em poder contribuir com sua pesquisa, precisando estou aqui! Bjos! (Ana Alice, mensagem de e-mail. Diário de campo, 21 abr. 2017).*

Como é possível observar, tanto Marilene quanto Ana Alice fazem a avaliação do texto produzido a partir da transcrição de seus relatos. Marilene analisa desde sua fala “*Nossa! Como eu falo mal e cheia de vícios linguístico*” até sua biografia “*minha história que é tão longa e tão dura*”. Do mesmo modo, Ana Alice demonstra tomar consciência de sua vida “*nem eu sabia de tudo que vivi*” e dos desafios que é obrigada a responder “*nem eu sabia de tudo que [...] enfrento*”.

Essas situações de olhar sobre si, seja nos momentos das entrevistas ou da devolutiva das mesmas, foram marcadas por muita carga emocional, principalmente, considerando as jovens da roça com os perfis retratados neste estudo que têm de enfrentar com poucos suportes as contingências de suas experiências e as insuficiências institucionais. Assim sendo, em muitas situações de entrevistas, houve choros, silêncios e interdições da fala. Do mesmo modo, a leitura dos relatos também emocionou as entrevistadas como registro no diário de campo.

Hoje encontrei com Margarida em uma atividade promovida pelo Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia na Uneb/Campus XII. Perguntei a ela sobre a entrevista que eu tinha enviado, pois ainda não havia me devolvido, se estava tudo certo. Ela me disse que estava lendo aos poucos, por isso, a demora para devolver. Afirmou que se surpreendeu ao ver o tanto que falou no dia, que chorou muito ao ler a transcrição da sua história, das suas lutas porque, ao ver sua vida escrita, parece que pode, de fato, entender tudo que lhe aconteceu. (Diário de campo, 9 jun. 2017).

No caso específico de Margarida, durante o encontro da entrevista, ela relatou emocionada (voz embargada, mãos presas entre as pernas) todos os desafios enfrentados. No entanto, não chorou em nenhum momento. O choro, como manifestação das suas emoções, parece ter emergido quando se conscientizou de tudo que lhe aconteceu por meio da leitura do texto escrito. Assim, tomou distância de si, o que criou as condições da reflexividade.

Em síntese, as entrevistas e as situações em que as mesmas foram realizadas, assim como as trocas de mensagens pelo aplicativo *Whatsapp*, encontros informais pelos *campi* da Uneb e as devolutivas das transcrições permitiram-me “achegar” às jovens da roça e universitárias, conhecer suas experiências de acesso e permanência no Ensino Superior ao longo de quase três anos e perceber o trabalho das mesmas sobre si, o que constitui seus processos de individuação. Neste sentido, concordo com Araujo e Martuccelli (2012a, p. 22), ao dizerem que “o narrador não é um mero informador, é também um produtor de sentido através da produção de sua história”.

2.4 A análise e organização dos dados

Por conceber as participantes desta pesquisa como indivíduos, que produzem sentidos quando constroem suas narrativas e que, portanto, não são meras informantes, esta tese não poderia deixar de ser um texto atravessado por suas falas, portanto, polifônico.

As análises aqui realizadas se sustentam na interlocução entre os relatos das jovens e os referenciais teóricos adotados. Assim sendo, os extratos das narrativas, textos resultantes das entrevistas, são a base empírica das leituras que faço a partir da sociologia do indivíduo.

A função das falas ao longo deste texto não é para ilustrar e sim, como dizem Araújo e Martuccelli (2012a, p. 24), “transmitir ao leitor uma compreensão mais direta, por dentro, e com as próprias palavras dos entrevistados, das experiências e problemas estudados”.

Para garantir essa compreensão mais direta das experiências (ações) de que tratam os autores citados, os textos das entrevistas que utilizo são transcrições realizadas por mim logo após os encontros com as jovens. Ou seja, são narrativas produzidas na relação pesquisadora-pesquisadas transformadas em textos escritos. Por tal razão, os mesmos estão carregados de marcas da oralidade e, por vezes, regionalismos como “mainha” e “painho”¹¹⁷ que optei por manter nos extratos que utilizo porque compreendo, assim como Rios (2011, p. 13), que o ser que fala carrega em si toda uma construção identitária a partir dos lugares onde estão inscritos, mas jamais circunscritos.

¹¹⁷Formas de tratamento para mãe e pai no estado da Bahia, sobretudo, nos contextos rurais.

Uma vez que as participantes desta pesquisa são baianas, da roça, suas falas trazem marcas desses pertencimentos (lógica da integração) assim como também dos seus deslocamentos por outros espaços como a universidade (lógica da subjetivação)¹¹⁸.

Como jovens da roça e universitárias, seus discursos se produzem, do mesmo modo que elas, nesses “entre-lugares” que exigem novos signos de identidade, a exemplo da linguagem. Nesse sentido, algumas jovens, quando enviei a entrevista transcrita, solicitaram alterações para adequarem suas falas à língua padrão. Uma dessas jovens foi Ivete, estudante do curso de Bacharelado em Fonoaudiologia. Ela, então, encaminhou a entrevista com destaques para que eu fizesse as adequações sugeridas.

O que percebi é que ao terem a oportunidade de analisar um texto que registra suas falas, as jovens da roça, na condição de universitárias, avaliam que já não podem expressar sem se corrigirem ou se adequarem às instituições¹¹⁹ e aos contextos pelos quais transitam, o que parece ser o caso de Ivete que cursa um bacharelado justamente na área da comunicação (Fonoaudiologia). Ivete, como as demais jovens da roça, vivencia a experiência universitária buscando articular lógicas de ação (DUBET, 1994) nos entre-lugares, que são terrenos férteis da subjetivação (BHABHA), aqui compreendida como individuação.

Assim sendo, alguns extratos usados nesta tese passaram por adequações linguísticas solicitadas pelas próprias entrevistadas. A preocupação com o modo de dizer, manifestada por algumas delas, não modificou o conteúdo do que disseram, porém, acentuou elementos para interpretação das suas singularidades nas condições de jovens da roça e universitárias.

Foi a partir desses textos, com adequações linguísticas ou não, que busquei analisar e compreender seus processos de individuação, bem como os significados dos mesmos no nível das experiências de acesso e permanência no Ensino Superior público. Para isto, procurei ler os contextos e os textos (entrevistas) por meio de dois operadores analíticos das pesquisas que tratam da individuação, a saber, provas e suportes.

Assim, à medida que ouvia, transcrevia e debruçava-me sobre as narrativas produzidas em situação de entrevistas, busquei identificar quais os desafios no atual contexto histórico as jovens mulheres da roça enfrentam para fazer um curso superior público no estado da Bahia e,

¹¹⁸Em suas experiências, as jovens combinam diferentes lógicas. Ao tentar gerir essas lógicas, por vezes conflitantes, elas vivenciam processos denominados de individuação (MARTUCCELLI, 2010a, 2010b, 2010c) ou subjetivação (DUBET, 1994).

¹¹⁹Dubet e Martuccelli (1996) definem toda experiência escolar como uma lógica que busca a integração. Todavia, a depender dos indivíduos, das instituições e dos níveis de ensino, essa lógica será vivida como uma tensão, já que essa experiência apresenta uma natureza dupla: por um lado é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma coerência e um sentido, em um conjunto social que não possui um a priori. Daí os conflitos entre os pertencimentos e as normas que distinguem, por um lado, o universo familiar, de pertencimento, do escolar, universitário. Os processos de individuação se formam nesta tensão.

especificamente, na Uneb. Além disso, analisei em seus percursos biográficos que suportes possibilitam a elas responderem aos desafios de acesso e permanência na universidade.

Na análise e organização dos dados desta tese, então, o Ensino Superior é compreendido como a prova recortada para análise. Em outras palavras, é identificado como um desafio histórico e estrutural no Brasil e, particularmente na Bahia, cujo acesso e permanência são desigualmente distribuídos. Assim sendo, jovens com os perfis das entrevistadas por esta pesquisa – mulheres; da roça, pobres e negras (maioria) – enfrentam essa prova como hiperindivíduos, metonímicos e oportunistas (MARTUCCELLI, 2010d), que contam com poucos suportes institucionais em seus percursos biográficos.

Constatei que, mesmo reduzidos, são os suportes materiais e simbólicos; institucionais e, especialmente, pessoais/relacionais, que têm possibilitado às jovens ter acesso e permanecer no Ensino Superior. Isto é, chegar e estar, deslocar-se da roça à universidade. Na análise que apresento nos capítulos que compõem a terceira parte busco destacar as particularidades do processo de individuação de jovens que se forjam nesse “entre-lugar”.

PARTE III

A PRODUÇÃO OU A ANÁLISE DOS DADOS

A produção na roça refere-se aquilo que foi possível retirar da plantação, portanto, está relacionada à ação, ao trabalho de produzir. Na universidade, a produção em pesquisa também se configura como ação que envolve o trabalho com os dados. Esses dados, como na produção da agricultura familiar, são diversos, então, requerem de quem lida com eles um trabalho comparável ao do agricultor, quase artesanal, uma vez que o mais relevante é a qualidade do que é produzido. Assim, se ainda hoje na roça, principalmente as mulheres, utilizam peneirar os grãos das suas pequenas produções para selecioná-los, nas pesquisas acadêmicas também é preciso peneirar os dados, ou seja, realizar o processo de análise dos mesmos. Nas pesquisas qualitativas, essa análise torna-se a própria produção porque é a interpretação. Neste sentido, esta parte da tese tem a pretensão de apresentar a análise dos dados, isto é, a produção.

3.1 O Ensino Superior como prova

Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar, entendeu?[...] Cê era um contraste social, né? (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Provocada por esse imperativo “*Pensa aí*” e as indagações “*entendeu?*”, “*né?*”, que emergiram durante o espaço de reflexividade criado na situação de entrevista com a jovem Marilene, proponho-me a analisar neste capítulo o Ensino Superior como prova enfrentada pelas jovens do interior dos interiores (roça). Busco entender como essas intersecções apresentadas por Marilene (negra, pobre, do interior dos interiores) tornam as jovens mulheres da roça, “*que decidiu estudar*”, um contraste no Ensino Superior brasileiro. E ainda, sendo um contraste social, que desafios enfrentam para ter acesso, bem como permanecer em uma universidade pública no estado da Bahia (Uneb)?

Com base em alguns dados sobre o Ensino Superior, já apresentados nos capítulos anteriores, e outros que apresento neste, é possível afirmar que no Brasil esse nível educacional ainda é considerado, de fato, “superior” para a maioria da população¹²⁰ de tal modo que, por vezes, parece quase inalcançável “*entendeu?*”, por isto, um desafio, uma prova que se revelou *provação*. “Nossa” universidade, além de não ter sido e ainda não ser democrática, constituiu-se, ao longo da sua história, como via de acesso e manutenção do poder das elites (ROSEMBERG, 2010b), produzindo e reproduzindo lógicas de subalternidades e exclusão (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). Ressalto, todavia, que mesmo sendo uma prova estrutural no Brasil, que é transversal em todas as experiências das jovens entrevistadas, a mesma é enfrentada de diferentes modos por cada jovem da roça. É na relação dessas jovens com o Ensino Superior, portanto, com a prova, que se analisa como elas agem e como se constituem como indivíduos em ação no mundo.

Assim sendo, esta tese faz dois movimentos: dar conta da estruturação da prova - o Ensino Superior; e analisar as experiências das jovens da roça na relação com essa prova de modo a perceber como se forjam nesse processo, isto é, como se individualizam.

Em relação à estruturação do Ensino Superior como prova transversal e comum às jovens da roça, é necessário dizer que no Brasil, diferente de outros países da América

¹²⁰De acordo com a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 86% dos brasileiros de 24 a 64 anos não têm curso superior, já que apenas 14% têm acesso a esse nível de ensino (OCDE, 2016).

Espanhola¹²¹, esse nível de ensino é recente, pois somente no século XIX, a partir da transferência da sede do poder da metrópole portuguesa, em 1808, é que são criadas as primeiras escolas superiores, a escola de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Antes disso, os poucos brasileiros que tinham condições de fazer um curso superior necessitavam ir para os países europeus, principalmente Portugal e França, para realizar suas formações.

Segundo Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1980), que analisa de modo crítico os fundamentos históricos das relações entre universidade e poder, o governo de Portugal do qual fomos colônia impediu a criação de instituições de Ensino Superior no Brasil até sua vinda para este país. Um exemplo desse impedimento diz respeito ao não reconhecimento, em 1605, do Colégio da Bahia como universidade¹²², apesar das condições que o mesmo apresentava para tal fim. Esse colégio, fundado em 1575 pelos jesuítas na cidade de Salvador¹²³, ofertava cursos de Teologia, Filosofia e Artes para os filhos da elite que se formava nos espaços rurais (senhores de engenho, de criadores de gado) e nas cidades (oficiais e funcionários públicos).

É possível observar como a negação da instalação de uma universidade e da oferta do Ensino Superior no Brasil até o início do século XIX indica a presença de lógicas coloniais¹²⁴ na sua constituição em consonância com um projeto político, cultural e econômico de país (FÁVERO, 1980; MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010).

De tal modo esses projetos se articularam que, mesmo após a instalação das instituições de formação superior nas cidades que ganhavam destaque na economia e política (Salvador, Rio de Janeiro, Olinda e São Paulo), durante quase 100 anos, as mesmas

¹²¹Desde o século XVI, de acordo com Schwartzman (2004) e Cunha (1980), países da América Espanhola fundaram instituições universitárias, a exemplo de Santo Domingo (1538); do Peru (1551); México (1553); Argentina (1613).

¹²²Para aprofundar sobre esses elementos históricos, sugiro a leitura de dois textos ainda de 1980, “A universidade temporã: o Ensino Superior da colônia à era Vargas de Luiz Antônio Cunha (1980) e “Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos” de Maria Lourdes de Albuquerque Fávero (1980).

¹²³A Bahia tem centralidade na história “oficial” do Brasil porque foi por essa região que se deu a entrada dos colonizadores portugueses que fizeram os registros escritos usados para contar a história do país. Nesse processo, Salvador constitui-se como a primeira cidade, fundada em 1549, bem como primeira capital e sede da administração colonial do Brasil até 1763, quando o império transferiu a sede para a cidade do Rio de Janeiro (NEVES, 2008; BICALHO; FERLINE, 2005). Por seu papel no Brasil colônia, Salvador também figura como contexto das iniciativas para a instituição do Ensino Superior no país. Entretanto, apesar de sediar a primeira escola de educação superior, a Bahia restringe a oferta pública desse nível de ensino à capital do estado até o final do século XX.

¹²⁴Lógicas que vão se perpetuar nos modelos institucionais aqui implementados, nos conhecimentos considerados válidos, nas referências utilizadas como modelos e modeladores do nosso modo de ser e pensar-nos. Ou seja, a universidade ajudou/ajuda o projeto de colonialidade do poder, saber, ser (QUIJANO, 2005, 2010; SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2004).

funcionaram como escolas isoladas e não como universidade¹²⁵ porque havia oposição à unificação pela possibilidade de que esse projeto pudesse criar grupos que questionassem o poder vigente (FEITOSA, 2006 apud MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010).

Assim sendo, o Ensino Superior no Brasil só se organiza em universidade, como instituição formalmente constituída por diferentes faculdades, no século XX a partir da criação, em 1920¹²⁶, da Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente, Universidade do Brasil (PRATES; COLLARES, 2014). Enquanto isso não aconteceu, eram as escolas isoladas que formavam os bacharéis brasileiros, quero dizer, os homens brancos e ricos, já que, conforme apresentei no capítulo II, a primeira mulher a se graduar no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887, e os negros só ganham representatividade nesse nível de ensino na passagem do século XX para o XXI¹²⁷.

Além do seu surgimento tardio no contexto brasileiro, outra diferença da educação universitária aqui ofertada é que, enquanto em outros países da América Espanhola a natureza pública dessa educação dominou por longo tempo, no Brasil a oferta pública e privada desenvolveu-se, desde o início, simultaneamente (SCHWARTZMAN, 2004; PAULA; LAMARRA, 2011; SAMPAIO, 2015). Todavia, no caso brasileiro, prevaleceram as instituições privadas¹²⁸ por meio do que Sguissardi (2008, 2015) denomina de dois grandes movimentos de privatização do sistema: o primeiro durante o regime militar (1964-1984) e o segundo durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002).

Por meio de dados disponibilizados e sistematizados pelo Inep/Mec, Sguissardi (2008) mostra nitidamente como o Brasil passou, a partir de 1964, da predominância das matrículas da Educação Superior em instituições públicas (ainda de 61,6% contra 38,4%) para a expansão das matrículas em instituições privadas. O citado pesquisador expõe dados que evidenciam que, em 2002, ao final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), registrava-se uma forte expansão da Educação Superior, porém, via redução das IES públicas (-

¹²⁵Orso (2005, p. 152) analisa que “somente durante o Império, foram apresentados 42 projetos para se criar a universidade no Brasil e após a Proclamação da República também foram apresentados outros projetos. Contudo, nenhum chegou a se efetivar e criar a universidade tal como a conhecemos hoje”.

¹²⁶Cunha (1980) registra que a primeira instituição a adotar esse nome foi a Universidade de Manaus em 1909. Já Schwartzman (1996) que a primeira universidade criada no Brasil foi a do Paraná, todavia, só durou até 1915, quando foi extinta.

¹²⁷Mesmo os homens pardos tiveram impedimentos para estudar, principalmente, o nível superior, como ocorreu com a “questão dos moços pardos” ocorrida em 1681 na Bahia quando mulatos e pardos foram proibidos de frequentar as escolas superiores da Companhia de Jesus em decorrência do “acidente da cor” (CUNHA, 1980).

¹²⁸As décadas de 1960 e 1990 são apontadas pelos pesquisadores como os períodos na história do Brasil quando mais se estabeleceram políticas de privatização do Ensino Superior, seja pelo financiamento público das instituições privadas, seja pela abertura de concessões à iniciativa empresarial para oferta desse nível educacional (CUNHA, 1980; SGUISSARDI, 2008).

10,5%)¹²⁹ e aumento das IES privadas (+127,8%). Se os governos militares promoveram a abertura da Educação Superior à iniciativa privada, os mandatos de FHC legalizaram o negócio mercantil na educação¹³⁰.

Por conseguinte, o Brasil chegou a 2002 com apenas 11,9% dos/as graduandos/as matriculados/as em instituições públicas e 88,1% em privadas, fenômeno que só terá uma desaceleração a partir das políticas adotadas nos últimos anos a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) conforme constatam pesquisas recentes (RISTOFF, 2011, 2016; GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011; CASEIRO, 2016; SEMPESP, 2017; INEP, 2016, 2017).

De acordo com dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2016, 2017), as instituições privadas continuam concentrando o maior número das matrículas (75,3%), porém, as IES públicas retomaram o crescimento até 2016, chegando a 24,7%. De 2015 para 2016, os números apontam queda total de 1,2% das matrículas, sendo 2,4% na rede pública e 2,6% na rede privada.

Observar como se configura a oferta da Educação Superior, pública e/ou privada, é relevante para ajudar a compreender - “*entendeu?*” - as (*im*)possibilidades que vão se construindo para o acesso e permanência de determinados indivíduos nesse nível educacional. Ao mesmo tempo, ajuda a entender a complexidade das dinâmicas dessa prova no contexto brasileiro, uma vez que se pressupõe que sejam as universidades ou IES públicas que promovem formas de acesso mais abrangentes. Contudo, nas contradições do jogo político-econômico que no Brasil se configuram, os números de matrícula apontam que são as IES privadas que mais abarcam os estudantes das camadas populares¹³¹, já que este país, acentuadamente na passagem do século XX a XXI, respondeu às demandas crescentes pela Educação Superior abrindo espaço e cedendo às pressões da iniciativa privada, ávida pela

¹²⁹ Além da redução das instituições públicas, no período de 1995 a 2002, houve uma forte subtração no orçamento destinado à Educação Superior pública na rede federal, de 6,69 bilhões em 1995 para 4,96 bilhões em 2002 (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011). Para se ter uma ideia, nos governos de FHC, que correspondem ao período citado, não se criou nenhuma instituição federal de Educação Superior (SGUISSARDI, 2015).

¹³⁰ Essa legalização ocorre por meio da edição de dois decretos de 1997, o decreto 2.207 e 2.306, que reconhecem e distinguem as instituições com e sem fins lucrativos. Para aprofundar, leia Sguissardi (2015).

¹³¹ Os dados apresentados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017 indicam o crescimento de 4,7 pontos percentuais no número de estudantes que concluíram o ensino superior privado de 2013 a 2015 na faixa de renda familiar de até 1,5 salário mínimo (13,5% dos formados) e de 3,4 pontos percentuais na faixa de 1,5 e 3 salários mínimos (26,8% dos formados), ou seja, um percentual de 43% dos estudantes que concluem suas graduações na rede privada têm renda familiar de até 3 salários mínimos. Além disso, em 2013, 69,7 % dos estudantes que ingressaram nas IES privadas eram egressos das escolas públicas (SEMESP, 2017). Assim, se até os anos 2000, Sampaio, Limongi e Torres (2000) constataram que a possibilidade de um aluno das camadas populares ingressar em um curso superior nas instituições públicas era maior que nas privadas, neste início de século os dados sinalizam que essas chances se inverteram, o que vem paulatinamente sendo modificado a partir da política de cotas nas IES públicas iniciadas a partir de 2012.

venda da educação como um “serviço comercial”, produto e/ou mercadoria (SGUISSARDI, 2008, 2015).

Concomitante a isso, mesmo nos governos do PT, quando houve maior investimento do Estado nas IES públicas, as políticas de expansão da Educação Superior utilizaram de recursos públicos para financiar o pagamento das mensalidades dos estudantes que realizam cursos em IES privadas (Fundo de Financiamento Estudantil - Fies)¹³² ou para conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes cuja renda familiar seja de um a três salários mínimos (Prouni)¹³³. Assim sendo, chegamos a 2014 com 52% das matrículas do setor privado financiadas com recursos públicos federais (RISTOFF, 2016).

Tabela 1 - Matrículas Fies + Prouni

Ano	Contratos novos Fies Ativos	Prouni Bolsas Ativas	Fies + Prouni	Matrículas Rede Privada	% Matrículas
2010	74.700	433.706	508.406	4.736.001	11%
2011	224.782	466.094	690.876	4.966.375	14%
2012	591.718	490.329	1.082.047	5.140.312	21%
2013	1.143.630	516.889	1.660.519	5.345.924	31%
2014	2.334.755	726.334	3.060.680	5.867.011	52%

Fonte: Mec/Inep e FNDE (apud RISTOFF, 2016, p. 25).

Em decorrência disso, as matrículas nas IES privadas cresceram 512% em pouco mais de duas décadas no Brasil enquanto que nas IES públicas o crescimento foi de 224% como mostra o gráfico a seguir.

¹³²O financiamento estudantil passou a vigorar no Brasil em 1975 e em 1999 o Ministério da Educação criou o Fies. É a partir de 2010 que há flexibilização e popularização do chamado “novo Fies”. As alterações realizadas, em grande parte, atendiam às demandas do setor privado, que “concebem o Fies como uma potencial ferramenta de captação e permanência dos estudantes na Educação Superior e, conseqüentemente, de consolidação dos grupos privado-mercantis que formam os conglomerados” (SANTOS; GUIMARAES-IOSIF, 2017, p. 3).

¹³³O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi lançado em 2004 e institucionalizado pela lei 11.096/2005. Esse programa refere-se à concessão de bolsas aos estudantes das classes populares em instituições privadas de Ensino Superior que, ao fazerem a adesão, têm isenção do pagamento de 4 tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Ou seja, o Prouni virou um bom “negócio”.

Gráfico 5 - Evolução das matrículas da graduação por categoria administrativa - 1991 a 2014



Fonte: Mec/Inep e FNDE (apud RISTOFF, 2016, p. 16).

É nesse cenário de disputas, tensões e contradições, entre a oferta pública e privada, que a Educação Superior no Brasil se constitui. Se por um lado as IES privadas concentram o maior número de matrículas em relação às públicas, fazem isso em instituições majoritariamente não universitárias¹³⁴, que se dedicam fundamentalmente ao ensino concentrado no turno noturno¹³⁵, com tendência crescente da modalidade EaD¹³⁶, que se orientam a outorgar um diploma de curso superior mais aligeirado e de qualidade considerada duvidosa (PAULA; LAMARRA, 2011). Por outro lado, as instituições públicas, que são majoritariamente universidades e articulam ensino, pesquisa e extensão, ainda são marcadas pelas desigualdades nas condições de acesso com recortes raciais e étnicos (cor/raça), para as camadas populares (renda familiar/classe), para mulheres e homens (sexo/gênero), pelo desequilíbrio regional, pela situação de domicílio (urbano ou rural). Enfim, assimetrias que marcam as desigualdades da sociedade brasileira assim como “ausências e invisibilidades comuns ao cotidiano universitário” (CRUZ *et al.*, 2011, p. 74). Daí, o imperativo colocado por Marilene “*Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar*”.

¹³⁴O Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2017) revela que 82,5% das IES no Brasil são faculdades, 7,7% Centro Universitários, 1,6% IFs/Cefets e somente 8,1% são universidades. Todavia, são as universidades que concentram o maior percentual de matrículas da graduação (53,6%) do qual 86,7% estão na rede federal.

¹³⁵As instituições privadas ofertam a maior parte de seus cursos no turno noturno (69,9%). Já as universidades públicas ofertam a maior parte de seus cursos nos turnos diurnos (62,6%) e em alguns cursos exige-se a dedicação integral, já que as aulas ocupam dois turnos (RISTOFF, 2011).

¹³⁶As matrículas em cursos de nível superior na modalidade de Educação a Distância (EaD) cresceram 90% de 2009 a 2015 nas IES privadas enquanto no mesmo período houve queda de 26% na rede pública.

Ser negra

Como já apresentado no quadro-síntese, com exceção de Ana Alice, todas as jovens colaboradoras desta pesquisa se caracterizam como negras (categoria que oficialmente agrega pretos/as e pardos/as)¹³⁷. Esse perfil marca um dos componentes que caracteriza o Ensino Superior como prova, uma vez que das condições mais desiguais para o acesso permanência nas universidades públicas brasileiras, as pesquisas apontam a cor/raça como a mais preponderante delas, resultado do racismo difuso e estrutural no Brasil¹³⁸.

Isto ocorre de tal forma que até o ano 1999 os/as negros e negras estavam ausentes até das estatísticas universitárias¹³⁹, ou seja, “[...] não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos” (GUIMARÃES, 2003, p. 256). Esse autor lembra que foi junto com a demanda por ações afirmativas¹⁴⁰ para a Educação Superior que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência. Os levantamentos realizados, então, passaram a mostrar que a chegada dos pretos e pardos ao ensino superior é uma realidade recente (PAIXÃO, 2010) e que os indivíduos brancos apresentam chances substantivamente superiores de ingressar na graduação em relação aos negros e também em relação aos indígenas (PAIXÃO, 2010; ROSEMBERG, 2010a; ROSEMBERG; MADSEN, 2011; ARTES; RICOLDI, 2015; CASEIRO, 2016; RISTOFF, 2013, 2014, 2016; RABELO, 2017).

Conforme Caseiro (2016), por meio de pesquisa que compara as chances de acesso à Educação Superior brasileira para indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2014, as possibilidades de jovens brancos e amarelos ingressarem na graduação eram 53% superiores em relação a negros e indígenas.

Apesar do último Censo brasileiro (IBGE, 2010) ter apontado que os negros (pretos e pardos) compõem 50,94% da população, Paixão (2011) constatou, um ano após esse

¹³⁷O quadro 7 mostra que das 17 jovens entrevistadas, 13 se autodeclararam negras e 3 pardas.

¹³⁸Edward Telles (2003) propõe uma nova perspectiva sociológica para analisar a lógica interna do sistema racial brasileiro. Para este sociólogo, o “racismo à brasileira” se caracteriza por relações verticais e horizontais que se combinam.

¹³⁹Segundo Guimarães (2003), a pergunta sobre identidade de cor (“qual é a sua cor?”) no formulário de inscrição ao vestibular foi formulada pela primeira vez pela Universidade Federal da Bahia, em 1999. Nesse mesmo ano, o Exame Nacional de Cursos (ENC, conhecido como Provão) também passou a coletar essa informação (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016).

¹⁴⁰As ações afirmativas são políticas focalizadas, que oferecem um tratamento preferencial a certos grupos (gênero, raça-etnia, língua, região de origem etc.), visando aumentar a proporção de seus membros em setores da vida social (força de trabalho, universidade, representação política etc.), nos quais tais grupos se encontram subrepresentados em razão de discriminações históricas ou atuais (ROSEMBERG, 2010). No caso do Ensino Superior brasileiro, a principal política de ação afirmativa refere-se à Lei de reserva de vagas (Lei 12711/2012), conhecida como Lei de Cotas, que reserva vagas a partir de critérios étnico-raciais e sociais.

levantamento, que o percentual de negros na Educação Superior era de 35,8%, contra 65,7% de brancos.

Os dados examinados por Ristoff (2013, 2014, 2016), a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade)¹⁴¹, também mostram que o Ensino Superior no Brasil apresenta um perfil de estudantes que é cerca de 20% mais branco que a sociedade. Ele afirma, por conseguinte, que não é verdadeira a tese de que o campus reflete a sociedade. Os dados analisados por ele mostram que “ao contrário, o campus é um espelho que distorce a imagem da sociedade ou, dito de outra forma, o campus, como um agente social ativo, aguça as distorções existentes na sociedade” (RISTOFF, 2014, p. 731), uma vez que verificou que alguns cursos de graduação, a exemplo de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, estão muito distantes da proporção de negros na sociedade.

Não obstante essas constatações, desde o primeiro levantamento dos dados de dois ciclos do Enade (2004 a 2009)¹⁴², Ristoff (2013, p. 21) destaca que o Ensino Superior brasileiro como um todo “torna-se menos branco; o percentual de pretos começa a se aproximar mais dos percentuais da sociedade; mais pardos frequentam os cursos universitários [...]”.

Essas mudanças ficam ainda mais visíveis quando o referido pesquisador amplia a abrangência do estudo e inclui dados do terceiro ciclo completo do Enade realizado em 2012 (RISTOFF, 2014, 2016) para analisar o impacto dos programas de inclusão que vinham sendo implantados até 2016 no Brasil sobre o perfil dos estudantes da graduação. Com base nesses estudos, destaca que “a partir do terceiro ciclo do Enade já é possível confirmar que a mudança de perfil socioeconômico da graduação, observada nos últimos anos, se mantém e se acelera” (RISTOFF, 2014, p. 745). Se na pesquisa publicada em 2013 havia 20% mais brancos na Educação Superior que sua representação na população brasileira, na pesquisa publicada em 2016, a partir do terceiro ciclo do Enade, os estudantes de cor branca tiveram queda de 10 pontos percentuais quando relacionados à sua representação na sociedade brasileira.

A tabela 2 mostra a representação por cor nos cursos de graduação e na população brasileira.

¹⁴¹O Enade compõe uma das três avaliações previstas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

¹⁴²Refiro-me ao estudo publicado pela Flacso Brasil (Cadernos do GEA, n.4, jul./dez. 2013).

Tabela 2 - Cor nos cursos de graduação e na população brasileira

Cor nos cursos de Graduação	Graduação 3º ciclo do Enade (%)	População brasileira (%)
Branca	58	48
Preta	6	8
Parda	24	43
Amarela	2	1
Indígena	1	0,4

Fonte: Mec/Inep e IBGE (apud RISTOFF, 2016, p. 42).

Pelos números apresentados na tabela 2, o que se observa é que as oportunidades de acesso ao Ensino Superior ainda não são equitativas para os pretos e pardos (negros), nem para os indígenas no Brasil, quando comparados à população branca. As (im)possibilidades têm fortes marcas raciais e de cor. Todavia, não se pode negar a tendência decrescente dessas assimetrias no acesso, especialmente, a partir do impacto da lei de cotas (RISTOFF, 2016; CASEIRO, 2016; RABELO, 2017)¹⁴³ que passa a constituir um importante suporte para jovens negros/as como abordarei no capítulo 3.4.

Ser pobre

Correlacionada à cor/raça, investigações no campo da estratificação educacional¹⁴⁴ mostram como diferenciais de classe operam nas chances de progressão escolar para jovens com perfis como os das participantes desta pesquisa cujas famílias com maior renda vivem com até 2 salários mínimos (casos quando o pai e mãe dessas jovens são aposentados como trabalhadores rurais ou quando a mãe por adoção é aposentada como professora do Ensino Fundamental). Como uma das categorias que caracteriza as jovens da roça é sua condição de classe, ou seja, são filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais e não de fazendeiros, essa situação contingencia suas possibilidades de acesso e permanência no Ensino superior.

¹⁴³Segundo levantamento feito por Rabelo (2017) com base no censo da Educação Superior e no questionário do Enem de 2012 a 2015, a partir de 2014 o número de negros (soma das categorias preta e parda) ultrapassou o número de brancos, e, em 2015 correspondiam a 49,5% dos ingressos enquanto os brancos 47,7%.

¹⁴⁴Estudos que centram suas análises nas interfaces das origens sociais dos estudantes e os resultados da escolarização. Cito como exemplo o estudo clássico de Bourdieu e Passerom de 1964 e, no Brasil, as pesquisas recentes de Caseiro (2016); Brito (2014, 2017); Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015); Artes (2015); Prates e Collares (2014), dentre outros.

Na pesquisa realizada por Caseiro (2016), por exemplo, por meio da qual compara as chances de acesso à Educação Superior brasileira para indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos no período de 2004 a 2014, esse autor demonstra que, embora a influência da renda nas chances de acesso tenha decrescido em todas as regiões do Brasil, ainda assim, em 2014, cada R\$ 100 adicionado à renda domiciliar *per capita* causava um aumento médio de 8% nas oportunidades dos jovens cursarem uma graduação.

Em decorrências das maiores oportunidades para brasileiros/as com maior renda, Ristoff (2014, 2016), ao analisar o perfil dos estudantes que tiveram acesso à graduação no Brasil, afirma que “o campus brasileiro é significativamente mais rico que a sociedade brasileira” (RISTOFF, 2014, p. 733). Dito de outro modo, mais de 50% da população do Brasil tem renda familiar de até 3 salários mínimos (IBGE, 2010), porém, a análise dos dados do Questionário Socioeconômico do Enade (QSE) feita pelo citado pesquisador revelou que, tanto nas IES públicas quanto nas IES privadas, a realidade difere negativamente dessa porcentagem.

Essas diferenças ficam mais evidentes quando se analisam os cursos a que os estudantes com mais alta e mais baixa renda têm acesso (VARGAS, 2010; RISTOFF, 2013, 2016). Os estudantes mais ricos (acima de dez salários mínimos de renda familiar) estão fortemente representados em cursos com mais alta concorrência, com maior retorno financeiro e, portanto, maior prestígio (*status social*)¹⁴⁵. Já os estudantes de renda mais baixa estão mais presentes nos cursos de menor demanda, menor retorno financeiro e *status* mais baixo, a exemplo da Pedagogia e das Licenciaturas em geral, onde, como mostrei no capítulo II, está a maioria das jovens rurais identificadas na Uneb.

No que se refere aos cursos, quando classe, raça e gênero se interseccionam no perfil dos indivíduos, percebe-se a redução das chances de acesso e a produção de ausências/presenças em determinadas carreiras, turnos e instituições, já que “historicamente, no Brasil, em geral, são as mulheres, os negros e os pobres os sujeitos sociais inseridos nessa lógica de invisibilidade [...]” (CRUZ *et al.*, 2010). Lógica, segundo Mayorga e Prado (2010, p. 60), que opera de tal forma na articulação das desigualdades que as instituições ainda se encontram cindidas e têm “dificuldade de reconhecer as contingências históricas da sociedade

¹⁴⁵Na pesquisa realizada por Ristoff (2016), o curso de Medicina apresentou, percentualmente, em torno de seis vezes mais estudantes ricos que a população brasileira, enquanto História e as licenciaturas, em geral, guardam estreita paridade com a sociedade.

brasileira que impediram/impedem a presença na universidade, com igualdade, de negros e de pobres, de forma geral, e de mulheres em determinadas carreiras”.

Em suma, apesar das políticas recentes de expansão e democratização do Ensino Superior, o mesmo ainda mantém, de diferentes formas, as marcas do ideário que levaram à sua criação. Segundo Orso (2005, p. 154), Amando de Salles Oliveira, um dos fundadores da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, dizia “agora temos um aparelho que oportunizará a formação de nossas elites”, o que evidencia, inclusive no discurso explícito, que a universidade não foi pensada para todos e todas. Ela foi planejada para determinados grupos – uma elite ilustrada – e para um projeto de sociedade – moderna. Por isso, o ensino “superior” é uma prova que, como tal, cria interdições para “os outros” e “as outras”. Esses outros e outras, portanto, quando decidem estudar, são obrigados/as a responder à prova de diferentes e desiguais condições.

Do interior dos interiores

Dentre as desiguais condições de acesso e permanência em um curso de graduação, estão as situações de moradia de quem decide estudar. Isto porque, como projeto de modernidade, o Ensino Superior, desde suas primeiras iniciativas no Brasil, esteve concentrado nas grandes cidades e em regiões que emergiram como pólos do desenvolvimento econômico/político/intelectual no país, isto é, no sul e sudeste.

A história da Educação Superior mostra que em 1915, quando se iniciam as primeiras experiências universitárias no Brasil, o então presidente Venceslau Brás promulgou um decreto que, entre outras coisas, restringiu a expansão do Ensino Superior para cidades com menos de 100 mil habitantes e em estados onde já não existissem pelo menos duas escolas de Direito, Engenharia ou Medicina (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010). De tal modo essa restrição, aliada à ideia de progresso/modernidade vinculada às cidades, parece ter funcionado que Ristoff (2016, p. 12) identificou, “como era de esperar”, que “há uma grande presença de IES na região Sudeste, ou seja, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que abrigam cerca da metade do total de IES do país”. Esse pesquisador constatou que os quatro estados da região sudeste somados aos três estados da região Sul têm representação percentual superior a 64,6% de todas as IES do Brasil. Assim, as extensas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste juntas possuem apenas 35,4% das instituições que ofertam Educação Superior.

No caso específico da região Nordeste, em que se localiza o estado da Bahia onde a pesquisa foi realizada, a representação percentual das instituições (19,1%) é menor que sua representação populacional (27,8%) no país. Ou seja, no Nordeste existe uma diferença de menos 8,7% da oferta da Educação Superior para o quantitativo populacional (RISTOFF, 2016)¹⁴⁶, o que diminui as possibilidades de acesso para os indivíduos que residem nessa região, principalmente, se a situação de moradia for rural.

Para melhor compreender esse contexto, recorro aos dados apresentados pela recente pesquisa realizada por Caseiro (2016). Dentre os resultados desse estudo, o autor explicita as diferenças nas chances de os jovens de 18 a 24 das áreas rurais e urbanas do Brasil, que já concluíram o Ensino Médio, obterem acesso à Educação Superior. A investigação realizada mostrou que essas diferenças se acentuam na região Nordeste, a segunda mais populosa do país.

De acordo com Caseiro, um/a jovem da área urbana no Brasil tem, em média, 1,9 vezes mais chances de estar matriculado/a na graduação que um habitante de uma área rural. No Nordeste, essas chances são 2,10 vezes mais em favor de quem mora nas cidades. Assim, jovens rurais no Nordeste têm menos oportunidades de ter acesso a instituições de Educação Superior que jovens que residem nas cidades nessa mesma região. Ressalto, no entanto, que essas chances não são iguais para moradores/as de todas as cidades, afinal, as IES (com destaque para as presenciais¹⁴⁷) concentram-se nos grandes centros urbanos como pode ser constatado no estado da Bahia¹⁴⁸.

Em síntese, o que as pesquisas apontam é que o perfil apresentado pela maioria das jovens colaboradoras desta tese “[...] *negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar*” ainda caracteriza a percepção que Marilene teve ao ter acesso ao Ensino Superior “*cê era um contraste social, né?*”. De fato, ainda é contrastante ser pobre, negra e da roça no Ensino Superior brasileiro onde as chances de acesso é maior para mulheres, brancas, com renda familiar *per capita* superior a 3 salários mínimos, moradoras das regiões sul e sudeste, em situação domiciliar urbana.

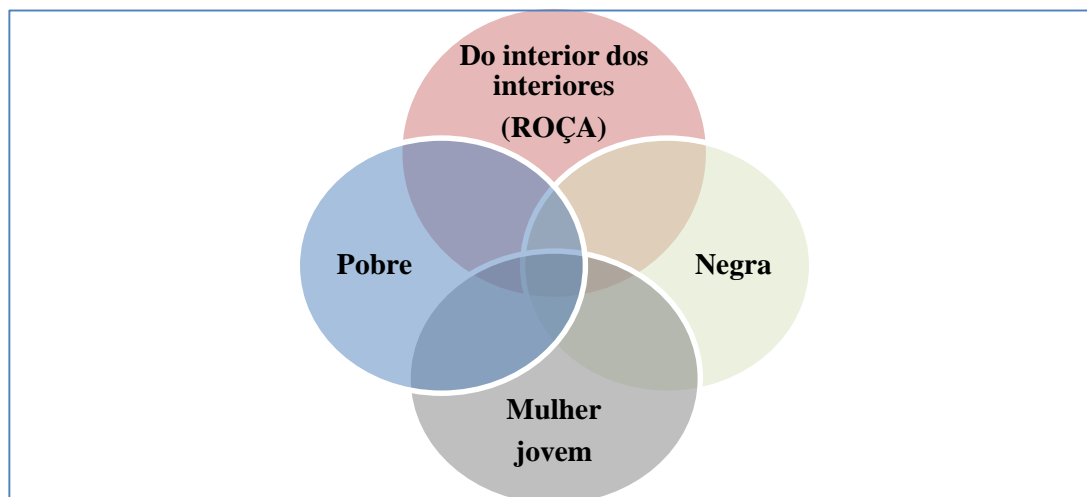
¹⁴⁶Esse pesquisador toma por base para sua análise os dados do censo da Educação Superior 2014 e da população de 2013. Nesse sentido, outras pesquisas que utilizam base de dados e anos diferentes podem chegar a resultados divergentes.

¹⁴⁷Nas cidades com menos de 100 mil habitantes, desde o início do século XXI, têm se expandido os cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) tanto por meio da oferta pública (Universidade Aberta do Brasil – UAB) quanto da oferta privada.

¹⁴⁸Como já destaquei no capítulo II, até a década de 1980, a oferta de ensino superior nesse estado estava restrita à cidade de Salvador (capital do estado) e a instituições privadas na região metropolitana ou em cidades acima de 100 mil habitantes no interior.

Assim sendo, quando raça, classe, gênero e localização se combinam e entrecruzam-se no acesso e na permanência no Ensino Superior, este é experimentado como uma prova na realidade brasileira.

Figura 4 - Intersecção das pertenças das jovens



Fonte: Entrevistas.

Como se pode observar pela figura 4, as categorias de pertenças das jovens não se sobrepõem. Inclusive, na análise dos dados, interpretei de início que o fato de serem da roça se sobreporia às demais categorias e que, portanto, seria essa a prova nos processos de individuação das jovens focalizadas neste estudo. Todavia, à medida que aprofundi a leitura das entrevistas, compreendi que ser da roça cria impossibilidades para o acesso e permanência no Ensino Superior do mesmo modo que ser negra, pobre e jovem mulher. Esses marcadores, portanto, interseccionam-se nas experiências e constituem os desafios que compõem o Ensino Superior como prova estrutural no Brasil para as jovens da roça que decidiram estudar.

O ensino superior é, portanto, uma prova enquanto desafio histórico no Brasil, socialmente produzido e desigualmente distribuído. No caso das jovens mulheres da roça, então, a intersecção das suas pertenças faz com que o Ensino Superior seja enfrentado como uma prova complexa e difícil. Em virtude disso, elas são ainda mais impelidas a agir, a ter jogo de cintura e não perder nenhuma oportunidade. Nas suas ações, quero dizer, em seus processos de individuação, as jovens da roça se concebem e atuam como sendo “mais” e “outra coisa” (MARTUCCELLI, 2007b, 2010a) que aquilo que se espera das suas posições sociais. Suas posições complexificam o modo como habitam o social, mas não o determinam.

Fazem isso não por meio da resiliência e sim pelas contingências que as condições estruturais lhes impõem¹⁴⁹.

Por isso, a fala da estudante Maria Augusta, que compõe o título do capítulo 3.2, “*aos trancos e barrancos, a gente foi e deu certo*”, traduz os **desafios do acesso à universidade** e a fala de Maria Felipa, apresentada no título do capítulo 3.3, “*Gente! E agora? Vou ter de dar um jeito*”, sintetiza os **desafios da permanência no Ensino Superior**. Serão esses dois desafios (acesso e permanência), como componentes da prova aqui analisada, que abordo a seguir.

3.2 “*Aos trancos e barrancos, a gente foi e deu certo*”: os desafios do acesso ao ensino superior para jovens da roça

A fala da estudante Maria Augusta que utilizo no título deste capítulo traduz os modos como as jovens da roça encaram os desafios do acesso ao Ensino Superior. “*Aos trancos e barrancos*” é uma expressão popular que significa, nas narrativas das jovens da roça, a maneira incerta com que enfrentaram esses desafios, sempre obrigadas a agir, a responder às interdições colocadas pela realidade social (simbolizadas pelos trancos e barrancos). Assim, neste capítulo, descrevo como as 17 jovens da roça fizeram para o acesso ao Ensino Superior ter dado certo para elas, afinal, “*a gente foi e deu certo*”.

Neste sentido, a análise das entrevistas aponta para os seguintes desafios do acesso: a negação do direito à escola na roça e a necessidade de estudar na cidade; “*só poderia ser da roça*”: o encontro com a escola na cidade e com as tensões das diferenças; “*Tinham outras dificuldades que vou te contar*”: desafios da condição de migrantes; o vestibular/Enem como “*provas*” e “*Ah! Menina, não fica pensando isso pra você não. Isso é coisa de rico*”: entre ser aprovada e poder estudar.

3.2.1 A negação do direito à escola na roça e a necessidade de estudar na cidade

Para se ter acesso ao Ensino Superior no Brasil é preciso antes concluir a Educação Básica, isto é, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) – responsabilidade dos municípios – e o Ensino Médio – responsabilidade dos estados. Entretanto, para jovens da roça o Ensino Superior começa a se constituir como prova nos primeiros anos de escolarização, já que o mais comum nas comunidades rurais é a ausência de escolas.

¹⁴⁹O conceito de prova utilizado nesta tese não pauta suas explicações para o diferencial de resultados em função das capacidades intrínsecas dos atores como fazem, por exemplo, os trabalhos sobre a resiliência.

– Eu estudava lá na minha comunidade mesmo porque na comunidade de Espírito Santo tinha escola e aí depois acabaram lá com essa escola de uma hora para outra, não sei qual foi o motivo. Aí a gente teve de deslocar pro Pinchico, que é pertinho de Espírito Santo, dava uns três minutos. Aí a gente ia de ônibus, mas só era também até a 4ª série, aí já tinha de ir para a cidade. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

A narrativa apresentada exemplifica a realidade das crianças e jovens na roça marcada pela ausência e fechamento das escolas “*de uma hora para outra*”. À medida que avançam na escolarização, afastam-se de suas comunidades para poder estudar. Por fim, o destino são as cidades.

No caso das 17 entrevistadas, apenas uma delas conseguiu concluir toda a Educação Básica em escolas localizadas na roça; cinco tiveram que ir estudar na cidade antes da 4ª série (hoje denominado 5º ano); três a partir da 5ª série e oito a partir do Ensino Médio. Ou seja, não tinha outro jeito “*Quem quisesse continuar estudando tinha que ir para a cidade [...]*”.

Esta afirmação da estudante Leidjane (curso de Fisioterapia, Campus I) leva à interpretação inicial de que a continuidade dos estudos se vincula à dimensão do querer. Do mesmo modo, a palavra “querer” aparece nos textos produzidos por Dandara e também por Maria Augusta:

Todo mundo então que queria estudar o Ensino Médio tinha de se deslocar para Candiba, tinha que ir para Candiba. Na roça nunca teve. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

Quem quisesse estudar tinha de sair da comunidade, arrumar algum suporte na cidade pra poder... Pra morar, pra você conseguir estudar. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

As falas das jovens da roça, ao mesmo tempo em que colocam a continuidade dos estudos para “quem quisesse”, apresentam as condições para isso: tinha que ir para a cidade; tinha de se deslocar, tinha de sair da comunidade. Ou seja, continuar estudando, para quem é da roça, é um querer no modo subjuntivo. Desejado, mas incerto. Em síntese, não é querer. É a negação e interdição do direito à escola na roça, próxima aos seus locais de moradia conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo (BRASIL, 2008).

É um direito negado porque praticamente não há escolas na roça e, para alguns níveis, “*na roça nunca teve*”. Para a efetivação do direito de estudar, garantido constitucionalmente

desde 1988 (BRASIL, 1988), é preciso que existam as instituições, dever do Estado. Todavia, na roça historicamente no Brasil o que há é a ausência do Estado que não se faz presente. Nas comunidades rurais, quando existem escolas, estas ofertam até a 4ª série (5º ano) conforme o relato de Marianna demonstra “*Na roça tinha até a 4ª série e, a partir da 5ª série, todos os estudantes que passassem para a 5ª série iam para a cidade, para a escola da cidade*”. No máximo, as jovens entrevistadas disseram que estudam na roça até a 8ª série (9º ano).

Assim sendo, “*No Ensino Médio? Tinha de ir pra cidade*” (Marilene). Para jovens da roça, reafirmo, o “querer” estudar é um direito que vai, ao longo da escolarização, sendo negado pela ausência, pela falta.

A negação desse direito fica evidente nas palavras utilizadas pelas jovens “*tinha de ir*” (condição imposta pela realidade) e pelo número das entrevistadas que só puderam continuar estudando porque se deslocaram para a cidade. Ou seja, dezesseis das 17 participantes deste estudo tiveram que fazer o Ensino Médio em escolas localizadas nas cidades, sedes dos municípios em que moram, nos distritos ou em municípios vizinhos.

Em decorrência desse cenário, as jovens da roça que entrevistei compõem apenas um quinto dos/as jovens rurais que têm acesso ao ensino médio no Brasil (BRASIL, 2016). Nessa perspectiva, categorias como abandono, evasão escolar e distorção idade-série, que mostram desigualdades gritantes quando comparamos dados da escolarização de jovens urbanos com jovens rurais, precisam considerar, antes de tudo, a quase inexistência de escolas na roça. O/a jovem rural abandona a escola ou é abandonado/a institucionalmente? Evade ou é evadido/a? Não se encontra na idade esperada para cada série por fatores cognitivos ou pelas condições de acesso?

De acordo o Diagnóstico das escolas do campo no estado da Bahia (BAHIA, 2017), uma das principais razões para o abandono da escolarização por jovens rurais é a dificuldade de acesso às escolas, em especial, no ensino médio. Neste sentido, conclui que “a falta de condições de acesso do jovem à educação funciona como um elemento impulsionador do processo de migração juvenil, o qual vem sendo justificado por argumentos que se apoiam equivocadamente na falta de interesse dos jovens pela vida no campo” (BAHIA, 2017, p. 37).

Os dados que trago nesta tese me levam a argumentar que o processo de migração dos/as jovens rurais para as cidades relaciona-se a diferentes fatores da condição juvenil, todavia, a negação do direito à escola nas próprias comunidades é preponderante. Assim, quem quer continuar os estudos não tem opção a não ser ir para a cidade, deslocar-se, sair da roça. O direito à escola não está perto, é preciso ir em busca dele.

Desse modo, as jovens da roça são forçadas a enfrentar a prova do Ensino Superior pelos desafios do acesso à própria escolarização básica, requisito para a graduação. Enfrentam essa prova na condição de migrantes por um turno ou migrantes temporárias na cidade.

As **migrantes por um turno** são as jovens que se deslocam diariamente da roça para as escolas na cidade, condição já identificada por Santos (2006, 2008). Das jovens que entrevistei, treze vivenciaram essa experiência durante a Educação Básica e oito continuam a vivê-la durante o Ensino Superior.

Já as **migrantes temporárias** são aquelas, caracterizadas por Maria Augusta, que tiveram de “*sair da comunidade, arrumar algum suporte na cidade pra poder... Pra morar, pra você conseguir estudar*”. Essa situação foi experimentada na Educação Básica por três das jovens entrevistadas: Maria Augusta; Elizabeth e Dandara. Estas jovens estiveram como migrantes temporárias porque se viram obrigadas a “*arrumar algum suporte na cidade*” para poder morar durante a semana. Assim, para poder estudar, temporariamente, ficaram na cidade e somente finais de semana, quando era possível, voltavam para a roça.

No meu caso que morava a cinquenta e três quilômetros da sede do município onde tinha o Ensino Médio, eu tive que arrumar um jeito de ficar na cidade. Lá também tinha essa, até em questão de transporte. Hoje não, hoje tá bem mais fácil lá, tem transporte todo dia. Mas na época que eu estudava não tinha muito esse transporte, assim, de ir todo dia, todo final de semana. Lá, pelo fato da feira ser na segunda-feira, tem muito mais carro, assim, da comunidade na segunda-feira. Só que segunda-feira é início da semana, eu tava voltando, no caso, pra aula. Então, finais de semana, às vezes, não tinha carro pra ir. Às vezes também assim eu já pensava na questão de... Era cansativo pra ir e voltar, na segunda chegava e tinha que ir pra aula e tal. Era mais complicado. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

A migração temporária relatada por Maria Augusta foi experimentada por mais duas jovens: primeiramente pela negação do direito à escola nas suas comunidades; depois pela negação do transporte escolar para o deslocamento até as escolas e ainda pela distância das suas comunidades das sedes dos municípios onde puderam ter acesso ao Ensino Médio.

Essa situação de migrantes por um turno ou temporárias – mantida por algumas delas também durante a graduação - evidencia como na experiência das jovens da roça o Ensino Superior vai se constituindo de modo singular como prova. Isto é, mostra como o Ensino Superior (prova estrutural na realidade brasileira) é experimentado por jovens mulheres da roça e o modo como elas são produzidas e se produzem nesse processo enquanto indivíduos. No caso das jovens colaboradoras desta pesquisa, ao terem de ir para a escola na cidade, vivenciam a individuação no entre-lugar. Lá, na escola da cidade, descobrem-se da roça.

3.2.2 “Só poderia ser da roça”: o encontro com a escola na cidade e com as tensões das diferenças

– [...] Quando eu fui para a escola eu tinha 6 anos [...]. Não era muito longe não, a escola era na Brasileirinha mesmo, gastava uns quinze a vinte minutos andando. No primeiro dia, eu lembro que foi mãe que me levou, mas depois às vezes eram meus irmãos que me levavam, pai... eu lembro que, às vezes, uma mãe ia levar um filho, aí já aproveitava e levava o filho da outra. Aí sempre assim até a 4ª série que eu estudei a gente ia a pé. Aí depois a escola já era mais distante, colocou o ônibus, aí ia no ônibus. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

– Assim, foi meio que estranho porque quando você sai de uma escola da zona rural que você está perto ali, querendo ou não, você está perto do seu seio familiar, tem aquela certa proteção. Quando você sai de um meio que vai para outro que não conhece, não é fácil. Porque a cidade é próxima da nossa localidade, mas a gente não tinha o costume de tá indo sempre pra cidade e tal, aí tem isso, né, aquele processo todo de adaptação na escola. Porque na nossa escola do Ensino Fundamental tinha uma quantidade grande de pessoas, mas comparada à escola do Ensino Médio, essa tinha muito mais. Aí tinha todo um processo de adaptação. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Eu fui estudar na cidade desde quando eu entrei no colégio até o terceiro ano que eu saí. Gente, quando eu entrei no colégio então! Para a gente falar que a gente morava na roça... porque os professores geralmente perguntam “você é de qual lugar?”, aí os meninos “essa aí é da roça!”. Muitas vezes eu já chorei por causa disso. “Ah! Esses meninos é da roça! Olha como é que vêm pra escola!”. Porque a gente não tinha muitas condições naquela época, a gente vinha com o que tinha. A bolsa nossa, pelo percurso, vinha cheia de poeira, não dava tempo lavar na semana, sabe? E eles falavam “Ah! Professora! Essa daí é da roça!”. A gente ficava assim... a gente ficou mais tímida quando entrou no colégio lá... Eu via e sentia grande diferença. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

As três falas que introduzem este tópico, apesar de produzidas por diferentes jovens de distintos cursos superiores, colocadas nessa sequência, traduzem o processo vivenciado pela maioria das jovens da roça entrevistadas: começam suas trajetórias de escolarização em escolas próximas de casa, em suas comunidades rurais ou em comunidades adjacentes. A ida à escola na roça é feita a pé, de bicicleta ou a cavalo na companhia de pais e mães, de irmãos e irmãs, de outras mulheres que são mães e revezam o cuidado com os filhos por meio de relações comunitárias “querendo ou não, você está perto do seu seio familiar, tem aquela certa proteção”. À medida que os estudos avançam “Aí depois a escola já era mais distante”, é preciso o ônibus, é preciso ficar longe da família, das estradas conhecidas, da professora conhecida, da escola de uma ou duas salas de aula, do andar a pé. Os ônibus levam as crianças e jovens da roça para a cidade. As cidades, por mais próximas que sejam das comunidades

rurais, não é um lugar que as jovens da roça, principalmente quando crianças, costumam frequentar, como diz Ivete “*a gente não tinha o costume de tá indo sempre pra cidade e tal*”. No geral, as pessoas da roça no interior da Bahia costumam ir à cidade para vender e/ou comprar produtos na feira, que costumam acontecer em um único dia da semana; para fazer exames médicos; para participar de festejos religiosos. Assim sendo, até entrarem no Ensino Fundamental II ou mesmo no Ensino Médio, as crianças e jovens da roça têm poucas experiências na cidade. Em decorrência disso, quando chegam à escola na cidade relatam que viram e sentiram as diferenças, descobriram-se da roça na concepção dos outros “*essa aí é da roça!*”. Essa descoberta aconteceu para a maioria das jovens como desafio da prova que a escolarização foi se construindo em seus percursos, pois era uma diferença negativa, que excluía, causava sofrimento, silenciamentos, timidez, isolamento, choro, reprovação e adaptação.

Como Ana Alice disse “*a gente vinha com o que tinha*” para a escola. Mas o que tinham as atuais jovens da roça? Na relação com a escola e colegas da cidade isso se evidenciou, bastava olhar para saber “*Olha como é que vêm pra escola!*”. Iam para a escola com a terra (da roça) impregnada no corpo e nos materiais. Em tempos de seca, “*A bolsa nossa, pelo percurso, vinha cheia de poeira, não dava tempo lavar na semana, sabe? E eles falavam*” (Ana Alice); já em tempos de chuva “*você ia com seu sapato cheio de lama, então você via o olhar das pessoas, as brincadeiras e as piadinhas que eram feitas, sabe?*” (Rita). Nesse caso, os colegas logo sabiam “*Ah! Professora! Essa daí é da roça!*”.

O ser da roça, que é mais que morar na roça, também se revelou na história das jovens entrevistadas pelas condições de classe, raça, gênero, afinal, como Ana Alice afirmou “*a gente não tinha muitas condições naquela época*”. Quais eram as condições?

– *Quando eu entrei no colégio, eu sofri muito porque era totalmente fora da minha realidade [...] o que mais eu via de diferente era a forma como eu me vestia, aí já viu, né? Eu lembro que uma época foi proibido ir de sandália, que era o que a gente mais usava na roça, então, era proibido. Para você ir para o colégio lá na cidade, você tinha que entrar de tênis, calça azul e tinha a farda. Aí eu lembro que eu não tinha o tênis [rindo], eu peguei de alguém e o tênis tava muito grande, aí esse dia eu sofri. E aí, era o que tinha. Meus pais não tinham como me dá [começou a ficar com a voz embargada de emoção] e eu fui com esse tênis bastante tempo. Eu sofri muita pirraça dessa época do tênis mesmo. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

– *Na escola lá em Matina eu achava as meninas de lá assim meio “patricinha”. Andavam só rindo da gente porque a gente vinha da roça, né? Falavam que a gente só vinha com a mesma roupa, que o cabelo era seboso, que o cabelo era ruim. Meio preconceito, né? Acho que era porque*

a gente era da roça e também, no meu caso, sou negra, então... (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Quando eu fui estudar em Valença eu brigava com os meninos [rindo]. Mas depois eu fui internalizando aquelas coisas. Idiotice isso. Mas eu fui pro colégio lá com essa cabeça, entende? Minhas calças eram toda folgada. Eu me comportava... não é que me comportava, eu era mulher, na verdade, eu sou mulher, mas tipo... com atitudes que eles viam que era como se fosse de homem [...]. Aí cê vê aquelas meninas da cidade tudo de cabelo liso, batom, de unha pintada e eu ainda tenho aquela coisa de não gostar da unha da mão pintada. Não gosto mesmo! [...] Então, eu era uma coisa meio assim... eu fui meio excluída da sala, excluída pelos professores, por todo mundo praticamente. Eu sofri preconceito pelo meu comportamento masculino e por eu ser da roça, ser diferente. Quando você vai para a cidade, as pessoas acham que a pessoa da roça não tem civilização. Gente, que coisa doida! Gente, todo mundo tem história! Gente, pelo amor de Deus! Quando você vai falar de literatura, a primeira literatura foi um cordel. O cordel é da onde? É nordestino, é da roça! Então, tinha essas questões todas. Eu fui ofendida às vezes. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Nas experiências relatadas pelas jovens da roça, as condições com as quais chegaram às escolas na cidade revelaram diferenças que, até então, elas ainda não tinham tomado consciência, pois estudavam com seus “iguais” na roça, em uma escola pequena e perto de casa. No máximo, as diferenças eram a professora e o currículo. Essas diferenças reveladas na escola na cidade, de diversas maneiras, vão acompanhá-las durante seus percursos formativos no restante da Educação Básica na cidade e também na universidade.

Na relação com as escolas na cidade são nomeadas “da roça” pejorativamente. Essa nomeação, que marca seus processos identitários, é carregada de conceitos historicamente construídos sobre os povos rurais (ANTUNES-ROCHA, 2012) e de (pré)conceitos que se revelam ao se deslocarem para a cidade. Suas diferenças se mostram, então, quando se deslocam e são apresentadas ao/a outro/a: em **seus modos de vestir** “*eu via de diferente era a forma como eu me vestia*”; em **suas condições de classe** “*E aí, era o que tinha. Meus pais não tinham como me dá*”; **pelo fenótipo de negras e os preconceitos a ele atribuídos** “*Falavam que a gente só vinha com a mesma roupa, que o cabelo era seboso, que o cabelo era ruim*” e **por não se enquadrem no papel heteronormativo esperado para as mulheres** “*Minhas calças eram toda folgada. Eu me comportava... não é que me comportava, eu era mulher, na verdade, eu sou mulher, mas tipo... com atitudes que eles viam que era como se fosse de homem [...]*”.

Assim, na relação com a escola na cidade, perceberam-se deslocadas porque como Ivete constatou “*era totalmente fora da minha realidade*”. Em decorrência disso, as jovens da roça que entrevistei vivenciaram inicialmente a mesma condição de estrangeiras identificada

por Rios (2011) em sua pesquisa sobre identidades e discursos na escola sobre o ser e não ser da roça.

A relação estabelecida entre alunos e alunas da roça com a escola na cidade é construída inicialmente a partir de um sentimento de não pertencimento, estranhamento e de deslocamento. Embora tenham um respeito ao lugar, consideram-no importante para suas vidas, não se sentem à vontade ao chegar lá. (RIOS, 2011, p.109).

Como estrangeiras, as jovens da roça ao irem estudar na cidade têm um encontro com as tensões das diferenças. Na verdade, como disse Maria Felipa “*Eu via e sentia grande diferença*”. O que viam? O que sentiam?

As falas que destaquei anteriormente e outras que acrescentarei descrevem o que viam: a negação e a inferiorização dos modos de ser da roça.

Segundo Maria Felipa, “*Para você ir para o colégio lá na cidade, você tinha que entrar de tênis, calça azul e tinha a farda*”, isto é, primeiro as jovens precisam ter as condições exigidas pela cultura escolar¹⁵⁰ no Brasil para adquirir o tênis, a calça azul, o uniforme. Ou seja, é necessário uniformizar, tornar-se igual, pois na escola o discurso é que “*todos são iguais*”. Para tornar os diferentes em iguais, exigem-se apagar as singularidades, proibem-se, por exemplo, as marcas dos modos de vida da roça “*Eu lembro que uma época foi proibido ir de sandália, que era o que a gente mais usava na roça, então, era proibido*”, disse Maria Felipa.

Assim, além de ver as diferenças, as jovens da roça disseram tê-las sentido no encontro com a escola na cidade. As diferenças sentidas se revelaram em suas narrativas por meio de palavras como: impacto; solidão; preconceito; sofrimento; exclusão; ofensas; silenciamento; timidez; indignação; choro e, em situação mais grave, reprovação.

Eu fui estudar na cidade ainda na 4ª série, aí a gente sente o impacto, né? Porque tem gente que ainda tem preconceito de quem vem da roça e tá na cidade. Aí, por vezes, eu me senti um pouco sozinha na escola [...] eu só via isso dos colegas, só deles que eu sentia isso, que às vezes eu sentia que tinha um preconceito assim, até porque eu também nesse tempo, a gente não tinha... na verdade, a gente não tem ainda, mas a gente não tinha dinheiro e a gente andava muito simples. E a maioria das pessoas, mesmo sendo escola municipal, escola pública, as pessoas andavam mais arrumadas e eu andava mais simplesinha, aí eu sentia que rolava um preconceito sim quanto a isso.

¹⁵⁰Apesar das outras acepções do termo “cultura escolar” (BARROSO, 1996, 2012; FALSARELLA, 2018), aqui utilizo o conceito para me referir à forma escolar comum. Isto é, a cultura reproduzida e produzida pela forma escolar de educação, construída ao longo do processo histórico que lhe deu origem, e que se traduz, por exemplo, em conteúdos, valores, imagens, símbolos, normas, estrutura, rotinas, processos.

[...] *De fala nunca percebi nada assim que fosse falado. Era só esse sentimento mesmo que me deixava mais isolada, que poderia ser até uma impressão minha mesmo por ser tímida. Nunca alguém chegou para agredir verbalmente não, eu só percebia e sentia.* (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– *Eu ficava quieta. Eu não respondia nada porque eu não sou de responder, então, eu ficava quieta. Ficava assim meio recolhida, tímida, sabe? Parece que não tinha capacidade de defender.* (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– *Quando eu fui estudar no distrito, os meninos me pirraçavam e me chamavam “da roça”. Eu não me lembro exatamente como eu regia. Às vezes ficava furiosa, né? Tipo quando eu comecei a ter uma visão crítica mesmo. Que às vezes os colegas tinham essa fala se você fizesse algo errado, aí tinha mania de falar “só poderia ser da roça”. Isso me indignava porque quem mora na roça ou mora na zona urbana não tem diferença nenhuma. Aí eu me sentia indignada e às vezes chorava porque tinha uns moleques que pirraçavam mesmo!* (Dandara, estudantes de Administração, Campus XII).

Até você ir se adaptando, você fica meio contida ali na escola. No intervalo você fica meio assim recolhida. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– *Olha, eu chorava. Às vezes o professor, ele percebia [começou a chorar neste momento] e ele ia perguntar o que tava acontecendo, então ali ele dava uma bronca, mas não passava. E aí, assim, quando você reage de forma negativa, a tendência é aquilo continuar. Então, nunca recebia aquelas pirraças, indiretas de forma positiva e aí, então, agravava mais a situação. Tanto que eu repeti três anos na 5ª série. Porque eu tinha vergonha de perguntar os professores a cerca das dúvidas que eu tinha e com a professora antiga que eu tinha, eu já tinha acostumado, ela já conhecia minha família, já conhecia minha realidade. E quando cheguei na rua, foi totalmente diferente... [nesse momento, já não conseguiu mais falar. Chorou muito e só algum tempo depois ela continuou entre soluções]. Eu me sentia muito só naquela escola porque formaram duas turmas do 6º ano, da 5ª série. Então, na 5ª série eu fiquei dois anos sozinha. Já no terceiro ano que eu estava na cidade é que veio uma menina da zona rural para minha turma, que era minha prima, que foi o ano que eu consegui arrancar da 5ª série e passei. Nos dois anos que eu cheguei sozinha eu repeti.* (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Como as falas demonstram, passar pela escolarização básica para chegar ao Ensino Superior foi uma experiência vivida com muitas tensões, por isso, como desafio para a maioria das jovens entrevistadas. Ao ter o direito negado à escola na roça e serem obrigadas a buscar pelo mesmo na cidade, as jovens colaboradoras desta pesquisa vivenciam outros deslocamentos – geográficos e também identitários. Ao se deslocarem, encontraram-se com a escola na/da cidade e viveram as tensões das diferenças. Como se fosse pouca coisa,

Marianna afirma “*Nunca alguém chegou para agredir verbalmente não, eu só percebia e sentia*”.

Ao “só” perceber e sentir as diferenças, as jovens da roça reagem por meio do isolamento; da timidez, da fúria, da indignação, do choro e, no caso de Maria Felipa, da reprovação.

De todas as entrevistadas, Maria Felipa foi a única jovem que, em decorrência dos deslocamentos e sofrimento experimentados ao ter de estudar na cidade, vivenciou a reprovação escolar. Isso corrobora que as provas estruturais como a escolarização produzem experiências singulares cada vez mais difíceis e complexas que tendem a ser vividas como sendo irredutivelmente pessoais em seus resultados (MARTUCCELLI, 2010a). Entretanto, é importante analisar que isso não significa responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou fracasso como Marianna chegou a ponderar na entrevista já na condição de universitária “*poderia ser até uma impressão minha mesmo por ser tímida*”. Nos casos das jovens da roça que analisei, a timidez é produzida e esse processo se evidencia em falas como a de Ana Alice “*a gente ficou mais tímida quando entrou no colégio lá...*”.

Na experiência de Maria Felipa, seja no trecho da entrevista utilizado anteriormente como em toda sua narrativa, a mesma demonstrou não apresentar dificuldades de ordem cognitiva. Isto ficou comprovado pelo fato dela não ter nenhuma outra reprovação até o último semestre do curso de graduação quando estivemos entre-vistas. Além disso, ela foi aprovada no processo seletivo vestibular na primeira tentativa realizada ainda no final do Ensino Médio. As reprovações enfrentadas por Maria Felipa, como ela mesma disse, decorreram da sua condição de estrangeira na escola na/da cidade: diante dos preconceitos que sofria, sentia-se envergonhada para participar das aulas e tirar as dúvidas que apresentava em relação aos conteúdos. Sua situação foi ainda mais difícil porque chegou sozinha à escola na/da cidade e esteve nessa condição por dois anos, “*Já no terceiro ano que eu estava na cidade é que veio uma menina da zona rural para minha turma, que era minha prima, que foi o ano que eu consegui arrancar da 5ª série e passei*”.

Portanto, conforme Ivete disse “*tinha todo um processo de adaptação*”. Como processo, a adaptação ocorreu em diferentes tempos e de diferentes formas para as 17 jovens.

Enquanto Maria Felipa precisou de pelo menos três anos para começar a se adaptar à escola na cidade e ser aprovada, houve casos como o de Maria das Dores, estudante de graduação em Pedagogia, que esse processo não demorou e não foi tão desafiante. Segundo essa jovem qualificou, a ida para a escola na cidade foi tranquila.

– *A gente ficou apreensiva, né? Porque a gente sempre estudou lá na roça mesmo. Então assim... mas a questão assim de adaptar não. Até porque era a mesma turma, né? Assim, a gente sempre estudou junto, eram os mesmos colegas. Nosso primeiro medo é “não vai ser mais essa turma”, que a gente já tava acostumado há tanto tempo e a questão de ter que se deslocar que seria doze quilômetros agora que a gente teria, né? Então, no início foi meio apreensivo assim, só que foi mais tranquilo em saber que a gente já tava indo no Ensino Médio, né? Enquanto tinha pessoas, por exemplo, de povoados vizinhos que iam desde a 5ª série. E a gente já ficava apreensivo, porque sempre traziam notícias “Ah! No colégio não é bom”, “muita gente perde”, “os professores são carrascos”, essas coisas assim, mas foi tranquilo. Quando a gente chegou, a gente viu que era só uma escola na cidade, né? E que não tinha diferença em relação ao ensino, aos conteúdos. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

Alguns elementos da narrativa de Maria das Dores possibilitam inferir que na sua experiência o encontro com a escola na cidade foi mais tranquilo porque, apesar da apreensão inicial a partir das notícias que chegavam sobre a escola na cidade, seu deslocamento ocorreu no Ensino Médio, quando já tinha completado quinze anos; sua turma na cidade foi composta com os mesmos colegas da escola na roça e *“Quando a gente chegou, a gente viu que era só uma escola na cidade, né? E que não tinha diferença em relação ao ensino, aos conteúdos”*.

Enquanto Maria Felipa foi para a escola na cidade ainda na 5ª série, quando tinha onze anos de idade, Maria das Dores reconhece que sua adaptação à escola na cidade *“foi mais tranquilo em saber que a gente já tava indo no Ensino Médio, né?”*. Esta jovem avalia seu processo em comparação com pessoas na condição de Maria Felipa *“Enquanto tinha pessoas, por exemplo, de povoados vizinhos que iam desde a 5ª série”*. Ou seja, a própria Maria das Dores reconhece que se tivesse ido para a escola na cidade ainda na 5ª série seu processo de adaptação poderia ter sido mais difícil como foi para outras jovens, a exemplo de Maria Felipa. Assim, é preciso afirmar a garantia de escolas na roça pelo menos até o Ensino Médio para que o direito à educação não seja uma prova com tantos desafios para aqueles e aquelas que moram em outros espaços que não as cidades e seus centros. Digo isso, porque pesquisas (SCHEFER, 2015; PEREIRA, 2016) e noticiários (PALHARES; TOLEDO; SALDAÑA, 2015; POLATO, 2017) também denunciam as condições precárias da oferta da educação nas periferias das grandes cidades.

Outro fato que precisa ser analisado no enfrentamento do desafio da escolarização das jovens da roça é sua chegada à escola na cidade acompanhadas ou sozinhas. Isto porque um dos elementos que emerge como justificativa para os desafios enfrentados por Maria Felipa, assim como nos casos de Rita, Marianna, Ana Alice, Maria Augusta, Ivete, é por chegarem só *“eu cheguei sozinha”* (Maria Felipa) e sentirem-se solitárias entre os outros *“Aí, por vezes, eu*

me senti um pouco sozinha na escola” (Marianna). O que os dados colhidos mostram, conforme trato no tópico sobre os suportes, é que os colegas e amizades, principalmente quando da roça, aparecem como suportes importantes na chegada, para a adaptação e o enfrentamento da escolarização como desafio da prova que é o Ensino Superior.

Além de quando e com quem chegam, as experiências das jovens da roça são marcadas por suas percepções iniciais da escola. Se para Maria das Dores a percepção quando chegou foi *“a gente viu que era só uma escola na cidade, né?”*, para a maioria das entrevistadas a escola não era apenas “na” cidade, ela também era “da” cidade. Quer dizer, a escola não só se localiza a quilômetros das suas casas, na cidade; como também é pensada a partir do paradigma urbanocêntrico¹⁵¹.

Esse paradigma obviamente não se materializa apenas em escolas na cidade. O mesmo orienta e é referência para os currículos das escolas urbanas e rurais¹⁵². Assim sendo, quanto mais as escolas na roça são rurais, portanto, orientadas pelo paradigma urbanocêntrico, mais rápida e tranquila é a adaptação das jovens nas escolas na/ da cidade. A percepção é a que teve Maria das Dores *“que não tinha diferença em relação ao ensino, aos conteúdos”*.

Se para Maria das Dores era só uma escola na cidade, a escola na qual estudava na roça era só uma escola na roça e não uma escola da roça como a defendida por Santos (2003, 2008). Portanto, não tinha diferença em relação ao currículo e práticas da escola urbana porque o paradigma era o mesmo.

Todavia, para as demais jovens, mesmo vindas de escolas rurais na roça cujo paradigma é urbanocêntrico, as relações eram de proximidade com a escola; com os colegas – no geral vizinhos e parentes; com a professora que até a 4ª série era apenas uma e, em algumas situações, moradoras da própria comunidade – logo, o encontro com a escola na/da cidade foi marcado pela tensão das diferenças que, nos casos de Maria e Elizabeth, foram verbalizadas.

– As dificuldades que a gente que era da roça teve era porque eram mais matérias e era mais salas e mais professores. Na primeira semana a gente ficou assim meio perdido porque era totalmente diferente da outra escola, no tamanho da escola, no ensinamento, de doutrina também que eles tinham lá. Então, tinham também os outros alunos que vinham de outras escolas e

¹⁵¹Esse paradigma, segundo Arroyo (2007), toma a cidade como ideal de civilidade e espaço de direitos e, nesse sentido, orienta o modo de pensar e propor políticas educacionais. Nesta perspectiva, então, Santos (2008) ressalta que o “urbanocentrismo” é uma categoria que explica a centralidade que a cultura urbana exerce sobre as práticas pedagógicas das escolas.

¹⁵²As escolas rurais, diferentes das propostas pelo Movimento Por uma Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), são aquelas localizadas em espaços rurais, mas que historicamente se vinculam ao paradigma urbano, com currículos e práticas que negam e silenciam as culturas dos povos da roça.

tudo. E, assim, teve uma parte que foi frustrante quando a gente chegou lá e o diretor falou pra gente que ia fazer um teste, que se a gente não passasse ia voltar todo mundo para roça. Mas ele acabou não fazendo não porque a diretora da outra escola foi lá e disse que isso não se fazia, que isso era uma humilhação, que não sei o quê. Depois a gente foi se acostumando conforme os meses foram passando. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– Foi frustrante para mim quando eu cheguei na cidade pra estudar. Foi muito frustrante porque a minha turma que saiu lá do povoado pra ir pra cidade foi até chamada de burro! Me lembro, um professor de matemática [...] Daí então, quando todo mundo chegou, ele começou a dar aulas, só que a gente tinha dificuldade em acompanhar o assunto. Aí a gente perguntando pra ele e tal, aí ele falou assim “Nossa! Vocês são uns burros mesmo, viu!”. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

Tanto Maria quanto Elizabeth qualificam seus encontros com a escola na/da cidade como frustrante. De modo distinto da experiência de Marianna que afirmou que “*Nunca alguém chegou para agredir verbalmente não*”, que só percebia e sentia o tratamento diferenciado por parte de colegas, Elizabeth e Maria revelam que a própria escola, por meio de um diretor e um professor de matemática, verbalizou a diferenciação de modo negativo, portanto, discriminatória. Por que os alunos da roça teriam de fazer um teste na escola da cidade? Por que se não passassem os/as “reprovados/as” teriam de voltar para roça? Seriam “reprovados/as” ou “aprovados/as” em quê, com quais parâmetros? Por que foram comparados a uma tropa de burros?

As questões levantadas mostram como as instituições escolares têm dificuldades em trabalhar com os diferentes, com os outros, com os que ainda não estão “uniformizados”. Na tentativa de torná-los iguais, explicitam e inferiorizam as diferenças “*essa aí é da roça!*”. Diferenças que as jovens sentiam, viam e percebiam na relação com os colegas, com os professores e diretores, enfim, com a escola.

Além de verbalizar, as escolas demonstram a diferenciação dos alunos na organização dos turnos de aulas, no tratamento dispensado aos estudantes da roça e da cidade, na promoção de atividades.

– Eu sofri um pouco assim por ser da roça no período do Ensino Médio. Porque, assim, pra você que veio da zona rural então você tinha que estudar no turno da tarde porque durante a manhã só estudavam os topzinho, os que eram da cidade. Então quem era da zona rural estudava à tarde. E mesmo assim quem estudava à tarde existiam pessoas que eram da cidade, então, às vezes o tratamento dos professores era bem diferenciado. Porque assim, aqueles estudantes que eram da cidade, eles já estavam ali desde o Fundamental. Então o tratamento era bem diferente, sabe? (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– *A gente estudava à tarde e todas as pessoas que vinham da zona rural estudavam à tarde, não estudavam de manhã. De manhã eram pessoas só da cidade. [...] E aí, as pessoas, nós que éramos do povoado tudo estudava pela tarde e as coisas que promoviam pela manhã, não tinham à tarde. Festival tinha de manhã, não tinha à tarde, não tinha à noite [...].* (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

O comum nos percursos biográficos das jovens da roça entrevistadas é terem acesso ao direito à escola na cidade no turno da tarde “*Porque, assim, pra você que veio da zona rural então você tinha que estudar no turno da tarde*”. E por que isso ocorre?

Há duas explicações, a primeira foi apresentada por Elizabeth “*De manhã eram pessoas só da cidade*” e por Rita “*porque durante a manhã só estudavam os topzinho, os que eram da cidade*”. Isto é, os turnos das aulas são definidos a priori pela origem dos estudantes – da roça (à tarde) ou da cidade (pela manhã) – e pelos conceitos previamente construídos (preconceitos) em relação às suas capacidades cognitivas. Logo, nem todos da cidade estudam pela manhã porque é preciso ser “topzinho” para compor as turmas nesse turno, quer dizer, serem alunos que se destacam, bem avaliados.

Em virtude disso, Rita afirmou que até teve colegas da cidade no turno da tarde, que interpreto como os que não eram “topzinhos”. Esses puderam se juntar aos que a escola pressupõe não terem capacidade cognitiva para aprender – os da roça, que previamente se concebe como não “topzinhos”. Entretanto, mesmo os alunos da cidade que não eram “topzinhos” tinham tratamento diferenciado em relação aos da roça, segundo Rita, por já estarem ali desde o Ensino Fundamental. O que as narrativas das jovens denunciam, portanto, é que as escolas separam os/as estudantes da roça e da cidade em turnos diferenciados, diferenciando-os/as pela negação e inferiorização.

Todavia, ao contrário das expectativas da escola e daquelas socialmente construídas para jovens que são da roça, as colaboradoras deste estudo rompem com o esperado para elas, são mais e outra coisa.

– *Eu conseguia desenvolver as atividades, não tinha diferença de nota dos demais colegas da cidade. Às vezes, eram até melhores.* (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– *Eu acho, ainda tenho essa visão, de que a escola que eu fiz o Ensino Fundamental na roça, pra mim, eu achei que ela foi melhor do que a do Ensino Médio na cidade. Algumas coisas sempre ela foi mais aberta e os conteúdos também mais bem trabalhados. Assim, eu acho que eu deixei de ver muita coisa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No Ensino Médio, eu acho que eu deixei de ver mais coisas. O Ensino Fundamental foi melhor do que o Médio. Isso foi tanto que no Ensino Médio mesmo foi uma questão que até dificultou porque lá... Foi uma coisa que eu*

não falei, mas eu faço questão de ressaltar que é a divisão que existe dentro das cidades hoje. Acho que a maioria das cidades é isso, de manhã, as turmas da manhã geralmente são as turmas da cidade. As turmas da cidade estudam de manhã e as turmas da zona rural estudam à tarde. E a gente sofria, a gente sofreu, eu e minhas colegas que eram da mesma turma que vinha da zona rural e estudava à tarde. Na nossa turma só tinha quatro pessoas que eram da cidade e essas quatro pessoas faziam questão de humilhar. Assim, existia a divisão bem dividida assim. Elas menosprezavam às vezes assim tanto que já houve até questão de nota. Eu e minhas colegas, a gente foi melhor nas provas e tal, da menina falar “Como assim? Elas vieram da roça! Como tem nota melhor que a gente?”. Gera muitos preconceitos mesmo, ainda mais quando a gente se destaca. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Então, como eu te falei, na escola da cidade eu era considerada a masculina, o moleque macho, da roça, mas tinha um dez em matemática, tinha um dez em História, tinha um dez em Português! Eu surpreendi! O professor falava uma coisa, eu rebatia, fazia ele pensar porque eu acho que o professor tem que pensar. Então, eu era uma pessoa que eu nunca fui pra recuperação de nada! Então, como assim? Ninguém vai me dizer o que eu sou e o que eu não sou. Mesmo com as minhas atitudes ditas masculinas, eu nunca me senti homem, no sentido de ter desejo por mulher, então, não tinha nada de errado comigo, entendeu? (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– E à tarde era o pessoal da roça, porém a gente falava que quem estudava à tarde lá tinha as notas muito melhores do que o pessoal que estudava de manhã. Tanto que era um problema, porque lá em Caetité tem uma escola particular, então, o que os pais faziam? O aluno chegava no primeiro ano, eles tiravam os filhos da escola, colocava no IAT [Instituto Anísio Teixeira] que era, segundo eles, a segunda melhor escola depois da particular. Os filhos saíam de lá, vinham pro IAT, pra ter o direito de conseguir participar do SiSU. Fazer, né, o Ensino Médio em escola pública. E aí de manhã ficava muito lotado, eram muitas turmas, cheio desses “topzinhos”. Então, eu acho que até mesmo pro aprendizado, era difícil. Então, quem estudava à tarde, as turmas eram menores e conseguia absorver. Aí, nós tínhamos até nota melhores, sabe? (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Olha, pra dizer a verdade, dificuldade de conteúdo assim, eu não senti tanta não. Porque assim se comparar, se fosse comparar as dificuldades minhas, comparadas com as de meus colegas, não tinha diferença. Porque, às vezes, tinha colega meu da cidade aqui que tinha mais do que eu. Então, eu tive, mas acho que não muito comparado com meus colegas que sempre estudaram aqui. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

O conjunto de falas mostra que, com raras exceções, a exemplo das dificuldades enfrentadas por Maria Felipa que a levaram à reprovação, as jovens da roça quando chegam às escolas na/da cidade não sentem dificuldades em aprender “*Olha, pra dizer a verdade, dificuldade de conteúdo assim eu não senti tanta não*”. Ao contrário, o fato de superarem as expectativas em relação às suas capacidades cognitivas, pois as notas “*Às vezes, eram até*

melhores”, criam outras e inesperadas tensões “*Como assim? Elas vieram da roça! Como tem nota melhor que a gente?*”.

As colegas de Maria Augusta se surpreenderam porque esperavam que ela e as demais jovens da roça não alcançassem sucesso nas avaliações ou que não obtivessem melhores resultados que elas. Por que era essa a expectativa? Porque “*elas vieram da roça!*” e nossa referência de civilidade e modernidade é a cidade. Além disso, os dados das escolas rurais (BRASIL, 2006) costumam revelar apenas sua carência e insucesso. Assim, quem vem de outros espaços e obtém sucesso surpreende, como Marilene avalia “*Eu surpreendi!*”. Essa jovem constata que “*não tinha nada de errado comigo, entendeu?*”.

De fato, não há nada de errado com jovens que saem da roça e conseguem aprender na escola, que não correspondem ao ideal tipo¹⁵³ de aluno/a. Afinal, a escola é a instituição onde se espera que se ensine e aprenda. Todavia, é tão incomum os diferentes terem sucesso que a questão “*como assim?*” emerge nos discursos e exige que seja analisada.

Nessa análise, ressalto que as jovens da roça que colaboraram com este estudo não são heroínas e nem resilientes. No enfrentamento da escolarização como um dos desafios que compõem o acesso ao Ensino Superior (prova), fazem isso “*aos trancos e barrancos*”. Se foram ao encontro da escola na/cidade e deu certo, essa não foi uma experiência vivida sem sofrimento, sem choro e sem tensões. Tiveram que viver, como muitas delas disseram, todo um processo de adaptação.

Contudo, em suas experiências, adaptar não significou, mesmo no Ensino Superior, a conversão (aculturação) ou a encarnação¹⁵⁴ da cultura urbana e escolar. Na investigação realizada por Santos (2006), que analisou o processo de des/reconstrução identitária vividas por alunos e alunas da roça na escola da cidade, este pesquisador constatou um processo de aculturação dos alunos da roça por meio de três fases mais determinantes identificadas por ele: a chegada à escola na cidade, nos primeiros meses; a adaptação, nos meses seguintes e a conversão a partir do segundo/terceiro ano na escola da cidade.

O estudo realizado por Santos (2006) na cidade de Amargosa no recôncavo da Bahia revelou que os/as alunos/as da roça, ao fazerem o trajeto de “*migração por um turno*” para a escola da cidade para darem continuidade a seus estudos, sofrem um tenso e conflituoso

¹⁵³O ideal tipo é um conceito Weberiano (WEBER, 1999) que se refere a uma construção mental da realidade que serve para classificar indivíduos e objetos em tipos ideais. Assim, no caso das escolas, há um ideal tipo de aluno que é o parâmetro a partir do qual se buscam comparar os demais para ver se aproximam ou se distanciam.

¹⁵⁴Utilizo o termo “*encarnação*” com a acepção dada por Martuccelli (2007) a uma das estilísticas do marco da concepção normativa dos papéis. Para o citado autor, a encarnação é um processo caracterizado pela Sociologia clássica como o entrelaçamento entre a personalidade, o sistema social e a cultura.

processo de aculturação a ponto de se converterem num “mesmo”. Assim, esse autor descreve:

Os/as alunos/as da roça ficam perplexos frente a um ambiente físico e cultural completamente novo; ali, desenraizados/as, frente a um contexto desconhecido, recorrem a elementos de sua cultura para saber como agir. A cultura da roça orienta prudência: calam-se, agem compenetradamente; dedicam-se apenas a observar, olhar, “espiar”. Diante desta atitude cautelosa, os/as alunos/as da cidade, para quem o ambiente da escola é mais familiar, recorrem a estereótipos presentes no imaginário social para demarcar a diferença, denominando os/as alunas/as da roça de “otários”, “tabaréus da roça”, “ignorante”, “bobo”, “besta”, pois “não sabem nada”. Isso provoca um sentimento de tristeza e envergonhamento, fazendo com que estes/as alunos/as vá rejeitando a roça e os marcadores de identidade que trazem consigo. (SANTOS, 2006, p.189).

Os dados que colhi junto com as jovens da roça e universitárias mostram que na singularidade de suas experiências vivenciam a adaptação à escola e à universidade, mas não rejeitaram os marcadores de identidade que trazem consigo e, portanto, não se convertem “numa mesma” estudante nas escolas na/da cidade. As tensões por serem mulheres da roça continuaram quando chegam ao Ensino Superior (*Cê era um contraste social, né?*) e até o final da graduação quando relataram os conflitos vividos por manterem um pé na roça e outro na universidade.

As jovens da roça que se tornaram universitárias não aderem totalmente aos papéis, fazem rupturas na margem da elasticidade possível de suas ações, afinal, durante toda a Educação Básica, e também na Educação Superior, vivenciaram a condição de migrantes.

3.2.3 “Tinham outras dificuldades que vou te contar”: desafios da condição de migrantes das jovens da roça

É a condição de migrantes na escola da cidade que, no caso das jovens participantes desta pesquisa, faz com que as mesmas vivenciem seus processos de individuação nos entre-lugares: na roça e na cidade; na roça e na escola; na roça e na universidade. É o entre-lugar que mais singulariza o processo de individuação dessas jovens.

Ao fazerem deslocamentos diários ou aos finais de semana, como migrantes, vivenciam o processo de adaptação à escola na cidade, mas não se convertem e não encarnam a cultura urbana, escolar. Nesse sentido, **os lugares pelos quais transitam e vivenciam diferentes papéis não são espaços de estabilidade e de harmonia**. Interpreto-os como propõe Martuccelli (2007a) como espaços onde ocorrem situações que encontram, ainda que de forma flutuante, diversas contingências e resistências.

Na escola, deslocadas do lugar de origem, tem sua cultura negada e silenciada (SANTOS, 2003, 2006, 2008). Precisam se adaptar aos uniformes; aos sapatos; aos horários das aulas; aos prédios maiores; às linguagens, enfim, aos modos de ser da cidade e da cultura escolar na cidade. Nesse contexto precisam dar conta dos conteúdos que lhes apresentam um mundo diferente, até então desconhecido, como é o caso do encontro de Maria Felipa com a disciplina Língua Inglesa ao chegar à 5ª série na escola da cidade.

– Quando eu fui para a escola na rua o que foi mais diferente pra mim foi o Inglês porque eu ainda não sabia nem o Português padrão, imagina Inglês! Eu não tinha contato com nada nessa língua. Então, Meu Deus do céu! Eu não entendia nada! E era uma professora muito rigorosa mesmo. Então, os alunos tinham medo! Não somente eu. Todos os alunos tinham medo de fazer pergunta para ela na sala, então eu lembro que minhas notas em inglês eram muito baixas. As piores de tudo eram Inglês. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Na escola na rua (cidade), Maria Felipa vivencia muitas tensões e uma delas se revela nesse relato sobre o inglês, uma língua tão estrangeira como sua condição. Era só no turno que migrava para a escola na cidade que se encontrava com esses saberes. Ao voltar para roça, tinha de dar conta de aprender outras linguagens e dominar outros conhecimentos, como aqueles exigidos desde cedo pelo trabalho na agricultura familiar.

– Lá não tinha uma idade certa assim pra você começar a trabalhar, mas desde cedo. O fato de nosso pai precisar de todo mundo e a gente não poder ficar em casa sozinha, não tinha essa coisa de ter alguém pra olhar, pra pagar, creche, essas coisas, então, a gente tinha que acompanhar nossos pais pra roça. E aí eu lembro que a gente ficava, a gente pequenininha, a gente ficava debaixo de um pé de árvore, o dia todo ali. A gente levava a marmitta de comida e nossa mãe, pai, as meninas estavam trabalhando e a gente ficava ali debaixo do pé de árvore brincando. As outras famílias também iam pra esse mesmo local trabalhar, então já levava o filho e a gente ficava brincando. Aos poucos ia aprendendo a trabalhar também. [...] E eu lembro que o primeiro trabalho que eu fiz na roça foi a colheita do feijão. Eu ficava na beira de mãe e panhava um saquinho pequeno, fazia o cumbá, e ajudava na colheita do feijão. Aí eu não lembro uma data exata assim, nem a idade que eu estava, mas eu lembro que era uma faixa etária de 10 a 11 anos. Depois, quando já tava na escola, a gente ia assim no outro turno. [...] Eu lembro, que quando chegava a época de escola, a gente tinha que dá um jeito pra ajudar [emocionada]. Ainda tinha três pessoas dentro de casa. Ainda tinha eu, meu irmão e minha irmã, então, era gasto demais! Mãe não era aposentada, meu pai não era. Só tinha o Bolsa Família e era muito pouco! Então, eu já sabia que era para comprar a compra do mês. Então, a gente ia, trabalhava, principalmente na colheita do feijão, que era em meados de janeiro, fevereiro e era basicamente na mesma época que a escola tava começando, então, às vezes a gente já chegava na escola já duas semanas depois que a gente tava trabalhando para comprar o material. Já aconteceu diversas vezes! [...] E até hoje quando me sobra um tempo, eu trabalho, ajudo minha mãe. As roças são próximas ali da casa. Às vezes

quando eu não estou trabalhando na escola, a gente levanta cedo, vai ali até dez horas, que o sol tá mais frio, a gente trabalha. A gente capina! [rindo]. Geralmente é assim, nós é mais de capinar. E a destoca também da roça, que quando não é muito pesado, por exemplo, quando é só arrancar o mato seco que tá ali muito leve. Aquele que tá bem pesado, a gente acaba recorrendo a algumas pessoas pra fazer, mas quando é a parte de capinar o feijão, de plantar o feijão, tudo é a gente que faz e colher também. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Optei por manter o relato de Maria Felipa completo, mesmo que longo, porque essa jovem apresenta as condições vivenciadas pela maioria das entrevistadas ao estarem nos espaços da roça, lugar de vida e trabalho. Por comporem famílias que sobrevivem da agricultura familiar, desde cedo acompanham pais, mães e irmãos na lida na roça, já que, conforme Maria Felipa justificou, *“o fato de nosso pai precisar de todo mundo e a gente não poder ficar em casa sozinha, não tinha essa coisa de ter alguém pra olhar, pra pagar, creche, essas coisas, então, a gente tinha que acompanhar nossos pais pra roça”*. Ou seja, como uma família da roça, cuja dimensão de classe está atravessada, a sobrevivência da mesma precisa do trabalho colaborativo de todos os membros desde cedo. Além disso, não tinham como pagar alguém para cuidar das crianças e praticamente inexistem creches nos espaços rurais brasileiros¹⁵⁵. Em decorrência dessas condições, entre brincadeiras embaixo das árvores e a presença nos locais de plantação, *“aos poucos ia aprendendo a trabalhar também”*. Essa aprendizagem se dá de modo tácito, assim *“eu lembro que o primeiro trabalho que eu fiz na roça foi a colheita do feijão. Eu ficava na beira de mãe e panhava um saquinho pequeno, fazia o cumbá, e ajudava na colheita do feijão”*.

Esses saberes sobre como pegar o feijão, como se faz o cumbá¹⁵⁶, sobre os tempos de plantar e colher ficam de fora da escola, já que nesta instituição se ensina outra ciência e não a da roça (RIOS, 2011). Também ficam fora da escola as palavras utilizadas para nomear as vivências na roça nos diferentes territórios cujas especificidades da agricultura se expressam pela linguagem – *capinar, destocar, plantar, colher, panhar e cumbá* – usadas por Maria Felipa que mora na roça no território de identidade Sertão Produtivo onde se cultivam principalmente feijão e algodão; e outras utilizadas por Marilene na roça no território de

¹⁵⁵Dados do Observatório do Plano Nacional da Educação no final do ano de 2018 mostram que no Brasil apenas 30,4% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso à creches (BRASIL, 2018a). No caso das crianças rurais, menos de 18% delas têm acesso às instituições escolares antes dos 4 anos de idade quando a matrícula das mesmas passa a ser obrigatória, assim mesmo, essas matrículas ocorrem em instituições localizadas nas sedes dos municípios (BRASIL, 2018b).

¹⁵⁶Saco amarrado para trás na cintura que permite armazenar o feijão ou algodão coletados. Comumente, usa-se uma pedra ou bola de algodão verde para fazer o suporte onde se coloca a corda com a qual se amarra o saco na cintura.

identidade Baixo Sul da Bahia onde se cultivam guaraná, cravo, borracha e cacau – *catar; roçadeira; sangrar; enxada; empreitada.*

– *Olha, lá ainda tem essa cultura hoje, apesar de você tá vendo os programas educacionais cada vez mais cedo botando as crianças na escola, mas quando você é de uma família pobre que tem necessidade... porque lá fala tipo assim “um mato que você arranque, já é uma ajuda. É menos um que eu não vou fazer”, entendeu? Então, a partir dos quatro anos já me lembro de estar na roça com minha irmã catando guaraná. Lá se planta de tudo, mas o forte é cravo, guaraná e cacau. E pra isso precisa de uma demanda, que agora que tem as roçadeira que cabe no bolso, né? Mas antigamente, vamos colocar antigamente, vamos colocar uma retrospectiva de doze anos atrás quando eu morava com minha família biológica, era no chão, entendeu? Na enxada, na enxada e cedo. Então, o meu pai pegava empreitada. Não sei se você conhece esse termo porque até aqui na universidade, igual na escola, às vezes eu fico me sentindo estranha quando eu falo isso na sala, as pessoas ficam olhando assim pra mim [fez uma expressão facial imitando as pessoas que ficam sem entendê-la]. Eu digo “não, filha, é só um conhecimento diferenciado do seu” [rindo]. Lá a gente fala esse termo, lá todo mundo entende o que significa, mas aqui ficam boiando. Lá todo mundo ia pra roça muito cedo, aprendia a trabalhar cedo, a dividir a farofa. Aí meu pai fazia empreitada e para isso ele necessitava dos filhos. Seis filhos trabalhando para dar conta. Então a gente ajudava, entendeu? Então a gente trabalhou muito disso. Muito, muito, muito! Mas aqui o povo nem sabe o que é isso. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).*

A escola, assim como a universidade, conforme dados das entrevistas, desconhecia e desconhece as vivências e o vocabulário da roça, pois, ao se referir à palavra empreitada, Marilene faz uma ilação a mim e sobre mim como pesquisadora a partir das suas constatações sobre a escola da Educação Básica e sobre a universidade “*Não sei se você conhece esse termo porque até aqui na universidade, igual na escola, às vezes eu fico me sentindo estranha quando eu falo isso na sala, as pessoas ficam olhando assim pra mim [fez uma expressão facial imitando as pessoas que ficam sem entendê-la]*”. **As instituições educacionais desconhecem a cultura da roça.** Mais que isso, silenciam e negam a ponto das jovens, na universidade, ainda se sentirem estranhas ao usar termos da linguagem cotidiana da roça. Ao mesmo tempo, a percepção de estranhas que ainda têm na universidade evidencia que as mesmas não se converteram à lógica escolar e urbana. No espaço da universidade mostram exemplos da resistência elaborada ao longo da escolarização “*Eu digo ‘não, filha, é só um conhecimento diferenciado do seu’ [rindo]. Lá a gente fala esse termo, lá todo mundo entende o que significa, mas aqui ficam boiando*”.

Se lá (na roça) todo mundo entende o vocabulário usado na agricultura familiar, na escola e na universidade, na relação com os colegas e professores, percebem que “*o povo nem*

sabe o que é isso”, portanto, precisam lembrar que “*é só um conhecimento diferenciado*” e, ao mesmo tempo, necessitam aprender outras palavras e apropriar-se de outros termos.

Nesse trânsito de espaços e saberes que não são estáveis e nem harmônicos, as jovens refletem sobre si e suas condições, constituem-se indivíduos. Em seus processos de reflexão, mobilizadas pelas entrevistas, verbalizam que além do vocabulário e modos de vida que ficam fora da escola, há outras dificuldades que tiveram de enfrentar para ter acesso ao Ensino Superior, vivenciado como prova desde a busca pela concretização do direito à Educação Básica.

Como a fala de Maria Elvira que dá título a este tópico anuncia “*Tinham outras dificuldades que vou te contar*”. Que dificuldades eram essas além das que já analisei até aqui? O que contaram?

Em suas narrativas, as jovens da roça explicitaram outros desafios das suas condições experimentados de modo singular por cada uma delas. Um desses desafios se refere à **condição material ou de renda das famílias** que vivem da agricultura na roça diferente daquelas experimentadas por quem vive da agricultura nas fazendas. No caso das jovens da roça, conforme Maria Felipa ressaltou “*quando chegava a época de escola, a gente tinha que dá um jeito pra ajudar*”. E por que tinham que dá um jeito? Porque “*Mãe não era aposentada, meu pai não era. Só tinha o Bolsa Família e era muito pouco!*” (Maria Felipa) e “*quando você é de uma família pobre que tem necessidade...*” (Marilene). Em decorrência disso, era preciso dar um jeito para viver e mais ainda para frequentar a escola que exigia condições materiais distantes daquelas observadas nas famílias das jovens colaboradoras desta pesquisa conforme mostrei no quadro-síntese sobre seus perfis.

Além de Maria Felipa e Marilene, as demais jovens, dadas as contingências de classe, também tiveram de dar um jeito de ajudar a família para poder adquirir os materiais necessários para frequentarem a escola. Nesse sentido, com a voz embargada de emoção, a estudante Elizabeth relatou:

– Olha, desde pequenininha, meus dez anos, eu já saia pra pegar algodão com minha mãe, já saia pra pegar feijão. Já ia pensando nos materiais de escola do ano seguinte [voz embargada de emoção], que era sempre da colheita no final do ano que a gente comprava. E aí minha mãe plantava, a gente cuidava da roça da minha mãe e aí, os dias que estavam vagos, que não estávamos cuidando da roça da minha mãe, a gente ia pegar algodão pros outros para ganhar um dinheiro. Eu e assim como outros colegas também lá da roça, a gente ia já pensando na bolsa, no caderno do ano seguinte. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

Ao examinar as falas das jovens, constato que a escolarização das mesmas é marcada pelo investimento de toda família que tem no trabalho na agricultura um dos suportes para o acesso e permanência na escola. Todavia, esse suporte também tensiona suas condições de estudantes porque a colheita em que algumas trabalhavam para comprar o material escolar acontecia no período das aulas. Assim sendo, *“às vezes a gente já chegava na escola já duas semanas depois que a gente tava trabalhando para comprar o material”* (Maria Felipa).

Se para frequentar a escola é preciso ter as condições materiais, o trabalho como suporte para essas condições traz implicações à frequência escolar. Assim, os tempos da roça, de plantar e colher, tensionam os tempos da escola e sua organização, uma vez que essa instituição se pauta no paradigma urbanocêntrico, mesmo recebendo estudantes da roça¹⁵⁷. Então, não é só a condição de estrangeiras na escola da cidade que constitui desafios para as jovens da roça, é também essa **adaptação com o lá e cá**, com a cultura da roça e a cultura da escola. Os dois espaços apresentam diversas contingências. Isso porque, ao irem para a escola, as jovens também vão diminuindo os tempos na roça, o que se torna outra dificuldade apontada pelas jovens. Nas palavras de Rita, essa dificuldade se verbaliza *“a escola foi engolindo os tempos na roça”*.

Veja que Maria Felipa afirmou que *“até hoje quando me sobra um tempo, eu trabalho, ajudo minha mãe. As roças são próximas ali da casa. Às vezes quando eu não estou trabalhando na escola, a gente levanta cedo, vai ali até dez horas, que o sol tá mais frio, a gente trabalha”*. Ou seja, Maria Felipa, como as demais entrevistadas, não converteu à cultura escolar e urbana, mas atualmente, como universitária, trabalha na roça quando “sobra” um tempo.

Assim, nos percursos biográficos das jovens colaboradoras deste estudo, o que observo é que à medida que a escolarização avança, os tempos na e da roça vão sendo “engolidos”.

– Antes eu ajudava na roça, mas assim, depois eu reduzir muito. Depois do Ensino Médio que já cobrava mais. Aí, no último ano mesmo, eu fui fazer cursinho UPT que teve lá em Candiba, aí então eu ficava mais com a minha vó em Pilões, lá na vila, e aí eu só tava indo mais pra casa fim de semana, aí não dava mais pra ajudar na roça. Depois também daqui da faculdade, eu só vou em casa fim de semana também. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

¹⁵⁷ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as escolas têm autonomia para organizarem calendários adequados aos contextos locais. Todavia, com raras exceções, o que se observa é a adoção de calendários comuns a todas as escolas das redes municipais e estaduais de Educação Básica.

– *Quando eu estudava o Ensino Fundamental, a gente estudava à tarde, então de manhã a gente ajudava pai na roça. E depois, quando a gente começou o Ensino Médio, aí a gente começou a estudar em Pindaí porque a gente tinha que ir pra cidade, então... Aí, [...] geralmente eu ia, mas era muito um tempo assim curto.* (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Os extratos das entrevistas com Dandara e Maria das Dores confirmam que ao migrar para a cidade para estudar, especialmente a partir do Ensino Médio que já cobrava mais, as jovens reduzem os tempos de trabalho na agricultura. Pela necessidade de ficar mais tempo na cidade e pelos investimentos que fizeram na escolarização, a exemplo do cursinho Universidade Para Todos (UPT)¹⁵⁸ citado por Dandara, as jovens passaram a trabalhar na roça em um tempo mais curto, reduzido, quando sobrava tempo, nas férias, nos finais de semana e/ou quando o sol estava frio.

Esse tempo passou a se reduzir em decorrência das singularidades da vivência da migração experimentada por cada uma delas. No caso de Dandara e Rita, a migração por um turno para estudar na cidade mudou completamente suas rotinas.

– *Eu tinha de acordar cinco horas porque cinco e meia o ônibus estava passando no ponto já. Aí chegava em Pilões [distrito do município em que reside] umas seis e vinte, seis e meia, porque ele fazia toda uma rota na zona rural, trezentos e sessenta graus. Aí eu pegava o ônibus em Pilões para Candiba [sede do município] e chegava lá dez pras sete, sete horas. Aí tinha aula, voltava, chegava em Pilões pegava o outro ônibus que tava lá esperando e umas doze e quarenta, doze e trinta e cinco eu chegava em casa. Muitas das vezes eu chegava e nem almoçava, só jogava a mochila e cama. Preferia dormir a comer porque eu cansava muito... a maior dificuldade era o cansaço porque tinha de acordar cedo, essas coisas.* (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

– *Olha, no meu caso, eu fazia assim... Porque eu moro numa comunidade que o ônibus não passava, então, o que eu fazia? Eu almoçava tipo umas dez horas da manhã, dez e meia, porque meu ônibus passava onze horas, que trazia os alunos que vinham de Pajeú. Então, eu pegava esse ônibus, almoçava umas dez e meia. Nove e pouca eu já começava a tomar meu banho, a arrumar minhas coisas. Aí onze horas eu pegava o ônibus que vinha com os alunos. [...] Já na volta, eu ficava em Aroeiras, uma comunidade próxima da minha, porque aí tinha um cara que foi contratado. Ele pegava eu e meus colegas que era da Gameleira e levava. Que de Aroeiras até lá deve ser uns dez minutos. Chegava em casa umas seis e meia, sete da noite, em torno disso... No primeiro ano era difícil eu conseguir fazer alguma coisa. Nos primeiros dias eu chegava muito cansada, até meu organismo se acostumar com a mudança, porque a alimentação mudou de horário. Tudo ficou diferente. No primeiro mês, foi bem difícil, mas depois eu chegava, conseguia fazer as minhas atividades porque de manhã era muito corrido, então... [...] Aí com o tempo já foi*

¹⁵⁸ Projeto Universidade para Todos, criado pelo governo do estado da Bahia desde 2004 e coordenado pela Secretaria de Educação do Estado (SEC) em parceria com as quatro universidades estaduais.

complicando porque também tinha os estágios. Então, já no segundo ano, eu ficava na casa de uma prima minha durante o estágio porque eu não tinha como voltar. [...] quando eu voltava era assim, porque tem o ônibus que levava o pessoal à noite, aí agora, às vezes, eu pegava esse ônibus que saía de lá dez horas, chegava em casa quase meia-noite e voltava no outro dia ainda. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

As experiências contadas por Dandara e Rita revelam detalhes dos desafios enfrentados pela condição de migrantes. Quando essas jovens chegam à escola na cidade são tratadas como “alunas” e todo seu deslocamento é desconsiderado. Desconsideram-se o horário que têm de acordar e dormir, que têm de se alimentar, o deslocamento de trezentos e sessenta graus que têm de fazer. A fineza com que descrevem as rotas do percurso casa-escola e escola-casa mostra os desafios que enfrentam para ter o direito à escolarização garantido, uma vez que nem sempre os transportes escolares saem e voltam até suas comunidades.

A adaptação, portanto, não é só à escola. Migrar implica mudanças nos horários de acordar e dormir, de almoçar – mais tarde para quem estuda pela manhã e mais cedo para quem estuda à tarde; migrar implica viver adaptações orgânicas como Rita contou “*até meu organismo se acostumar com a mudança, porque a alimentação mudou de horário. Tudo ficou diferente*”. Diante do cansaço e das mudanças exigidas pela migração, Dandara disse que “*Muitas das vezes eu chegava e nem almoçava, só jogava a mochila e cama. Preferia dormir a comer porque eu cansava muito...*”. Migrar para a cidade, enfim, implica a **reprodução da agricultura familiar** por parte das jovens porque a escola “engole” os seus tempos na roça e essas cada vez mais se afastam do trabalho agrícola e investem na escolarização¹⁵⁹.

Esse investimento fez e faz com que enfrentem muitos desafios. Além do cansaço e das mudanças em suas rotinas, comuns a todas as jovens, Ana Alice, Maria das Dores e Leidjane contaram como outros fatores complexificam as condições de migrantes na escola na cidade.

– Na época que eu fui para o colégio na cidade o ônibus já passava, mas falhava muito, quebrava. Quando estava chovendo já aconteceu da gente ir a pé por conta da chuva. Tinha prova e a gente não queria fazer outro dia.

¹⁵⁹ É importante ressaltar que o investimento na escolarização, no caso das jovens entrevistadas nesta pesquisa, está relacionado às condições contingentes vivenciadas pelas mulheres rurais. Essas jovens, então, parecem avaliar essas condições e, com o suporte familiar, com destaque para o papel das mães, projetam um futuro profissional que não é agrícola. Nesse aspecto, esta pesquisa confirma dados de outros estudos de que quanto mais escolarizadas mais as jovens estabelecem uma relação profissional distante da agricultura (WEISHEIMER, 2015; MENEZES; STROPASOLAS; BARCELLOS, 2014; CASTRO *et al*, 2013; CARNEIRO, 2005). Todavia, as entrevistas que realizei mostram que não há um desenraizamento, principalmente com aquelas que continuam migrantes por um turno durante a formação universitária.

Muitas vezes os professores também não entendiam. A gente ia a pé, sabe? Tinha todas essas dificuldades. Que as estradas lá qualquer chuva ônibus não passa. Muitas vezes também os motoristas não tinham aquela responsabilidade, qualquer coisinha não iam, sabe? Deixavam a gente na mão. [...] eles também faziam um percurso grande, vinham pegando gente, rodando, rodando. Gastava mais de duas horas, passava por várias comunidades. Tinha um percurso menor, só que naquele tempo os motoristas ganhavam por quilômetro, eles escolhiam a rota maior para poder ganhar. E aí até a 7ª série eu estudei de manhã e eu tinha de acordar cinco e meia por aí. Tinha dia quando fazia muito frio, eu já dormia de calça pra não ter de levantar mais cedo ainda. Nossa! Era um sofrimento. Aí já levantava, vestia a calça, vestia a farda, escovava os dentes. Às vezes nem tomava café porque era cedo, não dava vontade, aí o ônibus já estava passando também. Tinha dia que dava um sono! Acontecia algumas vezes de dormir no colo da colega porque era longe, já acordava na cidade, aí “Chegou?” e aquele sono! Era tão grande que dormia e nem percebia, apesar da viagem ser longa. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Porque assim, teve várias vezes que não teve aula porque, por exemplo, teve um ano mesmo, que a gente só foi ter a disciplina de Química e de Geografia no mês de Agosto. Aí passou esse período todo sem aula. Então tinha dias que a gente chegava na escola e não tinha professor pra substituir e ainda não tinha professor daquela disciplina e aí a gente sentava a tarde toda e ia conversar. Então quem morava próximo ia embora pras suas casas, quem morava na cidade ia embora e a gente ficava. Quando a gente não ficava a tarde toda pra esperar o ônibus, a gente juntava um grupo e ia embora a pé. Uns iam ficando pelos caminhos. Eu mesma só ia até a casa da minha avó [rindo] porque andar doze quilômetros não dá! (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Quem quisesse continuar estudando tinha que ir para a cidade de Macaúbas, pra o colégio de lá. Tinha que pagar transporte porque às vezes o prefeito não pagava. No início, a gente que pagava, aí depois que ele começava a pagar... aqueles probleminhas de prefeitura, sabe? Ele começava a pagar, depois dizia que não pagava mais, aí a gente tinha que pagar. Aí a gente tinha de tirar de algum lugar e pagar. Na época era uma mensalidade de 60 reais. Eu acho que era 60 reais por mês. Às vezes o prefeito pagava, mas tinha vezes que era meu pai e minha mãe. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

A partir de seus relatos, as jovens fazem uma descrição rica em detalhes das condições enfrentadas por quem migra para a cidade para estudar. Dentre as outras dificuldades enfrentadas para chegar à escola, estão a **falta de pagamento do transporte por parte do poder público; as falhas; a falta de manutenção dos ônibus e das estradas** por onde transitam; o **cálculo das rotas** mais longas pelos motoristas para terem mais lucro.

De modo geral, as políticas de nucleação e fechamento das escolas rurais, com a posterior adoção do transporte escolar, desconhecem e desconsideram muitas dimensões da realidade. Só é possível conhecê-las quando nos encontramos com os indivíduos que as experimentam – que têm de acordar de madrugada para ir à escola; que dormem com a calça

do uniforme para prolongar os minutos de sono; que não tomam café porque não conseguem fazê-lo tão cedo e só vão se alimentar no meio da manhã no horário da merenda da escola; que dormem no ônibus; que quando não têm aula por falta de professores precisam ficar sentados na cidade até o horário de voltar para casa; quando são obrigadas a pagar um transporte para ter acesso à escola¹⁶⁰ que lhe é negada na roça e interdita na cidade.

Nesse sentido, a sociologia da individuação como referencial teórico-metodológico torna-se relevante porque propõe que a atenção das análises se fixe finamente sobre os indivíduos para compreender como as mudanças históricas são experimentadas no cotidiano de suas vidas (MARTUCCELLI, 2007b). Assim, no caso das jovens da roça, uma mudança histórica importante que é a escolarização como direito conquistado a partir da constituição de 1988 é vivida como prova. Esse direito é garantido à distância dos indivíduos. Para as jovens da roça, a distância é geográfica e também experiencial – “*era um sofrimento*”, afirmou Ana Alice.

A realidade vivenciada pelas jovens da roça participantes deste estudo ajuda a compreender o porquê do abandono, da reprovação e da distorção-idade série de muitos estudantes rurais. Ao mesmo tempo, as narrativas corroboram com os apontamentos feitos por Elisa G. de Castro (2012) ao constatar que dentre os principais motivos para crianças e adolescentes rurais (7 a 14 anos) abandonarem a escola está a justificativa dada por 31% de que a escola é muito longe. Os números analisados pela citada autora mostram que para frequentarem a escola 77% dos/as estudantes precisam se deslocar mais de 6 quilômetros. Esses dados são problemáticos não só pelas distâncias geográficas entre a instituição e os indivíduos, mas também pelas distâncias estabelecidas pelas instituições que desconsideram as condições de acesso às escolas. Essas distâncias são percebidas e sentidas pelas estudantes,

¹⁶⁰Em 2007, o governo federal, diante das demandas apresentadas pelos municípios, criou uma política de transporte escolar denominada “Caminho da Escola”. A mesma passou a ser disciplinada por meio do Decreto. Essa política faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e objetiva “renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de Educação Básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões”. Consta ainda como objetivos “contribuir para a redução da evasão escolar, a redução dos preços e o aumento da transparência nas aquisições dos veículos” (BRASIL, 2009). Todavia, como essa é uma política que envolve a adesão dos municípios por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e que foi sendo aperfeiçoada ao longo dos anos por meio de outras leis e resoluções (Lei nº 12.695, de 2012, regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 14, de 2012; a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 2013; Lei nº 12.816, de 2013), muitos municípios, no período em que as jovens participantes deste estudo se encontravam na Educação Básica, ainda não tinham aderido ao programa ou o desconheciam. Mesmo em 2018, quando realizei as últimas entrevistas para esta tese, muitas jovens relataram desafios enfrentados no deslocamento até a universidade em decorrência da gestão da política de transportes escolares em seus municípios. No estado da Bahia, segundo diagnóstico da educação do campo (BAHIA, 2017), tem-se um percentual de cerca de 30% de escolas cujos estudantes ainda estão sendo atendidos por veículos sem as condições necessárias para prestar um serviço adequado e seguro, inclusive com o uso de “pau de arara” conforme denúncia recente do Fórum Estadual de Educação do Campo.

a exemplo da afirmação feita por Ana Alice ao se referir aos atrasos ou faltas à escola em decorrência dos problemas com o transporte “*Muitas vezes os professores também não entendiam*”.

As políticas pensadas para garantir o direito à educação, como o transporte escolar, deixam de fora uma parte substancial da vida das pessoas. Para as entrevistadas, ir à escola na cidade é reduzir os tempos e as vivências na roça, é adaptar-se à escola, ao transporte, ao deslocamento, a outros tempos para comer e dormir. Se o início exige adaptação, ao avançar na escolarização o desafio não está superado “*Aí com o tempo já foi complicando*”.

Com o tempo, as dificuldades enfrentadas pelas jovens da roça no acesso à escola envolveram outras dimensões que me foram contadas e que analiso aqui a partir da perspectiva das relações de gênero, isto é, como categoria que se manifesta nas relações que são construídas histórica, social e culturalmente sobre feminilidades e masculinidades (SCOTT, 1990; LOURO, 2007, 2011). Assim sendo, com o tempo de migração e de avanço na escolarização, as meninas da roça que chegaram para cursar o 6º ano foram se tornando as moças ao final do Ensino Fundamental e Médio. A partir dos 15 anos a condição de jovens, mulheres, foi sendo visível pelas transformações que passaram também a ser físicas e elas, então, em uma sociedade marcada por relações generificadas, presenciaram e vivenciaram **situações de assédio ao migrarem** por um turno para a cidade para poder estudar. Esse tema, apesar de não compor explicitamente o roteiro de entrevistas, apareceu nas narrativas de cinco das 17 entrevistadas conforme reproduzo a seguir.

– Tinha uma coisa também que acontecia nos ônibus que tinha a ver com os motoristas. Você dava para notar o olhar dos motoristas para as meninas, ainda mais aquelas que eram consideradas mais bonitinhas, que tinham a bunda maior. A gente percebia sim aquele olhar estranho com as meninas, né? Mas comigo nunca aconteceu, mas já presenciei assim as cantadas, assim “Oh! Lá em casa!”. Essas coisas assim. A gente percebia essas coisas com as meninas, as maiores ou até as menores assim. Mas a gente não comentava com as mães não, por medo, sabe? Medo também porque “Ah! Se o motorista tomar raiva de você?” ou “Ah! O dia que você quiser esperar, eu não te espero”. A gente tinha sempre esse medo, sabe? (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– No ônibus, as meninas que sentavam na frente sempre me diziam que ele [o motorista] jogava piadinha. Já houve questão até de separação lá no povoado onde a gente mora por causa de motoristas que ficaram com alunas. Muitas vezes, pelas meninas não ter maturidade, eles se aproveitavam e ficavam com essas meninas. Agora comigo não porque, como eu sempre fui uma pessoa, como eu te disse, que me chamavam de bruta, então, eu nunca fui aquela menina de dá ousadia, entendeu? Não que

as mulheres que são assediadas dão ousadia, mas assim eu sempre pensei “eu vou sentar mais longe, eu não vou ficar de vista pra ele” entendeu? Eu sempre me recolhia, ia lá pro fundo do ônibus, mesmo que era difícil, com muita poeira, mas ia pro fundo do ônibus. Já levei cantada? Já levei, mas eu ignorei. Fingi que eu nem escutei. Não foi uma, nem duas, foi várias vezes! Me falavam, mas eu não nem respondia. Chegava em casa também falava pra mainha. Eu nunca fui de ficar guardando porque muitas mães se prende e se fecha por conta do tradicionalismo também, de vir de uma família humilde, onde tudo ali é certinho e a mãe não contava nada, não falava nada. Elas descobriam sozinhas por conta de um relacionamento e aí a minha mãe sempre foi muito aberta comigo. Aí, eu sempre contava pra ela e ela sempre me incentivou a fazer o correto e não dá demonstração pra ninguém sobre isso e sempre pra ela. Então, eu contava pra ela, ela me orientava “não dá ousadia, não olha e pronto”. A questão também de ir muitas vezes pra escola com calças apertadas, aquelas calças das aulas de Educação Física, eles sempre falavam, eles sempre falavam. Falavam vulgarmente ainda “tá torando hoje, hein?”. Desse jeito! O ônibus cheio de gente. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– Olha, tinham alguns motoristas, porque mudavam os motoristas, não era sempre o mesmo, aí teve um caso sim de uma menina se envolver com um desses. Mas depois, quando a escola soube, ele foi transferido, foi afastado e tudo. [...] agora essa coisa assim de olhares e comportamentos dos motoristas com as meninas sempre teve! Sempre davam alguma piada. Eles falavam “Ah! Você está bonita, não sei o quê” e sempre falavam palavras assim “Você é gostosa, não sei o quê”. Quando passavam assim, eles mexiam. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– Lá já teve caso assim de motorista ficar com menina do ônibus. Teve um caso sim de envolvimento com uma menina [...] eu não me lembro mais quem foi o motorista, mas teve, teve envolvimento sim. Inclusive na época o motorista era casado, mas teve, teve sim. Eu não vi não, mas todo mundo ficou sabendo. Na verdade, a gente ficava sabendo de diversos casos. Agora comigo nunca aconteceu até porque também todo motorista que pegou aluno em minha época era amigo do meu pai. Então, de certa forma, tinha o medo ali dele que já conhecia a fama. Aí, no oitavo ano, a partir da oitava série, mudou de motorista, aí eu já sabia me defender, aí eu não tive, nem eu e nenhuma amiga minha. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Tinha motorista que tinha algumas meninas que eles ficavam puxando conversa o tempo todo. Teve caso lá mesmo que as mulheres dos motoristas já tavam andando no ônibus pra pegar algumas meninas. Algumas meninas ficavam sentadas no motor do ônibus às vezes e também assim era além da conta as intimidades dos motoristas com essas meninas. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

Ao analisar essas situações enfrentadas pelas jovens a partir da perspectiva de gênero, compreendo inicialmente que as relações estabelecidas entre as estudantes e os motoristas se constituem, nas narrativas apresentadas, com e sobre corpos de jovens que são sexualizados. Em outras palavras, corpos de mulheres-moças vistos como tendenciosos a agradar homens mediante o sexo, pois, como disse Ana Alice, “você dava para notar o olhar dos motoristas

para as meninas, ainda mais aquelas que eram consideradas mais bonitinhas, que tinham a bunda maior". Nessas situações, "não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas" (LOURO, 2011, p. 26). Assim é que as jovens relatam as falas de motoristas dirigidas a elas e a outras moças no ônibus "Oh! Lá em casa!"; "tá torando hoje, hein?"; "Ah! Você está bonita, não sei o quê"; "Você é gostosa, não sei o quê". Essas falas indicam que o conceito de gênero aqui adotado se refere aos corpos sexuados como também ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou como são trazidas para a prática social (LOURO, 2011; SCOTT, 1990).

Nas práticas sociais experimentadas pelas jovens da roça na condição de migrantes não foram apenas seus corpos de mulheres jovens que se relacionaram com os motoristas. As relações estabelecidas foram permeadas por toda a construção social sobre as mulheres que portam esses corpos. Essas relações estabelecidas são compreendidas como de gênero porque as jovens da roça estavam se relacionando com homens, mais velhos, no geral casados que, no contexto dos ônibus, eram os motoristas, logo, detinham ali mais poder que elas.

As relações estabelecidas entre as jovens da roça e os motoristas foram relações de poder, de hierarquia, portanto, de gênero, definidas em função do outro. Como o poder se exerce, os motoristas faziam questão de "mexer", de "dar cantada" e fazer "piadinhas" com as jovens, mesmo com o ônibus cheio de gente; mesmo sendo casados. A percepção de Dandara foi a de que "era além da conta as intimidades dos motoristas com essas meninas". E eram! Leio essas relações de gênero-poder como assédio, pois eram assimétricas ou como Elizabeth disse "muitas vezes, pelas meninas não ter maturidade, eles se aproveitavam e ficavam com essas meninas". Ou seja, os motoristas "se aproveitavam" não só da imaturidade das meninas, mas principalmente do poder que exerciam no transporte escolar, o que causava medo nas jovens a ponto de Ana Alice repetir essa palavra três vezes em sua fala "Mas a gente não comentava com as mães não, por **medo**, sabe? **Medo** também porque 'Ah! Se o motorista tomar raiva de você?' ou 'Ah! O dia que você quiser esperar, eu não te espero'. A gente tinha sempre esse **medo**, sabe?". O que causava medo era a consciência da necessidade do transporte para ter acesso à escola na cidade e do poder que o motorista detinha na manutenção desse suporte. Então, por medo, Ana Alice não falava para a mãe o que acontecia no processo de migração. Ao contrário dela, Elizabeth, que afirmou ter sido diretamente assediada, contou que "chegava em casa também falava pra mainha". A mãe de Elizabeth incentivava a "fazer o correto". E o que era o correto a fazer? Para a mãe de Elizabeth e para

as demais jovens que não foram aconselhadas pelas mães, “fazer o correto” era “*não dá demonstração pra ninguém sobre isso*” e “*não dá ousadia, não olha e pronto*”.

Resistir aos assédios, nesse caso, era silenciar, deixar no âmbito privado¹⁶¹ os desafios vividos na estrada e, talvez por isso, não assumir a experiência direta, dizer que viu, que ouviu dizer, que teve caso lá “*Mas comigo nunca aconteceu*”. Resistir era evitar a frente do ônibus onde parecem ser mais comuns os casos de assédios e ficar distante do olhar do motorista “*‘eu vou sentar mais longe, eu não vou ficar de vista pra ele’ entendeu? Eu sempre me recolhia, ia lá pro fundo do ônibus, mesmo que era difícil, com muita poeira, mas ia pro fundo do ônibus*” (Elizabeth) ou quando o motorista era desconhecido já estar avançada na escolarização e ser mais velha “*ai eu já sabia me defender*” (Maria Felipa). De todo modo, entre a casa e a escola também era/é preciso se adaptar, saber se defender.

As jovens da roça tiveram de se constituir como migrantes por meio de um processo de individuação que exigia e exige saber transitar, o que não foi e não é, também como universitárias, tarefa fácil. Ser da roça e estar obrigada a migrar para estudar chega a se caracterizar como provação¹⁶² para algumas delas, a exemplo do caso singular de Margarida que teve de fazer uma migração temporária, aliada ao trabalho como babá, para garantir a conclusão do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

– Lá no quilombo Rio das Rãs fez uma escola maior, né? Tinha mais salas de aula, já tinha um número grande de professores também lá, aí nessa escola tinha a 8ª série e começou o Ensino Médio, mas o ensino era a distância. A escola era lá, mas era mais distante porque o quilombo tinha várias comunidades. Não tinha transporte. Nessa época já tinha o ônibus “Caminho da Escola”, só que esse ônibus não levava os alunos à noite para lá. Aí só pegava os alunos da Brasileira mesmo, a gente não. Aí para a gente ir tinha de ser ou de carona ou a pé. No início mesmo eu ia a pé. Aí nessa época eu fui trabalhar na casa de uma professora para cuidar dos filhos dela e estudar. Eu tinha 13 anos e a professora falou que precisava de alguém para ajudar a cuidar dos filhos dela. Ela falou na sala que estava precisando, aí ela perguntou se eu não sabia de alguém, né? Aí eu falei “se você quiser, eu posso vim” porque aí pra mim já era perto da escola, né? Aí ela falou “Tá bom”. Eu cheguei e falei com mãe “oh! Mãe, a professora está precisando de uma pessoa pra poder cuidar dos meninos dela. Ela

¹⁶¹ Apesar de ser tratada pelas jovens como uma experiência individual que não deveria ser falada, na perspectiva dos estudos de gênero, as situações relatadas são vistas, públicas, portanto, políticas. Isto porque, toda atividade que perpetue a dominação masculina é considerada como política. Nesse sentido, política passa a envolver qualquer relação de poder, independentemente de estar ou não relacionada com a esfera pública (PISCITELLI, 2009). Compreende-se, neste caso, como Parry Scott (2010) ressalta, que na perspectiva das relações de gênero, o que se passa localmente ou na “esfera privada”, em todas as ações cotidianas, no exercício de micropoderes, não está separado da esfera pública-política.

¹⁶² Aos poucos a leitura das experiências narradas pelas jovens da roça no acesso e permanência ao Ensino Superior foi se mostrando mais que provas e sim provação, já que a provação significa ato ou efeito de provar a capacidade de agir/reagir diante de situações de sofrimento muito grande que põem a pessoa à prova, testando-a o tempo todo.

perguntou se não tinha alguém, aí eu falei que eu poderia ir”. Aí, mãe falou assim “tá bom. Cê vai. Cê vê com ela direitinho”. Aí depois ela foi lá, conversou com mãe, falou que tava precisando pra poder cuidar, falou quanto que ela ia pagar, que no caso era 50 reais. Aí a gente precisava do dinheiro e eu precisava de um lugar para ficar para facilitar para ir para a escola, aí eu fui. Comecei a ficar só durante o dia porque ela dava aula à tarde e à noite. Aí nisso eu estava fazendo a 8ª ainda e quando fui fazer o 1º ano, como tinha a outra comunidade para eu poder ir para poder estudar, aí agora, para eu não ter de voltar em casa, aí eu fui morar com ela. De início, como eu falei, a conversa era trabalhar de manhã e de tarde, depois ficou à noite também porque assim, como eu fui dormir lá, eu chegava da escola, tipo assim, se os meninos estivessem acordados, eu colocava para dormir, uma dormia comigo. Se acordassem, eu ia fazer mamadeira. Então, eu passei a trabalhar o tempo todo. Aí foi assim, a roupa também ela dizia como ela queria que lavasse, eu lavava roupa, guardava. Eu arrumava mais a casa e cuidava dos meninos. No fim, fazia tudo. [...] Aí nessa época que eu trabalhei lá eu fiquei grávida. Eu fui para a casa dela trabalhar em 2008, eu estava com 13 anos ainda. Aí quando foi em 2009 que eu completei 15 e em 2010 eu fiquei grávida, no início de 2010 quando eu comecei a fazer o 1º ano. [...]. Aí esse rapaz, que foi o pai da minha filha, eu conheci porque ele era vizinho, já era amigo do meu irmão, frequentava lá em casa, mas para poder viver esse namoro na época que eu trabalhava na casa dessa professora. Aí, quando eu saía da escola, que eu ia para a casa dela, aí que a gente se encontrava, mas pai mais mãe nem sonhavam com isso! Eu tinha 14 anos na época e ele 24. A primeira vez que eu fiquei com ele eu engravidei. Naquela época eu não tinha, sei lá, eu não tinha nem noção de que poderia chegar a esse ponto. Aí quando chegou, na hora eu nem sabia o que fazer. Ele trabalhava fora no corte de cana e, quando eu descobri, ele já tinha voltado para trabalhar. [...] Quando eu comecei desconfiar, que eu fui conversar com minha amiga, aí eu chorei. Aí ela falou assim “você é doída?”. Aí eu chorei. Quando eu tive o resultado também eu chorei muito. Eu chorava pensando assim na minha família. Eu pensava “Ah! Vou deixar de estudar!”. Eu estava com 15 anos e meio! [...] eu lembro que quando a gente foi falar com pai e mãe, a única coisa que pai falou assim “É, não é pra ficar dentro de casa não. É pra casar”. Aí ele voltou, passou uns dois dias ele voltou pro corte de cana de novo e aí eu fiquei, continuei lá em casa, na casa dos meus pais. Aí eu fui na casa da professora só pegar minhas coisas porque antes, quando ela começou a desconfiar e ficou sabendo, aí ela falou um monte de coisas comigo “Ah! Mas como é que você deixa isso acontecer? Você tão novinha!”. Então falou que ia ser difícil para mim. Falou um monte de coisa assim “Ah! Você vai ver, seu corpo vai mudar, tudo vai mudar” e disse que não tinha como eu continuar lá. Aí ela arrumou outra pessoa pra poder ficar com os meninos e eu nessa vida, eu fiquei nessa vida na casa dos meus pais até o restante do ano todo, ele no Paraná trabalhando e eu continuando indo pra escola. Como era longe, pai me levava de moto. Às vezes, eu pegava carona com outro carro que vinha da outra comunidade e fui até 8 meses pra escola. Aí quando ele chegou já foi dezembro, eu já tinha concluído o 1º ano, já coincidiu quando ela nasceu, aí a gente morou junto numa casa lá da irmã dele. [...] mas casar mesmo só ficou na conversa. Graças a Deus! Porque a gente foi morar juntos em janeiro. Quando passou fevereiro, março, quando foi em abril nossa filha faleceu. Ela engasgou... foi assim muito rápido... eu me conformo assim... [parou por um tempo e respirou fundo]... quando alguém me pergunta assim eu falo que ela engasgou e isso é como se fosse uma desculpa para eu poder aceitar, né? [...] Aí quando foi passou uns dois

meses, ele voltou para o corte de cana, só que aí já foi para São Paulo, interior de São Paulo. Foi com uma conversa de que ia, mas depois “quando estiver trabalhando e tudo certinho você vem também ou então, se não der certo aqui, eu volto”. Aí nisso, passou, foi passando meses, passando meses... e eu lá sem estudar. Em 2011 eu não estudei porque tudo foi acontecendo... foi um ano de turbulência. Assim, eu tinha planos de estudar, só lá na minha comunidade não teve turma esse ano, minha filha morreu e eu aguardando para ir ficar com ele... Aí eu ficava nessa vida, da minha casa, casa da minha mãe, casa da minha avó ajudando, na casa da mãe dele porque as irmãs dele também tinham ido tudo para o corte de cana, tinha deixado os filhos lá com ela e eu fiquei ajudando a cuidar desses meninos. Aí eu não estudei em 2011, fiquei esse ano parada. Quando foi chegando o final do ano, eu lá esperando, né? Mesmo que a gente conversava, a gente mantinha contato por telefone, todos os dias falando, ele mandava dinheiro para mim, nada dele vir. Aí quando foi já no final do ano, as conversas de que ele estava com outra. Todo mundo falando. Minha irmã que mora lá, né, encontrou com ele e falou “eu não sei não, mas eu acho que ele está te traindo”. E todo mundo falando comigo e eu sem acreditar, eu achava que ninguém gostava dele e era conversa. Aí, quando chegou no final do ano, ele não veio. Falou que ia vir embora, não veio. No início de 2012 ele me ligou. Aí falou, né, que era melhor a gente separar porque ele estava confuso com a vida dele, não sei o quê e tal. Eu falei “eu também desse jeito todo mundo falando que você está me traindo, também não quero continuar”. Aí a família dele também, todo mundo se revoltou. Eu ali no meio dessa turbulência, com a dor de duas perdas. [...] quando foi antes de fevereiro, foi no final de janeiro, pai falou comigo que tinha uma parente de mãe aqui [em Guanambi] que estava precisando de alguém para morar com ela. Aí eu falei “então eu vou”. Não pensei duas vezes. Nem pensei se seria bom, se seria ruim. Falei “não, eu vou”, arrumei minhas coisas e vim. Eu vim para cá morar e trabalhar com ela e dei sequência nos estudos. (Margarida, estudante de Administração, Campús XII).

Essas experiências relatadas por Margarida, com as reticências de uma narrativa carregada pela emoção, marcam profundamente seu processo de individuação. É sua condição de jovem da roça que exige que viva a migração temporária para ter acesso à escola e enfrente os desafios consequentes dessa condição.

Em virtude da migração temporária, Margarida vive relações de gênero, associadas a situações assimétricas de idade, classe e raça, que evidenciam como, no plano da cultura no contexto da roça, instauram-se diferenças entre suas condições de mulher, jovem, negra, pobre e as condições da mulher adulta branca e professora (que a contrata para “ajudar” a cuidar dos filhos), bem como as condições do jovem rapaz de 24 anos com quem mantém um relacionamento aos 14 anos do qual resulta uma gravidez e as posteriores turbulências em sua vida – morar junto; perda da filha, interrupção dos estudos e abandono do parceiro. Essas experiências estão interligadas na condição juvenil de Margarida e, portanto, têm implicações em seu processo de escolarização e individuação.

Na verdade, a narrativa de Margarida evidencia como o gênero, enquanto categoria relacional definida por Joan Scott (1990), manifesta-se nas relações de poder, já que estabelece, entre homens e mulheres, bem como entre as próprias mulheres, um acesso diferenciado aos recursos simbólicos e aos recursos materiais da sociedade.

São as diversas contingências da sua condição e a busca pela garantia do direito à escola que levam Margarida a aceitar o suporte ambíguo do trabalho *“Aí a gente precisava do dinheiro e eu precisava de um lugar para ficar para facilitar para ir para a escola, aí eu fui”*.

Ao migrar temporariamente aos 13 anos para estudar, o trabalho como “ajuda” vai se ampliando para mais atividades, para mais tempo, a ponto de adentrar as madrugadas, porém, com a manutenção do mesmo valor de 50 reais mensais. É nesse contexto de exploração da sua mão de obra para dar condições a outra mulher de trabalhar fora de casa que a jovem negra, ainda menina, aos 14 anos, longe da família e mais perto da escola, inicia uma relação afetiva com um homem 10 anos mais velho que ela, aí *“A primeira vez que eu fiquei com ele eu engravidei. Naquela época eu não tinha, sei lá, eu não tinha nem noção de que poderia chegar a esse ponto”*.

Grávida, e dispensada da casa da professora que *“disse que não tinha como eu continuar lá”*, Margarida conseguiu concluir o 1º ano do Ensino Médio voltando a estar migrante por um turno. Para isso, contou com a ajuda do pai que a levava de bicicleta ou pegando carona, pois a política de transporte escolar passava longe. Todavia, quando a filha nasceu teve de interromper os estudos diante do que ela qualifica como um ano de turbulência *“Assim, eu tinha planos de estudar, só que lá na minha comunidade não teve turma esse ano, minha filha morreu e eu aguardando para ir ficar com ele...”*. Como em tantos outros casos de mulheres rurais que ficam viúvas de maridos vivos¹⁶³, Margarida ficou por um ano aguardando o retorno do seu “marido”. Contudo, o retorno e o casamento *“só ficou na conversa”*. Margarida permaneceu *“ali no meio dessa turbulência, com a dor de duas perdas. [...]”*. 2011, então, foi um ano de ausências para Margarida, inclusive da escola, que não se fez presente em sua comunidade.

¹⁶³A expressão “viúvas de marido vivos” foi utilizada por Silva (1998) para caracterizar o fenômeno das mulheres do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais cujos maridos se ausentavam quase o ano inteiro em decorrência do trabalho no corte de cana no interior de São Paulo. Assim, as esposas ficam viúvas por longos períodos, quando não abandonadas, por maridos vivos. Outras pesquisas no contexto do nordeste (SILVA; MENEZES, 2010; SILVA; MELO; APPOLINÁRIO, 2010) também analisam o cotidiano de mulheres rurais, esposas, mães e namoradas, de migrantes que se aproximam da situação vivida por Margarida, algo comum à experiência de Maria Rita, cujo marido migra por mais de dez meses todos anos para trabalhar no corte de cana, e Maria Bonita que tem um relacionamento com um namorado migrante, portanto, também se encontra nessa condição.

Quando foi em 2011 eu não estudei porque lá não ia ter, não ia ter turma, não ia ter pessoas para poder formar turma do 2º ano porque uns foram para a Lapa, outros desistiram, não quiseram continuar. E o ensino era a distância, era uma intermediação tecnológica, aí os professores lá de Salvador davam aula, aí às vezes caía o sinal, às vezes chovia não dava certo, aí o pessoal falou que se fosse para estudar daquela forma não queria. Aí muitos desistiram, outros foram para a Lapa. Minhas colegas mesmo foram para a Lapa. Aí eu tinha plano de continuar, mas como eu não tinha condições naquele ano. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

O modo precário como a educação era ofertada no quilombo que Margarida mora – feita literalmente a distância dos indivíduos – fez com que muitos/as jovens da sua comunidade desistissem da escola “*aí o pessoal falou que se fosse para estudar daquela forma não queria*”. Assim, a escola distante se transformou em escola ausente em 2011, ano que se caracterizou para Margarida como de perdas e ausências que interditarão a sua escolarização como também implicaram o modo singular da sua individuação. Suas experiências decorrentes da condição de migrante deixaram marcas profundas em sua subjetividade. Essas marcas, longe de torná-la frágil ou heroína, fizeram-na aprender a enfrentar o acesso e a permanência no Ensino Superior, como as demais jovens da roça, aos trancos e barrancos.

3.2.4 O vestibular/Enem como “provas”

– Eu sempre estudava e sempre falava que eu não queria só acabar de estudar o Ensino Médio, eu queria estudar mais, ir para a universidade, ter uma profissão... mas aí tinha as provas. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

Aos trancos e barrancos, como migrantes por um turno ou temporárias, as jovens da roça enfrentaram os desafios de garantir e concluir a Educação Básica, etapa que as torna aptas para o acesso ao Ensino Superior “*mas aí tinha as provas*”. A que provas Maria se refere? Por que, mesmo tendo estudado toda a Educação Básica e não querendo parar no Ensino Médio, ela pausa a fala e a retoma com o “mas”? Que adversidades esse “mas” representa?

Para dar conta das questões que emergem da fala de Maria, assim como das falas das demais jovens da roça, ressalto a necessidade de observar a realidade brasileira e o modelo de universidade que aqui tem se constituído.

No Brasil, conforme já descrevi, não há vagas para todos e todas – e durante 5 séculos da chegada dos europeus não se observaram iniciativas para que ocorresse o fluxo contínuo entre a Educação Básica e o Ensino Superior¹⁶⁴. Ao contrário, (in)justamente, por nascer de um projeto de colonização, a universidade brasileira instituiu processos seletivos para o acesso a ela. A tal ponto esse processo cria contingências e interdições que é literalmente denominado de “prova”. Por isso, nas narrativas produzidas pelas jovens em situação de entrevistas, a referência às provas enfrentadas para o acesso ao Ensino superior tem, no mínimo, dois sentidos: a prova formal, avaliação instituída para selecionar, aprovar ou reprovar os que podem ir para o ensino “superior”; e as provas como desafios que se configuraram nas condições juvenis da roça para a realização e aprovação nessas seleções.

Em relação à primeira acepção, é preciso retomar a afirmação que fiz no início desta terceira parte da tese de que a educação proposta para e pelas universidades brasileiras ainda é “superior”. Assim sendo, produz e reproduz lógicas de exclusão que precisam das interdições, já que, como explicitarei, nem todos e todas podem entrar. Um modo de fazer a interdição são os processos seletivos. No caso brasileiro, o processo mais comum de selecionar os estudantes tem sido o vestibular e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁶⁵.

Desde 1911, quando começaram a aumentar o número de escolas superiores no Brasil, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Esta lei, que teve vigência de 1911 a 1915, instituiu nacionalmente exames de admissão para o ingresso de estudantes nos cursos superiores de modo que o acesso não fosse facilitado. Pela Lei Orgânica, segundo Cunha (1980), os exames de admissão compunham-se de uma prova escrita sobre conhecimentos gerais e uma prova oral sobre línguas e ciências. Nesse contexto, o objetivo dos exames era “dificultar o acesso ampliado, que deveria ser garantido aos *capacitados*, aos *aptos*, com o intuito de preservar a qualidade do ensino superior” (MAYORGA; COSTA; CARDOSO, 2010, p. 26, grifos dos autores).

¹⁶⁴Somente a partir do início do século XXI e dos Planos Nacionais de Educação (PNE 2004-2014 e 2014-2024) é que se propõem políticas sistemáticas voltadas para a incorporação do que Artes (2015) caracteriza como demanda contida e elevada de jovens que concluíram o Ensino Médio e encontram-se aptos para cursar uma graduação. Essas políticas (Fies; Prouni; Reuni; SiSU; Universidade Aberta do Brasil – UAB; “lei de cotas”) possibilitaram dados expressivos de matrícula no Ensino Superior nos primeiros quinze anos deste século que permitem afirmar que é a partir dos governos Lula em 2003 que ocorre a expansão real do sistema de ensino considerado de elite para um sistema de massa (GOMES; MORAES, 2012).

¹⁶⁵O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos estudantes do Ensino Médio e propor a partir daí políticas educacionais que buscassem melhorias nesse nível de ensino. Todavia, ao longo dos anos, muitas Instituições de Ensino Superior passaram a utilizar a nota do Enem para ingresso nos cursos de graduação. Assim sendo, a partir de 2010, o governo federal criou o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para acesso às universidades públicas e Institutos Federais. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU é efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Enem (BRASIL, 2010).

Apesar do caráter seletivo desses exames, todos os aprovados poderiam se matricular nas faculdades que se expandiam pelo país, o que criou uma insatisfação por parte da elite que almejava maior distinção social por meio dos diplomas que conferiam aos graduados o título de “doutores”¹⁶⁶. Em resposta a isso, Venceslau Brás, logo que assumiu a presidência, promulgou em 1915 um decreto para reorganizar o Ensino Superior e Secundário. Dentre as mudanças propostas para restringir o acesso aos cursos superiores, rebatizou os exames de admissão que passaram a se chamar vestibulares.

Com os vestibulares, conforme as análises feitas por Mayorga, Costa e Cardoso (2010), o caráter seletivo e discriminatório das provas foi aperfeiçoado porque nem todos os candidatos aprovados tinham direito à matrícula, uma vez que o diretor das faculdades é que estabelecia as vagas anuais e os aprovados passaram a ser matriculados por ordem de classificação, até completarem as vagas disponíveis. Os demais, então, deveriam prestar novo exame até obter a aprovação dentro das restritas vagas ofertadas.

Desta forma, o vestibular, ainda utilizado para selecionar estudantes de graduação em algumas universidades como a Uneb, é uma prova formal instituída na realidade brasileira com o objetivo explícito de “restringir o acesso ao ensino superior” (ROSEMBERG, 2010, p. 10).

Essa restrição no acesso, à medida que a educação se torna um direito, assenta-se no discurso da meritocracia, ou seja, no discurso que postula que as posições dos indivíduos na sociedade decorrem do desempenho de cada um. O desempenho envolveria um conjunto de talentos, de habilidades e esforços pessoais (BARBOSA, 2006). Todavia, defendo nesta tese que esse é apenas um discurso, uma vez que, por mais que reconheça a agência dos indivíduos a partir da perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo, não é possível desconsiderar o contexto e a história da sociedade brasileira, onde o racismo, o classismo, as relações de gênero operam nas oportunidades e desempenho. Portanto, no Brasil não bastam os esforços individuais para o acesso ao Ensino Superior, já que as pesquisas na área ressaltam as impossibilidades que se constituem para determinados grupos e indivíduos adentrarem e permanecerem nas instituições.

Ao tratar da universidade, pesquisadores como Mayorga, Costa e Cardoso (2010) enfatizam a necessidade de historicizá-la para mostrar que a noção de mérito por meio da qual

¹⁶⁶Sobre o uso do título de “doutor”, Vargas (2010a, p. 1) analisa que no Brasil o mesmo não se destina apenas a quem concluiu doutorado, mas se estende a algumas profissões e camadas sociais. Esse título, então, objeto de desejo e reverência, “em nosso país conjuga vários elementos de distinção, calcados seja em nossa constituição histórica, seja em nossa estrutura de salários conexas à questão da mobilidade social, seja em aspectos particulares de nossa estrutura social”.

se sustenta, na verdade, quer velar a marca de lugares de privilégios¹⁶⁷. Ao se pautar, então, no discurso da meritocracia que orienta a realização de provas para acesso, as instituições universitárias colocam indivíduos com suportes diferentes como iguais. Acontece, nesse sentido, o que Souza (2006) analisa como a invisibilidade da desigualdade.

Invisibilidade, no entanto, que é sentida e refletida pelos indivíduos, a exemplo das jovens da roça ao longo da escolarização e ao adentrarem o espaço da universidade pública.

– Aqui quase não se discute sobre quem é da roça. No geral, depois que você entra, que já passou no vestibular ou que seja Enem, pensam que todo mundo entrou por mérito, então, não importa se é negro, se é branco, se veio da roça, se veio da cidade, se veio da periferia. Eu acho que a universidade ela ainda acaba ocultando isso. Silenciando mesmo, é uma coisa silenciada. É assim que eu vejo. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Até no primeiro semestre quando eu entrei aqui eu achava que eu tinha entrado só por mérito. Eu só usei a cota da escola pública, eu sendo parda não usei a cota de negros. Aí eu conversando com meu colega [falou o nome do colega], discutindo e tal, aí eu falei assim “ah! Mas naquele tempo a gente não sabia, não conhecia nada” e ainda dizia “ah! Mas eu acho errado esse sistema de cota e tal pra negros. Se tem a mesma escola”. Aí ele falou “mas a história do negro não é como a história do branco. As chances não são as mesmas, a qualidade da escola que estuda não é a mesma”. Aí que a gente vai ver, vai pensar melhor. A gente começa a se perguntar “e quem não teve essas chances? E quem não teve as condições de comprar o material? Que tinha de trabalhar e estudar ou, então, igual eu que tinha de acordar tão cedo e gastar tanto tempo na estrada? Eu pensava que bastava o esforço da pessoa. E o tanto de gente que não teve a oportunidade de compreender igual eu tive? Igual eu pensava têm tantos outros aí que ainda acham que depende do esforço de cada um. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

As falas das jovens evidenciam como elas, em algumas circunstâncias, e as universidades naturalizam o discurso da meritocracia. Se a/o estudante entrou na universidade é porque passou pela prova do vestibular ou Enem, demonstrou-se “capaz”. Dentro da universidade “*não importa se é negro, se é branco, se veio da roça, se veio da cidade, se veio da periferia*”. O discurso do mérito faz parecer que não há desigualdade de condições.

¹⁶⁷Na obra “Os herdeiros” de 1964, principalmente na primeira parte “A escolha dos eleitos”, Bourdieu e Passeron (2014) apresentaram dados que desconstruem as explicações do acesso ao Ensino Superior francês baseadas simplesmente no mérito ou dom individual. Na América Latina, Araújo e Martuccelli (2012b) afirmam que o mérito jamais foi um pilar de justiça. Nessa região, esses autores ressaltam que o discurso do mérito oculta as desigualdades de herança e/ou a exploração, algo comum à realidade brasileira, conforme apontam algumas pesquisas (NOGUEIRA; NONATO, 2017; PRATES; COLLARES, 2014; VARGAS, 2010a, 201b).

As diversas esferas da sociedade são construídas com base na análise e na aferição do desempenho individual dos seus integrantes, como é o caso da universidade. Os vestibulares e os diversos tipos de avaliação às quais são submetidos estudantes e professores vão corroborando hierarquias baseadas em alguns consensos a partir de critérios relacionados ao que entende-se como papel da universidade e quais saberes e práticas os sujeitos que aí passam devem demonstrar. (MAYORGA; PRADO, 2010, p. 59).

Nesse sentido, então, é que Rita percebe que a universidade oculta e silencia os diferentes e as diferenças que os indivíduos chegam e trazem para dentro da instituição. Ela constata “*é uma coisa silenciada*” e os vestibulares/Enem participam do silenciamento, da “naturalização”. Todavia, em suas experiências, estando submetidas às provas, as jovens da roça não só respondem a elas como também refletem sobre, questionam a realidade¹⁶⁸ como aconteceu com Ana Alice “*A gente começa a se perguntar ‘e quem não teve essas chances? E quem não teve as condições de comprar o material? Que tinha de trabalhar e estudar ou, então, igual eu que tinha de acordar tão cedo e gastar tanto tempo na estrada?’*”.

São indagações como essas realizadas por Ana Alice que me levam a analisar a segunda acepção que a palavra “provas” adquire nos processos de individuação das jovens da roça. Processos de individuação que se definem, assim, por uma combinação entre a natureza estrutural das provas que devem enfrentar e o trabalho dos indivíduos (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012), isto é, as maneiras como cada jovem as percebe e as enfrenta singularmente através dos seus ideais, das suas próprias experiências pessoais e das vias possíveis a elas.

Assim é que, para terem acesso ao Ensino Superior, todas as jovens entrevistadas tiveram que enfrentar processos seletivos – as provas formais instituídas pela universidade. O vestibular/ Enem, portanto, foram provas comuns a elas. No entanto, como indivíduos, as jovens da roça deram respostas singulares a essas provas. Essas respostas são marcadas pelas suas condições juvenis interseccionadas como também pelos recursos a que puderam ou não ter acesso.

Os dados das entrevistas mostram que, de modo geral, o pertencimento cruzado a categorias como classe, raça, localização e gênero/sexo demarcam a condição juvenil das colaboradoras deste estudo – jovens da roça – e fazem com que sejam as primeiras da família a terem acesso ao Ensino Superior¹⁶⁹. Como em suas famílias ninguém mais havia chegado

¹⁶⁸Segundo Araujo e Martuccelli (2012b, p. 60) “este é o núcleo da prova da meritocracia: a tensão que se produz no encontro entre a força coercitiva do ideal da competência, que tem como substrato legitimador o mérito, e a potência de uma experiência social que mostra mecanismos em ação que põem em questão este princípio”.

¹⁶⁹Somente Margarida e Maria Elvira tiveram irmãs que acessaram a universidade antes delas.

tão longe na escolarização, em casa as jovens não puderam contar com nenhum tipo de orientação/ informação sobre a universidade ou sobre como fazer o vestibular/Enem.

– *Quando eu fiz no 3º ano eu já sabia que eu queria Nutrição, Nutrição ou História, mas era mais Nutrição. Eu não sabia muito as universidades que tinham o curso porque eu, na verdade, tava meio perdidinha, não sabia nem o que era direito uma universidade. Lá em casa ninguém nunca tinha feito, aí eu fui me jogando assim. Tudo que abria eu ia fazendo.* (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– *É tanto que hoje eu vejo, assim, meu Deus! Eu acho que eu tô um pouco atrasada, né? Que já deveria tá concluindo o Ensino Superior. Por questão de informação mesmo. Eu não acho que foi por questões de incentivo porque meus pais sempre investiram em mim, incentivaram a estudar, mas eles não sabiam como era que fazia para entrar na universidade. Acho que foi mais informação. Faltava alguém para me orientar como fazer, “olha, faça isso, faça aquilo”. Então sempre foi eu, eu sempre corri atrás das minhas coisas. Eu nunca fiz nenhuma inscrição porque alguém falou, porque alguém me falou ou porque meus pais me ensinassem como fazer. Sempre corri atrás, sempre só.* (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– *[...] aí eu falei com o professor “eu quero fazer uma faculdade na minha vida! Não sei como é que eu faço”. Aí veio aquela preocupação a gente não tinha condições, não via a universidade como possível.* (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Diferente do que mostram as análises sociológicas sobre as famílias da classe média ou da elite urbana em que a expectativa, cobrança e orientação em relação à entrada dos filhos e filhas no Ensino Superior é vista como natural (NOGUEIRA, 2000; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2013; NOGUEIRA; NONATO, 2017), no caso das jovens da roça, filhas de agricultores e agricultoras familiares, ir para a universidade é uma novidade “*Lá em casa ninguém nunca tinha feito*”. Como primeiras da família a tentarem o acesso ao Ensino Superior, elas avaliam que “*não sabia nem o que era direito uma universidade*”; “*não via a universidade como possível*”.

O vestibular/Enem, além de uma prova formal instituída no Brasil, configura-se como prova para as jovens da roça pela falta de informação/conhecimento/orientação sobre o processo seletivo em si. Apesar de a família ser um suporte importante, especialmente as mães, conforme abordo no último capítulo, nas experiências das jovens da roça ocorreu o que Leila disse “*eles não sabiam como era que fazia para entrar na universidade*”, isto é, “*faltava alguém para me orientar como fazer, ‘olha, faça isso, faça aquilo’*”.

Na escola na cidade, principal local onde ouviram falar do Enem e vestibular¹⁷⁰, as jovens da roça disseram que os professores até incentivavam e falam das provas, mas também não diziam como fazer.

– *Meus professores do Ensino Médio falavam pra fazer a inscrição e pra fazer o Enem, mas o que fazer depois dessa inscrição, se tirasse uma boa nota, não falavam. Aí eu fiz o Enem eu fiz, mas, por não saber ter acesso a essa nota, por não ter internet em casa, eu fiz e ficou feito. Se eu tirei uma boa nota, se eu tirei uma má nota, eu não sei.* (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– *Ah! Lá onde eu moro era só aquelas pessoas mais ricas que faziam faculdade, sabe? Lá perto de mim eu só conhecia uma menina que está fazendo faculdade, mas é particular, por conta que a família dela é daquelas com muitas cabeças de gado. Aí, quando a gente estudava, ela já falava “fui fazer o vestibular tal e tal”. Mas lá na escola à tarde, quase ninguém falava em faculdade por conta que eram quase todos da roça, já jogavam os mais assim pra tarde... Aí, de manhã cedo, a gente via, quando acontecia da gente ir fazer um trabalho pela manhã, a gente via aqueles “filhinhos de papai” fazendo aqueles trabalhos e falando “Ah! Eu quero passar em tal vestibular! Quero entrar na faculdade de medicina! Fazer isto, fazer aquilo!”. Era mais assim de ouvir eles falarem. Pra gente, isso nem passava pela nossa cabeça! Tá longe de cogitação, sabe? Por conta das necessidades, condições mesmo! Também não tinha aquele incentivo. Alguns professores até que sim, outros não. Outros só iam lá, dava o necessário, o básico, não te abria a mente para um mundo depois dali. Era só aquilo lá, assuntos e assuntos e assuntos! Outros falavam assim “e aí, o que vocês querem fazer se forem fazer?” e a gente “Ah! Professor! Curso Superior é caro, tem de estudar bastante para passar no vestibular”, entendeu? Era mais assim. Só que lá, o terceiro ano lá você tinha de estudar bastante mesmo! Agora o primeiro e o segundo ano à tarde era mais defasado, sabe? Alguns professores iam, outros não iam.* (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– *Eu lembro que os professores falavam que tinha universidade, que para ter uma profissão, estudar, você tinha que ir para a faculdade, pra estudar aquela profissão que você queria ser. Dizia que só com o Ensino Médio, você acabar assim não era uma profissão. Falava que pra gente vencer na vida tinha de estudar mais, que para eles ser professores eles passaram por uma universidade e depois passaram por um concurso pra ser contratado, não foi nada fácil. Eles sempre relatavam essas coisas, mas como entrar assim, eles não falavam totalmente não. Eles não comentavam o passo a passo não.* (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– *Hoje eu acho que nas escolas, acho que já melhorou muito isso, mas na época que eu estudava, eu falava que às vezes houve uma desmotivação na questão do vestibular. Porque quando eu estudei o Ensino Médio, eu não tinha professores que davam esse incentivo a fazer uma faculdade, até porque na época eu acho que era bem mais difícil ter o acesso à faculdade. Então, a gente não tinha muito incentivo. Chegava no último ano que aí vinha, por exemplo, época de Enem, é que tinha assim “estuda pro Enem”,*

¹⁷⁰A partir de 2010 passaram a ser comuns as propagandas na TV sobre o Enem. A divulgação e a ampliação de políticas de acesso conforme analiso no capítulo posterior são suportes importantes para as jovens da roça.

mas nunca fomos motivados. Eu mesma, antes de ir para o IF [Instituto Federal], não sabia como usar a nota do Enem. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Para catorze das 17 jovens da roça é na contradição do encontro com a escola na cidade que ficam sabendo da existência da universidade e dos processos seletivos para ter acesso ao Ensino Superior. Os professores são os principais informantes dessa possibilidade “*Meus professores do Ensino Médio falavam pra fazer a inscrição e pra fazer o Enem*” (Elizabeth); “*Eu lembro que os professores falavam que tinha universidade, que para ter uma profissão, estudar, você tinha que ir para a faculdade, pra estudar aquela profissão que você queria ser*” (Ana Alice); “*Chegava no último ano que aí vinha, por exemplo, época de Enem, é que tinha assim ‘estuda pro Enem’*” (Maria das Dores). Contudo, há situações como as que foram narradas por Ana Alice em que os professores, na relação com os/as alunos/as da roça nos turnos que ajudavam a diferenciá-los/as, “*só iam lá, dava o necessário, o básico, não te abria a mente para um mundo depois dali*”. À vista de disso, Ana Alice contou que soube da existência das faculdades e dos cursos superiores a partir de outras relações que estabeleceu por meio da escola. Uma dessas relações é com a única jovem rural “*lá perto*” que faz faculdade – com a ressalva “*mas é particular*” – cujas condições diferem das suas de jovem da roça “*por conta que a família dela é daquelas com muitas cabeças de gado*”. Quando estudava com essa jovem na escola da cidade, Ana Alice disse que “*ela já falava ‘fui fazer o vestibular tal e tal’*”. É também a partir das relações escolares com os estudantes da cidade, no turno oposto ao que os/as jovens da roça eram matriculados/as, que ouviu falar do vestibular, das faculdades “[...] *quando acontecia da gente ir fazer um trabalho pela manhã, a gente via aqueles ‘filhinhos de papai’ fazendo aqueles trabalhos e falando ‘Ah! Eu quero passar em tal vestibular! Quero entrar na faculdade de medicina! Fazer isto, fazer aquilo!’*”.

Portanto, as jovens da roça passam a saber dos vestibulares/Enem e/ou da existência das próprias faculdades/universidades “*mais de ouvir*” os colegas e professores falarem. Esse ouvir falar, ao passo que anunciava possibilidades e gestava ideais, deixava ausentes respostas a muitas questões que “*eles não falavam*” ou “*eles não falavam totalmente não*” como aquelas apontadas por Elizabeth e Maria “*mas o que fazer depois dessa inscrição, se tirasse uma boa nota*”? “*mas como entrar assim*”?

Como “*Eles não comentavam o passo a passo*”, aconteceu com algumas jovens o que Elizabeth e Maria das Dores narraram. No caso de Elizabeth, “*por não saber ter acesso a essa nota, por não ter internet em casa, eu fiz e ficou feito*”. Essa jovem até o momento da entrevista não soube se tirou uma boa ou uma má nota. Já Elizabeth só foi descobrir como

usar a nota mais tarde “*Eu mesma, antes de ir para o IF [Instituto Federal], não sabia como usar a nota do Enem*”.

De fato, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deixou de ser apenas uma avaliação desse nível educacional e passou a ser usado como uma “prova” de acesso ao Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) em 2010, estabeleceram-se várias regras de como usar a nota, o que passou a exigir dos candidatos e candidatas às vagas ofertadas pelas instituições conhecimentos e habilidades como as que são descritas por Marilene.

– *Quando você vai se inscrever no SiSU, no Enem, essas coisas, você tem que ser inteligente para ver sua nota, onde você tá com essa nota melhor que você vai entrar. Você tem que ver o curso que você quer, como que tá a concorrência... você acha que é fácil? Não é não.* (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Realmente, pelos dados que colhi com as jovens, o Enem, assim como o vestibular, caracterizam-se como “provas” que não são fáceis. Isso ocorre não só pelo seu aspecto formal, instrumento de seleção que exige o domínio de conteúdos nem sempre trabalhados nas turmas “da tarde” em que a maioria das jovens da roça esteve matriculada, mas especialmente pelos saberes e habilidades que exige para o manejo desse processo.

Assim, sem um capital familiar para orientar “*olha, faça isso, faça aquilo*” e sem professores que “*comentassem sobre o passo a passo*”, sobre o que fazer depois da inscrição, se tirasse boa nota, as jovens da roça experimentaram as provas do vestibular/Enem como Maria Rita sintetizou em sua fala “*errando e acertando*”.

Erros e acertos caracterizam o próprio conceito de prova – *provação*¹⁷¹ – que utilizo a partir do referencial teórico da sociologia do indivíduo, já que este conceito ressalta a contingência dos resultados (MARTUCCELLI, 2006, 2010a, 2010b; ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012a). Neste caso, os indivíduos ao enfrentarem as provas podem ter êxito ou fracassar. Portanto, mais que analisar o vestibular/Enem como provas formais, descreverei os modos como essa prova foi enfrentada nos percursos biográficos das jovens colaboradoras desta pesquisa. Assim, busco evidenciar o trabalho das jovens da roça como indivíduos.

O modo como as jovens colaboradoras deste estudo se relacionam com o vestibular/Enem como “provas” foi “*errando e acertando*”. Um gerúndio de erros e acertos que para algumas delas teve de passar por outros espaços de formação e por várias tentativas.

¹⁷¹A partir deste ponto começo a evidenciar o conceito emergente desta tese, isto é, o conceito de “provação” – uma a vivência da prova na ação dos indivíduos.

Quadro 8 - Tentativas de aprovação em Vestibulares e Enem/forma de acesso

ESTUDANTE	CURSO/CAMPUS	VESTIBULARES	ENEM	ACESSO
Margarida	Administração <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	1	Vestibular
Rita	Enfermagem <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	2	Vestibular
Dandara	Administração <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	3	Vestibular
Maria Augusta	Enfermagem <i>Campus</i> XII/Guanambi	Não fez	3	Enem/SiSU
Elizabeth	Educação Física <i>Campus</i> XII/Guanambi	2 (Unimontes e Uneb)	1	Vestibular
Maria Rita	Educação Física <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	Não realizou	Vestibular
Maria Bonita	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	3 (Uneb)	Não realizou	Vestibular
Maria das Dores	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	1	Enem/SiSU
Maria Felipa	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	2	Vestibular
Ana Alice	Pedagogia <i>Campus</i> XII/Guanambi	1	3	Vestibular
Leidjane	Fisioterapia <i>Campus</i> I/Salvador	1	2	Vestibular
Ivete	Fonoaudiologia <i>Campus</i> I/Salvador	1	3	Vestibular
Marilene	Pedagogia <i>Campus</i> I/Salvador	2 (Uneb)	2	Vestibular
Maria Elvira	Ciências Contábeis <i>Campus</i> I/Salvador	1	3	Vestibular
Leila	Enfermagem <i>Campus</i> I/Salvador	1	3	Vestibular
Marianna	Nutrição <i>Campus</i> I/Salvador	1	2	Vestibular
Maria	Ciências Sociais <i>Campus</i> I/Salvador	6 (4 Uneb e 2 UFBA)	6	Vestibular

Fonte: Entrevistas.

O quadro 8 mostra um panorama das tentativas de erros e acertos das jovens da roça para aprovação nos vestibulares e Enem, provas instituídas para seleção de estudantes de graduação no Brasil e na Uneb. Nesta universidade, o ingresso nos cursos em 2019, ano de conclusão desta tese, ainda ocorreu por meio dos dois processos seletivos, sendo 60% das

vagas ofertadas a candidatas/as aprovados/as no vestibular realizado pela instituição e 40% pelo SiSU a partir da prova do Enem.

Nos anos de ingresso da maioria das jovens da roça que entrevistei, 2013, 2014 e 2015, as vagas ofertadas por essa instituição pelo SiSU eram reduzidas e as matrículas foram em torno de 20% do total (UNEB, 2015, 2016). Como não era um tipo de seleção comum na Uneb, somente duas das jovens entrevistadas utilizaram da prova do Enem para entrar nos cursos em que se encontram matriculadas – Maria Augusta e Maria das Dores. As demais jovens da roça participantes deste estudo tiveram acesso aos cursos superiores após aprovação nos vestibulares.

No entanto, a “aprovação” nas provas do vestibular, conforme os números apresentados no quadro 8 levam a inferir inicialmente¹⁷², não ocorreu na primeira tentativa para todas elas. Entre o término do Ensino Médio e o acesso à universidade, houve outras tentativas, outras instituições, assim como tempo de espera e preparo, e o Enem foi uma prova que permeou esse processo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi uma prova experimentada por quinze das 17 jovens da roça antes dos vestibulares. Esse exame, todavia, adquiriu muitos sentidos: para algumas jovens, na primeira vez que realizaram o Enem ainda durante o ensino médio, era mais uma das “provas” escolares para cumprir os ritos institucionais, “sem muita serventia”. Para essas mesmas jovens depois e para as outras que o realizaram, o Enem passou a ser uma “prova” a que se submeteram como experiência, para se prepararem, para se testarem e irem aprendendo como funcionava essa seleção.

– Eu fiz Enem, como experiência, no segundo ano. Fiz no terceiro e depois mais uma vez para tentar passar para algum curso, mas não foi possível. Passei mesmo no vestibular depois. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– Então, eu fiz o Enem por duas vezes, no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio. Eu fiz mais para adquirir experiência com essas provas que nós não estávamos acostumados. Aí eu fui mais pela influência e acabei fazendo a prova, realizando o exame. Só que na época eu não achava que a universidade era uma coisa pra mim, aí eu nem tentava ver como ficaria minha nota. Aí no terceiro ano eu não fiz Enem, já fiz o vestibular mesmo da Uneb. (Maria Felipa, mensagem de Whatsapp em 30 de outubro de 2018).

– Até entrar na Uneb eu fiz eu fiz dois Enem. Fazia mesmo para testar. Eu simplesmente colocava a nota e ia vendo onde dava. Aí passei duas vezes em uma universidade no Rio Grande do Sul. Lá era um lugar em que minha nota estava muito boa e a concorrência tava bem menos, aí foi pra lá que eu

¹⁷²Destaca o número elevado de jovens (11 delas) que tiveram aprovação no vestibular da Uneb na primeira e única tentativa.

botei e fui aprovada. Fiquei tão feliz! E eu repeti isso de novo e fui aprovada de novo... mas, como disse, era só para ver se dava. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– *Eu fiz Enem 3 vezes, mas nunca usei a nota para tentar entrar na universidade, pois não sabia direito pra que servia o Enem. Só sabia que era bom fazer, mas desconhecia seu objetivo.* (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– *Eu fiz o Enem por experiência no primeiro e no segundo ano. E no terceiro eu fiz e até consegui passar com a nota na segunda opção, mas não era o curso que eu queria, aí eu usei a nota para pra entrar no cursinho, que é um cursinho da prefeitura e entrava com a nota do Enem.* (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

– *Deixa eu ver, eu já fiz três Enem. Um ainda no terceiro ano do Ensino Médio, mas não tentei usar a nota para entrar em nenhum curso porque eu não sabia como fazer isso. Aí depois que eu já tinha terminado o Ensino Médio, um ano depois, eu fiz o segundo, que foram já os dois dias, eu passei. Tive uma nota ótima, só que, novamente, né? Questão de informação, até mesmo de tecnologia porque eu lembro uma época, que saiu o Sisu, período de inscrições do Sisu, aí quando eu fiquei sabendo acho que já tinha passado o prazo. E também, questão de acesso à internet. Porque a gente tinha que ir pra Lan house e ficava longe e tal, e eu acho que dificultou também. Foi tanto que, quando eu cheguei no IF, quando eu fui fazer o curso técnico lá, que foi no mesmo ano desse Sisu, aí meus colegas olharam a minha nota lá e eles falaram "Mas com essa nota você teria entrado na universidade". Eu teria entrado, só que eu perdi o prazo, aí perdi. Aí eu fui fazer pela terceira vez, no ano que eu sai do IF [Instituto Federal], aí eu consegui um curso na federal e outra na Unijorge que foi pelo Sisu também. Só que era longe demais pra mim, coloquei mesmo para ver se passava.* (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

Como esse conjunto de falas mostra, o Enem, que inicialmente foi pensado como o Exame Nacional do Ensino Médio e depois se transforma em seleção de estudantes universitários, significa na experiência inicial de algumas jovens mais uma avaliação realizada pela escola. Depois as jovens vão “se testando” com essa prova “*só para ver se dava*” para ser aprovada; para usar a nota para entrar em um curso preparatório da prefeitura; para adquirir experiência e, por fim, para usar no SiSU, afinal, como Marilene disse, “*Quando você vai se inscrever no SiSU, no Enem, essas coisas, você tem que ser inteligente*” porque essa não é uma tarefa fácil. **Saber como usar a nota do Enem no SiSU apresenta-se como um desafio que caracteriza essa prova.**

Esse desafio aparece de algum modo nas narrativas das quinze jovens que se submeteram ao Enem, porém, fica mais evidente na experiência de Leila, pois essa jovem detalha como a falta de informação/ orientação, bem como o **acesso restrito à internet na roça**, adiou sua entrada no Ensino Superior. Ou seja, apesar de demonstrar condições de ser

aprovada por “mérito” na prova do Enem, a falta de informação e “até mesmo de tecnologia” na roça fez com que perdesse o prazo de inscrição no sistema de seleção. Desse modo, assim como Maria das Dores, é em outro espaço, no Instituto Federal (IF), fazendo um curso técnico enquanto tenta o acesso ao curso superior, que os colegas conferiram *"Mas com essa nota você teria entrado na universidade"*. Com expressão de frustração e indignação, entre-vistas, Leila utiliza o futuro do pretérito ao constatar *"Eu teria entrado, só que eu perdi o prazo, aí perdi"*.

Leila, assim como observei nas experiências narradas pelas demais jovens da roça, não foi aprovada não por estar “apta”, por não ser “capaz”. **Os vestibulares e Enem, de modo geral, não se apresentam como provas cognitivas para as jovens da roça.** Até houve referências a essas avaliações como provas difíceis, porém, quando isso aconteceu, as jovens se referiram ao modelo de prova, ao tempo de realização da avaliação, à cobrança de conteúdos distantes de suas realidades e não abordados nas escolas públicas em que estudaram.

– A primeira vez eu achei muito difícil porque não era a realidade que a gente via nas provas da escola. Foi um pouco assim... Não fui boa não. E foi cansativo. Aí das próximas vezes eu comecei a focar mais, comecei a estudar mais e pesquisar mais. E a gente também, na redação, a gente tomou mais pau também [rindo]. Porque na escola não tem esse compromisso de instigar o aluno a escrever, a ler, essas coisas todas assim. A gente nunca teve esse ensinamento. Quando falava de redação era o básico. A gente pegava o tema e começava a falar, mas não falava pra gente que, pra gente falar daquele tema, a gente tinha que ter o conhecimento sobre aquele assunto. Então, na hora da prova, a gente não teve esse conhecimento todo pra poder argumentar, defender. Aí acabou que nas primeiras experiências eu não fui boa, não tive um bom resultado. Agora já na segunda, a gente teve bem melhor resultado. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– O Enem eu achei muito difícil. Ainda mais o primeiro. Por eu ter dificuldade em interpretação de texto, porque lá no Enem as questões são mais de interpretar, então eu tive essa dificuldade, sempre fui mais de exatas. Lá na escola também as provas não eram assim. Já o vestibular da Uneb eu achei mais tranquilo, por ser mais assim... por não ser tão de interpretar e ter questões de cálculo, de resolver, eu achei mais fácil. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

Esses relatos, portanto, confirmam que as jovens da roça de início acharam a prova do Enem difícil pela preparação que não tiveram para o modelo de avaliação adotado, entretanto, admitem que a partir da segunda experiência os resultados já foram melhores, o que pode ser comprovado pelas aprovações de algumas delas ao submeterem suas notas ao Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Quadro 9 - Aprovações no Enem/SiSU

Estudante	Realizou Enem?	Submeteu a nota ao SiSU?	Aprovações
Margarida	Sim	Sim	Não
Dandara	Sim	Não	Não
Elizabeth	Sim	Não	Não
Maria Ria	Não	Não	Não
Rita	Sim	Sim	Sim (2)
Maria Augusta	Sim	Sim	Sim (4)
Maria Felipa	Sim	Não	Não
Ana Alice	Sim	Não	Não
Maria das Dores	Sim	Sim	Sim (1)
Maria Bonita	Não	Não	Não
Marilene	Sim	Sim	Sim (2)
Maria	Sim	Sim	Não
Maria Elvira	Sim	Sim	Não
Leila	Sim	Sim	Sim (3)
Mariana	Sim	Sim	Sim (2)
Leidjane	Sim	Sim	Sim (2)
Ivete	Sim	Sim	Não

Fonte: Entrevistas e mensagens de *Whatsapp*.

Das 15 jovens que afirmaram ter realizado pelo menos um Enem, 11 submeteram a nota ao SiSU e 7 delas tiveram aprovações. Há casos como o de Rita, que foi aprovada ainda no penúltimo ano do Ensino Médio no curso de Licenciatura em Química, situação que se repete no ano posterior; e casos como o de Maria Augusta que conseguiu 4 aprovações no Enem. Como outras jovens, Rita e Maria Augusta foram se testando e experimentando, ao mesmo tempo em que utilizaram o **Enem como prova para si mesmas** de modo que se percebessem capazes de entrar em alguns cursos/universidades. O trecho da entrevista com Maria Augusta mostra como ela utiliza o Enem para testar possibilidades.

– [...] Quando o SiSU abriu no meio do ano, eu tornei me inscrever, dessa vez pra área de exatas mesmo, pra Engenharia. Falei “Vou experimentar Engenharia”, mas foi só para ver mesmo se eu passava assim. Aí acabei passando, foi na UFRJ, mas foi também não fui. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Neste sentido, as características da plataforma *online* do SiSU, descritas por Nogueira e Nonato (2017), parecem ter se configurado como um suporte importante para essas sete

jovens ao possibilitarem para algumas delas tomarem conhecimento e poderem se candidatar a qualquer vaga disponível em qualquer instituição participante do sistema, sem a necessidade de preparação para vestibulares específicos e sem os custos envolvidos na participação nesses diferentes processos seletivos, incluindo o deslocamento para a realização das provas.

Indubitavelmente, nas tentativas de acesso ao Ensino Superior, **os vestibulares se configuram como provas para as jovens da roça pelos custos com a inscrição nesses processos seletivos e com o deslocamento até os locais das provas.** Como filhas de agricultores e agricultoras familiares, o valor cobrado nas inscrições do vestibular era alto e exigiu um investimento de toda a família dessas jovens e delas próprias.

– Fiz mais Enem. A questão do vestibular era uma coisa que eu só fiz uma vez por não ter condições de pagar mesmo. Quando terminei o curso técnico e aí ele [marido] começou a falar “E agora? ‘Cê’ vai parar? Você não vai fazer um vestibular?”. Minha mãe sempre pegando muito no meu pé “Vai fazer vestibular?”. Só que a questão do vestibular também é que tinha que ser pago e era sempre muito caro. A gente nunca tinha dinheiro pra pagar esse vestibular. Aí meu esposo falou “Não, você vai fazer. A gente vai dar um jeito. A gente vai pagar o vestibular”, minha mãe também incentivando, ajudou. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Meus colegas lá falando de vestibular não sei onde, não sei onde e eu lá... eu não podia nem fazer a inscrição porque era 70 ou 80 reais o vestibular. Se eu não me engano, na época a inscrição era 80. Eu pensava em pagar e correr o risco de fazer e “Ah! Não vai passar!”. Dinheiro era uma aplicação, sabe? Mas era tudo mais difícil! Não tinha condições. 80 reais era muito! Minha dificuldade já começou por aí, por pagar essa inscrição do vestibular. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Como disse Ana Alice, as dificuldades das jovens da roça com o vestibular começam com as condições para pagar o valor das inscrições de uma prova e correr o risco de fazer e não passar. Mesmo que reconheça que o dinheiro seria uma aplicação, essa jovem ressalta “*não tinha condições*”. Por que não tinham essas condições? Porque, o vestibular “*era sempre muito caro*” e, neste caso, como jovens da roça “*A gente nunca tinha dinheiro pra pagar esse vestibular*”, “*80 reais era muito!*”. Se as dificuldades começam pelos valores das taxas de inscrição, desdobram-se como **provas pelos custos e situações de deslocamento até o local dos exames.**

– Pra fazer a prova, a gente se juntou e locou uma Van ou foi um micro-ônibus, não lembro, pra ir todo mundo no mesmo horário. Aí no tempo a gente pagou acho que foi 10 reais para ir conseguir fazer a prova, os dois dias de prova. Tive de arrumar esse dinheiro. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– *Aí, fez minha inscrição e pra vim para fazer essa prova? Foi uma dificuldade! Eu tive que pagar cinquenta reais para vim fazer essa prova! Porque só tinha eu e uma outra menina pra vim fazer a prova.* (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– *Quando eu fiz o vestibular da Uneb, fomos em um ônibus que o prefeito arrumou para nos levar porque eu fiz a prova em Caetitê e a cidade não é tão perto. Aí, se não fosse esse ônibus da prefeitura, não sei como ia fazer para chegar lá e fazer essa prova.* (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

– *Mais difícil que a prova foi chegar no local porque eu fiz o vestibular em Santo Antônio de Jesus. A prova mesmo foi o percurso, o percurso de ida foi todo complicado. Teve todo imprevisto. A gente teve dificuldade de encontrar alguém para levar, até porque Santo Antônio é um pouco distante de Muritiba. Mais ou menos uma hora e meia por aí. Dia de domingo, em pleno dia de domingo ia começar a prova. De domingo para terça-feira porque na Uneb na época o vestibular eram três dias de prova. E aí a gente teve dificuldade porque como a gente mora na zona rural, a gente falou “quem vai levar a gente para fazer essa prova?”. Foi eu, minha vizinha e outra colega. A gente foi fazer essa prova e a gente sentiu muita dificuldade para quem fosse levar a gente. Aí o irmão dela que tinha carro disse que levaria. Só que aí, o valor que ele levaria a gente não tinha no momento. Aí a gente falou “Oh! Meu Deus do céu! Como é que a gente vai conseguir esse dinheiro para ele levar esses três dias de ida e volta?”. Não foi fácil consegui arrumar esse dinheiro para pagar esse carro. O pior é que arrumado o dinheiro, no outro dia o carro estava meio com problema e aí pra gente conseguir de novo. Aí esse carro demorou, o carro atrasou e tal. Eu falei “Oh! Meu Deus do céu! Tanto esforço!”. Aí a gente foi fazer a prova. Quando chega lá, a gente fez a prova e tal, tudo direitinho. Só que aí a gente ficou preocupada porque quando a gente chegou lá, tem o tempo para fechar o portão, né? A gente ficou meio desesperada assim porque as provas eram em escolas diferentes. Teve esse imprevisto que a gente ficou meio desesperada. Isso tornou tudo mais difícil.* (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

Na experiência de algumas jovens da roça, a pergunta em forma de exclamação feita por Elizabeth “*e pra vim fazer essa prova?*” expressa os desafios que enfrentaram. **A prova também foi arrumar o dinheiro do deslocamento, foi o percurso, chegar ao local correto e a tempo dos portões não fecharem.** A invocação de Deus “*Oh! Meu Deus do céu! Tanto esforço!*” leva a inferir que foi uma provação.

Nesse sentido, concordo com Nogueira e Nonato (2017) que quando o Enem/SiSU, diferente dos vestibulares, permite a escolha simultânea *online* entre todas as opções de cursos e universidades que utilizam desse sistema, reduz drasticamente os custos envolvidos no processo seletivo e potencialmente amplia as oportunidades de acesso ao ensino superior. Entretanto, o que peneirei das narrativas das jovens da roça é que essa ampliação das oportunidades nem sempre se concretizou para elas, já que as suas condições juvenis criaram interdições e exigiram estratégias de ação possíveis.

Assim sendo, **o Enem/SiSU na experiência das jovens da roça foi uma prova-teste.** Como tal, traduz-se como um suporte significativo, mas não se efetivou para elas como a via principal de acesso à universidade, especificamente, à Universidade do Estado da Bahia. Isso ocorreu por um lado porque no período em que enfrentaram essas provas a Uneb restringia o acesso a seus cursos via Enem/SiSU, priorizando o vestibular; por outro lado porque, como um sistema ainda recente no cenário brasileiro, as colaboradoras desta pesquisa conheciam mais sobre o vestibular que sobre o Enem e suas possibilidades. Além disso, para jovens da roça **o processo de inscrição *online* do Enem/SiSU foi uma prova.**

O Enem, além dos saberes que são cobrados na prova em si, exige saber o quê e o como fazer o uso da nota ao submetê-la ao Sistema de Seleção Unificado – SiSU. Isto implica não só ter conhecimento sobre esse sistema, como também ter disponibilidade de tempo nos dias de inscrição e acesso à internet de qualidade – algo incomum à realidade das jovens na roça até hoje. Posso dizer, então, que para as jovens da roça existem as “provas” dentro da prova. Para entender melhor a justificativa dessa afirmação, descrevo como ocorre a seleção via SiSU. Para isso, tomo como referência os textos de Nonato (2018); Nogueira e Nonato (2017); Abreu e Carvalho (2014).

Como já afirmei anteriormente, o SiSU difere do vestibular porque este é uma prova feita por cada instituição enquanto aquela é um sistema unificado em nível nacional. Os candidatos têm acesso simultâneo, por meio de uma plataforma *online*, a todas as opções de curso e instituição disponíveis no território nacional que estão cadastradas. Assim, a partir da nota da prova do Enem, todos os candidatos e candidatas que já conhecem essa forma de seleção e desejam participar, inscrevem-se. Essa inscrição ocorre em duas etapas. Na primeira, que tem duração média de cinco dias, ocorre um processo de simulação quando os/as candidatos/as de todo país têm suas notas ranqueadas por curso de cada instituição em cada modalidade de concorrência.

A partir desse ranqueamento, o SiSU calcula a nota mínima que seria necessária para ser aprovado/a naquele curso. Como esse processo se repete ao longo dos dias de inscrição, quem se candidata às vagas precisa acompanhar as mudanças nas notas da concorrência para ajustar suas escolhas às reais possibilidades de aprovação¹⁷³, já que uma mesma nota pode variar conforme o curso e a instituição a depender do peso atribuído a cada prova do Enem. Ao final desse período, ocorre a segunda etapa de inscrição, quando é preciso definir e confirmar a primeira e segunda opção de curso. É com base nessas últimas indicações que o SiSU calcula a nota de corte efetiva para os cursos de cada instituição dentro de cada modalidade de concorrência e define a lista de aprovados.

Portanto, jovens da roça que foram pouco informadas sobre esse processo, que em algumas situações fizeram o Enem porque “*sabia que era bom fazer, mas desconhecia seu objetivo*”, como disse Ana Alice, ou que nem tentavam ver se a nota poderia classificá-las em algum curso, conforme Maria Felipa, porque “*não achava que a universidade era uma coisa pra mim*” e que tinham de se deslocar até uma *Lan House* na cidade para ter acesso à internet e/ou pedir ajuda para alguém fazer a inscrição, enfrentam todo o processo de seleção do Enem/SiSU como prova. Neste aspecto, o vestibular também pode ser lido como uma prova para além do exame pelas restritas informações/orientações que as entrevistadas tiveram acesso; pelos custos com as inscrições consideradas caras para e pelas jovens da roça; pelos custos e condições de deslocamentos para realização da seleção. Entretanto, o vestibular como prova não exige a mesma dedicação de tempo a um sistema *online* para fazer inscrição nem demanda as muitas habilidades como é o SiSU.

De qualquer modo, tanto o vestibular quanto o Enem são “provas” comuns na acepção da seleção instituída na realidade brasileira, uma vez que restringe o acesso ao Ensino Superior, ao mesmo tempo em que se configuram como provas singulares nas experiências das jovens da roça. É, pois, na relação com essas provas que as narrativas dessas jovens revelam como elas as experimentam e se produzem enquanto indivíduos em ação.

Esse processo de individuação no enfrentamento a essas provas ocorre com as jovens da roça “*errando e acertando*”. Suas narrativas denunciam a falta de suportes institucionais (família, escola) que melhor informem e orientem suas ações, daí a percepção constante de

¹⁷³Abreu e Carvalho (2014, p. 10), ao analisarem o que denominam de jogo induzido pelo mecanismo SiSU, mostram que nessa primeira etapa há um jogo de sinalização que exige que os/as candidatos/as acompanhem e administrem suas opções de cursos/instituições do segundo até o quinto dia, o que exige o monitoramento do sistema todos esses dias da meia noite até às 02 horas da manhã. Isto porque “A partir do segundo dia, à 0h o sistema faz uso das opções correntes de cada estudante, computando o *matching* que seria ofertado aos estudantes na etapa seguinte – primeira chamada – se nenhum estudante alterasse suas opções desde então. A partir das 2hs, ao acessar a plataforma do sistema, o estudante recebe informações do *matching* computado”.

agir na insegurança – “*não sei como é que eu faço*”. Assim sendo, as jovens da roça se colocam como hiperindivíduos e o “eu” se sobressai em suas narrativas mais que os suportes “*Então sempre foi eu, eu sempre corri atrás das minhas coisas. [...] Sempre corri atrás, sempre só*” (Leila). Além de hiperindivíduos, em suas ações, aparentemente não planejadas, as jovens da roça descrevem-se como oportunistas “*ai eu fui me jogando assim. Tudo que abria eu ia fazendo*”. Esse “se jogar” nem sempre se converteu em acesso.

Com exceção de Margarida e Maria Elvira que tinham na família irmãs que antes delas tiveram acesso ao Ensino Superior, as demais jovens da roça que entrevistei tiveram de correr atrás de informações e suportes para conseguirem se inscrever nas seleções (vestibular e Enem); para conseguir pagar as inscrições; para conseguir transporte para ir fazer as provas; para saberem os resultados e, no caso de aprovação, decidir entre o possível e o impossível.

3.2.5 “Ah! Menina, não fica pensando isso pra você não. Isso é coisa de rico”: entre ser aprovada e poder estudar

Na relação com a escola da/cidade, incentivadas pelas mães e vivenciando um contexto histórico no Brasil de abertura de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, as jovens da roça participantes desta pesquisa passaram “a ficar pensando para elas” projetos universitários, “mas”, sem os suportes necessários para orientá-las nesse processo, fazem isso “errando e acertando”.

Diante de oportunidades abertas, que se apresentam como provas, a exemplo do Enem/SiSU, sentem a necessidade de aproveitar, afinal, é uma fenda pela qual se pode passar. Assim sendo, “vão se jogando”, isto é, vão jogando o jogo social e jogando a si mesmas, produzindo-se ou, para utilizar um termo mais condizente com o referencial teórico aqui empregado, vão individuando-se. Uma ação que se apresenta no presente contínuo, por isso, o gerúndio usado pelas jovens e reafirmado por mim.

É, pois, como indivíduos em ação – individualização – que as jovens da roça se submetem ao Ensino Superior como prova. Uma prova que é composta de outras provas, a exemplo das formas de acesso via vestibular e Enem/SiSU.

Ao enfrentarem essas provas de acesso, instituídas na realidade brasileira, as jovens da roça vivenciaram outras adversidades que se apresentaram como interdições para elas, o que necessariamente não fizeram com que fossem reprovadas nos exames em si. Ao contrário, como o quadro 8 e 9 mostram, com exceção de Maria Bonita e Maria, treze jovens da roça foram aprovadas na primeira e única tentativa no vestibular e sete das onze que submeteram

suas notas no SiSU tiveram êxito. Passar pela prova (exame), entretanto, não significa poder cursar uma graduação.

– *Olha, quando eu fui aprovada pelo Enem nessa universidade no sul, a gente [ela e a mãe] nem chegou a conversar porque eu mesma já não ia colocar essa limitação nela, entendeu? Ia ter que mexer no salário da bichinha em relação a isso. Então, eu falei “olha, passei, mas eu não vou não. Vou tentar uma outra aqui por perto” porque eu tinha que perceber o ambiente que eu morava, as condições da gente. Pra você ser feliz, realizar seu sonho, você não pode botar uma espada na cabeça do outro. Não podia ser assim, então...* (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– *Quando eu já tinha terminado o curso técnico no Instituto e que eu passei de novo no Enem eu nem cheguei a comentar nada com o pessoal lá de casa por questão de... porque eles também não iam ter condições de manter, porque era um lugar longe que eu não conhecia ninguém e tal. Eu ainda não sabia que a gente poderia ter acesso à bolsa, à residência, essas coisas e tal. Aí eu passei, mas não fui.* (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– *Eu sempre fiz o Enem, só não fiz no primeiro ano. Quando eu tava no segundo eu fiz, quando eu tava no terceiro eu fiz. E nos dois anos que eu fiquei parada eu também fiz, tanto que eu adentrei a universidade pelo Sisu. Todos os anos eu passei em outras universidades, mas assim, algumas eram distantes, cidades muito distantes, aí a questão financeira não dava certo, seria muito gasto pra mim, pra minha família. Aí eu passei, mas não fui cursar.* (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

As falas dessas três jovens que foram aprovadas por mais de uma vez no Enem/SiSU revelam que a aprovação nos processos seletivos nem sempre significa efetivamente poder acessar e permanecer no Ensino Superior. A explicação principal que apresentam para isso se relaciona as suas condições juvenis vivenciadas no contexto da agricultura familiar: “*porque eu tinha que perceber o ambiente que eu morava, as condições da gente*” (Marilene); “*eles também não iam ter condições de manter*” (Leila); “*aí a questão financeira não dava certo, seria muito gasto pra mim, pra minha família*” (Maria Augusta).

As condições de classe/renda das famílias das jovens da roça apresentam-se como adversidades principalmente porque essas jovens foram aprovadas em cursos de instituições distantes das suas localidades de origem o que implicaria mais gastos para a manutenção longe de casa. Além disso, conforme Leila afirmou “*Eu ainda não sabia que a gente poderia ter acesso à bolsa, à residência, essas coisas e tal*”. Como não tinham condições financeiras de se manter em uma instituição distante e nem conheciam os suportes da assistência estudantil, as jovens afirmaram “*olha, passei, mas eu não vou não*”; “*Aí eu passei, mas não fui*”; “*Aí eu passei, mas não fui cursar*”. As provas caracterizam-se como contingentes até mesmo quando se tem êxito.

Dado seu contingenciamento, a experiência de passar pela prova do Enem/SiSU, por exemplo, e não poder cursar, é experimentada como frustração em algumas circunstâncias pelas jovens da roça. A frustração, sentida como injustiça, decorre da crença no discurso da meritocracia e da igualdade de oportunidades para quem obtém aprovação, discurso que se assenta no princípio do mérito. As jovens da roça, que tiveram êxito nas provas do Enem e não puderam se matricular ou nem chegaram a comentar com a família sobre seus resultados, vivenciaram tensões comuns às observadas por Araujo e Martuccelli (2012b) na sociedade chilena. Para esses pesquisadores, o desafio do mérito submete os indivíduos a uma pressão individualista de novo tipo, a uma experiência de justiça mais pessoal que coletiva em seus frutos, por isso, o sentimento de frustração que observaram quando os indivíduos se esbarram nos obstáculos, limites e distorções do discurso frente à realidade.

A constatação das promessas não cumpridas no calor das experiências, aliada a alguns discursos como a fala do pai de Maria Felipa “*Ah! Menina, não fica pensando isso pra você não. Isso é coisa de rico*”, levou algumas jovens da roça a momentos de desânimo e a crer que realmente eram pobres demais para pensarem a universidade para elas. Todavia, analiso que justamente quando tomam consciência das impossibilidades de realizarem plenamente seus projetos de acessar o Ensino Superior é que essas jovens se veem obrigadas a ser ainda mais indivíduos. Isto é, quanto mais interdições as provas criam, mais são impelidas a agir e, portanto, experimentar processos de individuação.

Nesse sentido, compreendo que em suas experiências de acesso ao Ensino Superior as jovens da roça buscaram combinar lógicas de ação entre o possível e o impossível. Se por um lado as universidades onde tiveram aprovações via SiSU eram vistas como “*coisa de rico*” - por serem distantes e a permanência nas mesmas impossível por causa das condições da família, precisaram planejar projetos possíveis. E o que avaliaram como possível para elas? Como se colocaram em ação?

Como indivíduos que combinam diferentes lógicas de ação em suas experiências (DUBET, 1994), as jovens da roça viveram e vivem a tensão entre a lógica integradora (que quer definir lugares e papéis em um sistema de integração social) e a lógica estratégica (pautada em ações racionais ou na racionalidade instrumental). Operaram a lógica da integração ao nem tentarem falar com a família sobre suas aprovações – o que pode parecer *a priori* acomodação e conformismo com suas condições juvenis; ao mesmo tempo em que utilizaram a lógica estratégica para avaliar racionalmente a realidade e decidir tentar entrar em uma universidade mais próxima – algo visto como possível para elas. Nesse sentido, quando Marilene diz “*olha, passei, mas eu não vou não. Vou tentar uma outra aqui por perto*”, longe

de se mostrar dominada ou definida pelas condições de classe que vivencia, revela-se como uma jovem que reflete e elabora sua ação.

Em circunstâncias como essas, “a estratégia implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação” (DUBET, 1994, p. 123). Nas experiências das jovens da roça, então, a integração é substituída, como Dubet ressaltou em sua análise, pela regulação, isto é, pela necessidade de manter regras de jogo para que o jogo seja possível – condição necessária para alcançar os objetivos: passar pelas provas de acesso e poder entrar no Ensino Superior.

3.3 “Gente! E agora? Vou ter de dar um jeito”: Os desafios da permanência

Se o acesso compõe a prova do Ensino Superior no Brasil, a permanência se revela um desafio ainda maior para o perfil das jovens da roça que, ao terem êxito nas seleções para entrar, deparam-se com novas e complexas preocupações para estarem universitárias “*Gente! E agora?*”. Para as indagações que são colocadas, veem-se obrigadas a responder, a agir “*Vou ter de dar um jeito*”. A fala de Maria Felipa não é apenas “*vou dar um jeito*” e sim “*vou ter de dar um jeito*”. Isto é, não há alternativa, as jovens da roça têm de se colocar em ação. E como agem? Que jeito é esse? São essas questões que busco analisar neste capítulo.

A partir das entrevistas, apresento os principais desafios da permanência na universidade e descrevo como as jovens da roça agem para enfrentá-los. Deste modo, analiso o ensino superior como uma prova que, vinculada à realidade de um país marcado por grandes assimetrias regionais e sociais, é experimentada de modo singular na concretude da vida das jovens da roça na busca pelo acesso e, por dentro, na permanência na Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

3.3.1 “Diga pra olhar direito esse negócio”: descrença, felicidade e incertezas da aprovação

A chegada à universidade é antecedida pela notícia da aprovação nas “provas” – vestibular e Enem. Diante dessa notícia, há inicialmente uma descrença por parte das jovens da roça representada pela frase pronunciada por Maria quando soube do seu êxito no vestibular após seis anos tentando o acesso à graduação “*Diga pra olhar direito esse negócio*”. Confirmado o nome na lista de aprovados/as, as jovens da roça vivenciam uma felicidade quase indescritível misturada às posteriores incertezas sobre como farão para

permanecer no Ensino Superior. Assim, serem aprovadas também é um desafio, afinal, como farão para estudar?

3.3.1.1 Descrença: “*tem certeza?*”

Quase todas as jovens entrevistadas não acreditaram em suas aprovações quando souberam dos resultados das provas de seleção, principalmente, as que tiveram acesso à universidade por meio dos vestibulares da própria Uneb. Isso foi comum tanto às jovens que se submeteram às provas do vestibular pela primeira e única vez quanto àquelas que fizeram muitas tentativas – caso de Maria Bonita e Maria. Ao serem comunicadas das suas aprovações, a pergunta que elas mais repetiram foi “*tem certeza?*”. As jovens da roça, de modo geral, não acreditavam na possibilidade de serem aprovadas.

– [...] Porque pra mim, eu não passava no vestibular. Já era minha terceira tentativa. Aí na primeira chamada, eu não passei. Eu acho que porque eu tava tão nervosa na prova que eu pensei que não ia nem passar. [...] Aí na primeira chamada, eu não passei, né? Aí eu não ia tentar mais não, se não tivesse passado nesse vestibular, eu não ia tentar mais [...]. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– De quando eu terminei o Ensino Médio em 2007 até 2013 quando eu fiz o vestibular que eu passei, todos os anos eu tentei entrar na universidade. Fiz a prova da Uneb, do Enem, da UFBA. Na Uneb foi na quarta tentativa, quando eu passei na Uneb foi na quarta, aí eu já nem acreditava mais na possibilidade de ser aprovada. Ainda mais que eu tava tentando um curso novo, primeiras turmas, e pelas cotas também. Porque era mais concorrido pelas cotas, aí concorrência era alta. Quando me ligaram para dar a notícia, eu disse “Diga pra olhar direito esse negócio”. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

Tanto Maria Bonita quanto Maria experimentaram a descrença na aprovação no vestibular da Uneb por causa das muitas tentativas que fizeram para ter acesso à universidade. Maria Bonita só conseguiu ser aprovada na terceira vez que se submeteu ao vestibular quando foi convocada na segunda chamada de aprovados/as. Já Maria tinha sete anos enfrentando as provas do Enem e vestibulares (da Uneb e Ufba).

Além das muitas tentativas, essas duas jovens justificam suas descrenças na aprovação em decorrência de fatores como o nervosismo durante a realização do exame (Maria Bonita) e por se submeter à seleção de um curso recém criado na Uneb, caso da licenciatura em

Ciências Sociais no *Campus I*, bem como pela alta concorrência no acesso pelas cotas¹⁷⁴ (Maria).

Ainda que suas experiências sejam singulares pelo número de tentativas de acesso ao Ensino Superior, Maria Bonita e Maria compartilham com as demais entrevistadas da incredulidade na aprovação no vestibular da Uneb.

– [...] eu achava que a faculdade não seria pra mim, que eu não conseguiria entrar na faculdade, sabe? Aí eu fiz o vestibular, foi no domingo, fiz, mas só que sem aquela fé de que eu conseguiria passar, entendeu? Eu fiz, mas será que eu vou passar? “Eu acho que acertei isso, mas eu acho que errei isso. Eu acho que a redação não foi boa”. As questões eu corrigi, mas a redação... para mim não tinha sido boa.[...]. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, *Campus XII*).

– [...] Pra mim, eu não passava no vestibular. Porque o pessoal falava “Enfermagem é muito difícil”, “Enfermagem é um curso concorrido”. Então assim, depois que eu fiz minha inscrição no vestibular, aí é que eu fui procurar pessoas que faziam Enfermagem. O pessoal falava que era muito concorrido, isso e isso, era só 15 vagas pelo vestibular. Eu falei “Então não vou conseguir mesmo. Vou cursar Química”, “Não vou conseguir nem História. Menos ainda Enfermagem”. (Rita, estudante de Enfermagem, *Campus XII*).

– Aí, dia de domingo, a gente chegou aqui na Uneb e eu falei “Meu Deus do céu! Tanta gente! Tanta gente!”. Pensei “é... acho que não vai dar pra mim”. Cheguei aqui, olhei a sala... de lá mesmo, de Matina, veio quatro ônibus lotados. “Eu não tenho chance!”. Aí todo mundo saindo da sala e eu fazendo essa prova, todo mundo saindo e eu fazendo essa prova. Olhava pra um lado, olhava pra um outro. (Maria Rita, estudante de Educação Física, *Campus XII*).

– Quando eu saí, no primeiro dia que eu fiz a prova, eu cheguei em casa, eu não queria ir no segundo dia. Eu cheguei sem ânimo, sabe? Quando você, sei lá, você não tá acreditando muito em você. Eu não tava acreditando muito, eu já tinha passado antes e não pude estudar. Aí cheguei em casa de noite, eu falando com a minha colega, eu disse “Eu não quero ir mais amanhã fazer a prova. Não tô mais com vontade de ir”. E aí ela falou que eu não deixasse de ir. No outro dia eu vim, foi tanto que eu quase não fazia o segundo dia de prova porque eu ia perdendo o horário. Cheguei o portão já tava fechando. Aquela loucura. Aí no segundo dia de prova que teve a redação. Já no segundo dia de prova, eu saí mais animada, eu gostei mais da prova, né? A redação também, achei que fui mais tranquila, que fui bem. Mas eu não acreditava que eu passaria porque tinha muitos alunos que já vinham se preparando, muitos fazendo cursinho, pré-vestibular e tal. Eu não tava fazendo cursinho, não tava fazendo nada disso. Questão de estudar, eu sempre estudava em casa, né? Eu nunca ficava parada mesmo, tipo “Ah, tô

¹⁷⁴O curso de licenciatura em Ciências Sociais do *Campus I* foi criado em 2012. Portanto, em 2013, Maria realizou a prova de seleção para a segunda turma. De acordo dados do anuário da Uneb (2017, p. 35), nesse curso o número de matrículas de estudantes cotistas negros é proporcionalmente maior que em todos os demais cursos do Departamento de Educação do *Campus I*.

em casa. Não tô estudando". Então, eu sempre lia, eu sempre gostava de ler, sempre atualizada, gostava de escrever. Aí, eu lá da roça, decidi fazer esse vestibular da Uneb, me inscrevi e tentei pra Enfermagem. Aí eu vi a concorrência e tal. Eu não acreditava. Por ser um curso na capital, né? Que ia ter um curso de saúde que é bastante concorrido, ainda mais aqui no Campus I. E aí decidi me arriscar, mesmo assim, mesmo com isso tudo. Mas juro, eu não esperava passar. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Eu achei o vestibular da Uneb difícil, eu não esperava passar não. Achei difícil quando comparei com outras provas que eu tinha feito e passado, ainda mais o tema da redação, que era um tema subjetivo, aí não esperava ser aprovada, mas aconteceu [rindo]. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

– [...] Eu tinha noção do Ensino Superior, mas, ao mesmo tempo, eu não acreditava que eu teria condições de entrar, de passar na seleção e tudo mais. Então, eu ficava mais assim naquela dúvida até se fazia o vestibular, se conseguia ou não. Aí minhas colegas falaram “Não, você faz”. Aí eu fiz, mas não convicta de que eu estava fazendo e que eu ia passar. Fiz, mas ficava assim “Ah! Não sei”. Achava assim que eu nunca ia conseguir. Nunca! Aí eu não queria nem tentar fazer para depois ninguém poder dizer “Ah! Fez e não passou”. Então, eu não queria fazer para não ter que dizer assim “Fez e não passou”. Quando eu fiz a prova, eu nem achei assim que a prova tinha sido difícil, o tema da redação tinha sido difícil, mas nem imaginava que eu fosse passar. Não fiquei naquele segurança que eu ia passar. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

Como as falas das jovens da roça revelam, todas têm em comum a descrença na aprovação no processo seletivo da Uneb: “*Eu fiz, mas será que eu vou passar?*” (Ana Alice); “*Pra mim, eu não passava no vestibular*” (Rita); “*é... acho que não vai dar pra mim*”, “*Eu não tenho chance!*” (Maria Rita); “*Eu não tava acreditando muito*”, “*Eu não acreditava*” (Leila); “*eu não esperava passar não*”, “*aí não esperava ser aprovada*” (Leidjane); “*Aí eu fiz, mas não convicta de que eu estava fazendo e que eu ia passar*” (Margarida).

Se não acreditavam na aprovação, com dúvidas e incertezas mesmo quando avaliavam seus acertos e bom desempenho na redação, os motivos para isso são diversos.

Nas narrativas das jovens da roça é possível identificar desde a concepção socialmente construída e referenciada de que a faculdade/universidade não é algo para quem é da roça (Ana Alice) até justificativas pautadas na avaliação mais objetiva da concorrência de candidatos/ vagas para o curso (Rita) e na percepção empírica, como foi o caso de Maria Rita, em relação à quantidade de pessoas “*Meu Deus do céu! Tanta gente! Tanta gente!*” e do tempo utilizado para responder às questões “*Aí todo mundo saindo da sala e eu fazendo essa prova, todo mundo saindo e eu fazendo essa prova. Olhava pra um lado, olhava pra um outro*”.

Ademais, as jovens da roça apresentam como razões da descrença na aprovação no vestibular a preparação que tiveram para a prova em comparação com os/as concorrentes *“tinha muitos alunos que já vinham se preparando, muitos fazendo cursinho, pré-vestibular e tal. Eu não tava fazendo cursinho, não tava fazendo nada disso”* (Leila); o fato de algumas delas já terem sido aprovadas antes e não poderem estudar e ainda a concorrência do curso na área de saúde, na capital, no *Campus I*. A explicação para a descrença na aprovação no vestibular da Uneb se baseou também, conforme Leidjane, no nível de dificuldade dessa prova quando comparada a outras já realizadas *“Achei difícil quando comparei com outras provas que eu tinha feito e passado”*.

Ao passo que para Leidjane a descrença se baseou no nível de dificuldade da prova e na subjetividade do tema da redação, para Margarida esses não foram os motivos. Para essa jovem a dificuldade não estava na prova e nem na subjetividade do tema da redação, mas na subjetividade dela mesma.

Para Margarida, que tinha noção do Ensino Superior pelo fato da irmã já cursar uma graduação, a descrença na aprovação está relacionada a dimensões mais subjetivas, resultado de experiências de muito sofrimento as quais tinha vivenciado. Assim, a narrativa de Margarida evidencia que ela não acreditava na aprovação não porque a prova tinha sido difícil, como no caso de Leidjane, por exemplo, mas porque, em decorrência de tantas perdas recentes em sua vida, *“Achava assim que eu nunca ia conseguir. Nunca!”*. Então, frente a esse desafio, disse que *“não queria nem tentar fazer para depois ninguém poder dizer ‘Ah! Fez e não passou’”*. Margarida tinha medo de, ao se submeter à prova, fracassar, como considerou que ocorreu em suas experiências juvenis até ali. Para não ter que ouvir dizer *“Ah! Fez e não passou”*, refletiu sobre a decisão de fazer ou não o vestibular. Em sua experiência, portanto, não é o vestibular em si o desafio, é a própria decisão de realizar a “prova” que é vivenciada como uma provação, no sentido de ser um enfrentamento à possibilidade de fracassar, de não ter êxito. Por isso, Margarida diz *“eu não acreditava que eu teria condições de entrar, de passar na seleção e tudo mais”*. A singularidade da descrença de Margarida reside no *“tudo mais”*.

É na análise das experiências das jovens da roça também que o *“tudo mais”* das suas vidas, crenças, descrenças e valores se desvela. Nesse sentido, a descrença na aprovação, situação comum a elas, mostra-se permeada de justificativas diversas e singulares desafios.

Apesar da descrença, *“mesmo com isso tudo”* e com *“tudo mais”*, as jovens da roça arriscaram, tiveram de arriscar, *“aí não esperava ser aprovada, mas aconteceu [rindo]”*. Quando *“aconteceu”* para Leidjane e para as demais jovens da roça, precisaram conferir

muitas vezes se o resultado estava certo “*tem certeza?*”. Pressuponho que o riso demonstrado por quase todas elas nas situações de entrevista também esteve presente no momento em que confirmaram o resultado. O riso, nessas circunstâncias, traduzia, como traduziu nas entrevistas, a felicidade sentida.

3.3.1.2 A felicidade que chegou no tempo das águas

– *Aí, no dia vinte e quatro, se eu não me engano, no dia vinte e quatro de dezembro, num sábado... não sei direito, só sei que tinha chovido bastante na minha comunidade e a barragem estava sangrando, aí todo mundo foi lá para essa barragem ver, ver os peixes, limpar o sangrador perto de casa, assim como daqui lá embaixo assim [apontou uma distância de poucos metros], pertinho de casa lá. Aí, minha vizinha que tinha acesso à internet e eu não tinha, ela pesquisou. Eu não sei como ela foi lá e falou “você já viu? Saiu o resultado do vestibular”, eu falei “não” e ela “pois é, tu passou” e eu “é mentira! Tem certeza?” [rindo]. Aí eu fui lá e conferi, aí tava meu nome. Que felicidade! [rindo]. Minha mãe gritou tanto e chorou tanto! [rindo]. Foi uma alegria imensa! Nunca vou esquecer aquele dia. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

– *[...] Aí eu recebi a notícia do vestibular, foi até dia 24 de Dezembro. Eu nem tava preocupada com isso aquele dia, lembro que tava chovendo e tudo, aí meu primo me ligou falando que meu nome tava lá. Aí eu falei com ele “Quê? Tá nada!”. Aí, recebida a notícia, conferi, passei em Enfermagem. Consegui! [rindo]. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).*

– *Como te disse, eu recebi a notícia depois porque passei na segunda lista. Eu lembro que era tempo do povo vir de São Paulo, no tempo das águas. Aí minha irmã tava com as menina lá em Matina, na casa de umas amigas dela lá, aí elas estavam mexendo na internet para ver se alguém tinha passado e elas viram o meu nome. Esse dia eu tava na rua também, só que eu tava na reunião da igreja. Aí quando ela foi me chamar “cê passou”, eu não tava nem imaginando [risos]. “Tem certeza? Eu passei?”. Menina de Deus! Aí foi uma alegria só! Quando eu tava na igreja, ela me chama, aí eu vim pra pracinha, “cê passou”, aí eu não tava acreditando. Foi aquela maior alegria assim. “Eu passei!”, o povo lá na igreja ficou tudo reparando pra ver o que era porque eu tava naquela euforia. Aí foi bom viu! Todo mundo comemorando comigo. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

– *[...] Dia vinte e quatro foi o dia que saiu o resultado. Eu lembro que meus tios que moram em São Paulo estavam aqui, a família toda estava organizando pra fazer um churrasco de natal, véspera de natal, aí mandou convidar os vizinhos tudo, convidei. Aí nesse período lá que a gente tava na arrumação eu recebi uma ligação de uma amiga minha. Ela não tinha assim hábito de me ligar, ligou até do celular da irmã dela e procurando se eu tinha entrado na internet. Eu falei “não”, meu coração gelou na hora. Eu falei “por quê?”, aí ela falou “você fez a prova da Uneb?”, eu falei “fiz”, “você já olhou?” e eu falei “não”. Então ela falou “você passou!”. Aquilo foi a maior alegria pra mim. Aí eu fui falar pros meus pais, ficaram todos felizes, parece que mais felizes inclusive do que eu [rindo]. E nesse dia teve*

churrasco lá em casa que eles estavam organizando, aí foi falar pra todo mundo, aí foi muita alegria. Teve gente que acreditou que a gente tava fazendo festa por isso [rindo]. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

– Olha, o resultado eu olhei na internet também, na época daqueles modenzinhos terríveis de processar. Muito ruim! Aí eu estava acessando por aqueles modens e aí vi lá o resultado. Até então fiquei perplexa porque não sabia... eu tentando ver meu nome na lista, vi na lista, depois desapareceu e não conseguia ver mais, sumiu. Eu acho que eu que já tava cega e não conseguia ver mais. Ninguém conseguia ver meu nome na lista [rindo]. Procurava, procurava. Pedia até várias pessoas para procurar e ninguém conseguia enxergar meu nome na lista, mas eu tinha visto quando eu acordei de manhã cedo. Eu sabia que o resultado ia sair no dia seguinte, aí fiquei ligada pra ver. Não dormir direito de tanta ansiedade, não dormir. Quando foi meia noite, eu acordei e fui olhar o resultado. Tão aflita, tão agoniada que eu tava para ver o resultado. E aí, eu vi. Só que como eu te falei, sumiu e eu não conseguia ver mais. Minha mãe olhava junto com minha irmã e ninguém conseguia ver meu nome na lista e eu jurava que eu tinha visto. Depois eu fiquei achando que eu tava maluca porque ninguém conseguia ver mais [rimos juntas]. Aí depois, tentei me tranquilizar, até achando que poderia não ter sido meu nome, que poderia ser de outra pessoa, aí meu colega ligou... dois colegas ligaram dizendo que tinham visto meu nome na lista de aprovados. Então, eu falei “realmente eu passei”. Outras pessoas viram, então, realmente eu passei. Ah! Eu fiquei muito feliz esse dia [sorriso largo no rosto]. Minha mãe... Todo mundo bem feliz [rindo]. Eu lembro que era dezembro. O resultado saiu na véspera do natal. Uma data maravilhosa! Melhor presente [rindo muito]. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

A maioria das jovens da roça entrevistadas lembra que o resultado do vestibular, primeira chamada, saiu na véspera do natal, “*uma data maravilhosa! Melhor presente*”, como Ivete disse. Todavia, chama a atenção nas narrativas das jovens da roça das regiões semiáridas a associação da lembrança da felicidade sentida ao saber do resultado das provas ao tempo das chuvas, isto é, ao tempo das águas.

O tempo das águas é o tempo que marca o período de chuvas no nordeste, especialmente, nas regiões sertanejas semiáridas onde a chuva tem forte significado, inclusive simbólico, dada a relação com a situação climática da região e da história social, política, econômica e cultural da seca¹⁷⁵ que marca os longos períodos do ano nesse contexto.

Dados esses significados, interpreto que ao fazerem a relação do tempo de chuva com a data do resultado do vestibular, as jovens buscam associar os sentidos desse tempo para o povo nordestino, sertanejo e, especialmente da roça, com a felicidade inesperada que sentiram

¹⁷⁵Mais que um fenômeno natural, antigo, repetitivo e de graves consequências, a seca no nordeste é constituída por dimensões sociais, políticas e econômicas (GOMES, 2001; SCHISTEK, 2013; COUQUEIRO, 2016).

ao serem aprovadas no vestibular. Por isso, mais que remeter à lembrança da data cristã, “*Aí, no dia vinte e quatro, se eu não me engano, no dia vinte e quatro de dezembro, num sábado... não sei direito*”, as jovens da roça ressaltam a lembrança do tempo de chuva e do retorno dos parentes de São Paulo: “*só sei que tinha chovido bastante na minha comunidade e a barragem estava sangrando, aí todo mundo foi lá para essa barragem ver, ver os peixes, limpar o sangrador perto de casa [...]*” (Ana Alice); “*Aí eu recebi a notícia do vestibular, foi até dia 24 de Dezembro. Eu nem tava preocupada com isso aquele dia, lembro que tava chovendo e tudo*” (Rita); “*Eu lembro que era tempo do povo vir de São Paulo, no tempo das águas*” (Maria Bonita); “*[...] Dia vinte e quatro foi o dia que saiu o resultado. Eu lembro que meus tios que moram em São Paulo estavam aqui, a família toda estava organizando pra fazer um churrasco de natal, véspera de natal [...]*” (Dandara).

Ao mesmo tempo, então, que associam a data de divulgação dos resultados do vestibular ao Natal, as jovens da roça relacionam a felicidade sentida com a notícia da aprovação aos significados que o tempo das águas tem para a cultura nordestina e para os povos que vivem da agricultura familiar e que, portanto, necessitam da chuva para plantar e colher.

Para esse povo, do qual as jovens entrevistadas e eu mesma fazemos parte, o tempo das águas é o tempo das chuvas de outubro a fevereiro/março, é tempo de poucos meses para um ano inteiro marcado pela seca, por isso, é tempo de aproveitar a terra molhada e plantar¹⁷⁶, tempo do porvir das sementes enterradas, tempo de trabalhar para o depois e, assim sendo, é tempo de esperar, é tempo de felicidade como aquela sentida pelas jovens, que sendo da roça, sabem que tempo das águas é tempo de alegria.

Haja vista essas significações, compreendo não só a associação feita pelas entrevistadas para narrarem a lembrança do acontecimento da aprovação no vestibular ao tempo das águas, como também os sentidos que tem para uma jovem da roça relacionar esse fato ao fenômeno da barragem da sua comunidade sangrar, de todo mundo ir assistir e ver os peixes, bem como do destaque que dá ao trabalho coletivo para limpar o sangrador. Nessa perspectiva, se Ana Alice teve dúvidas se o dia da felicidade sentida com a aprovação tinha sido mesmo vinte quatro de dezembro “*se eu não me engano*”, “*não sei direito*”, a lembrança da barragem sangrando (barragem cheia a ponto de precisar abrir uma comporta, isto é, o sangrador) não deixou dúvidas “*só sei que tinha chovido bastante na minha comunidade e a*

¹⁷⁶ No caso das regiões semiáridas, a maior parte da agricultura produzida pelas famílias é sequeira, ou seja, depende da chuva, como é o caso da mandioca, feijão, milho, sorgo, culturas comuns às famílias de 12 das 17 jovens interlocutoras deste estudo.

barragem estava sangrando [...]”. É o fenômeno da chuva em abundância a lembrança mais certa que Ana Alice utiliza para associar ao dia em que foi comunicada da sua aprovação.

Embora outras jovens da roça residentes na região semiárida não utilizem a palavra chuva para verbalizar a relação que estabelecem com a lembrança do acontecimento que foi a aprovação no vestibular da Uneb, a recordação está atrelada a outro fenômeno que ocorre no tempo das águas, a saber, o retorno dos retirantes ou migrantes: *“Eu lembro que era tempo do povo vir de São Paulo, no tempo das águas”* (Maria Bonita); *“Eu lembro que meus tios que moram em São Paulo estavam aqui”* (Dandara). Qual é o tempo do povo do nordeste vir de São Paulo? Qual a relação desse tempo com a notícia da aprovação?

O *“tempo do povo vir”* é o período do retorno dos migrantes que saíram de suas terras, geralmente, nordestinos das regiões semiáridas. A retirada, daí o nome de retirantes¹⁷⁷, é um fenômeno que marca a história de constituição social do nordeste desde o império¹⁷⁸ e está relacionada à seca enquanto clima, bem como ao seu uso político¹⁷⁹. Assim, no tempo das águas, é comum o retorno de quem migra como ocorre na narrativa cantada por Luiz Gonzaga tanto na música *“Asa Branca”*¹⁸⁰ quanto na música *“A volta da Asa Branca”*¹⁸¹ cujos trechos mais ilustrativos do *“tempo do povo vir”* estão respectivamente apresentados a seguir.

¹⁷⁷Os retirantes foram retratados pelo pintor Candido Portinari (1944) em um quadro que recebe justamente esse nome. Além dessa obra, a literatura brasileira é rica em livros, poemas e músicas que abordam esse fenômeno, a exemplo do poema *Morte e Vida Severina* do escritor João Cabral de Melo Neto publicado em 1955 (MELO NETO, 1984); dos romances *Vidas Secas* de Graciliano Ramos publicado em 1938 (RAMOS, 2003) e *“O quinze”* de Rachel de Queiroz publicado em 1930 (QUEIROZ, 2006); das músicas *“Asa Branca”* e *“A volta da asa branca”* de Luiz Gonzaga.

¹⁷⁸De acordo com os registros históricos, houve 85 anos de secas no Nordeste nos séculos XVIII, XIX e XX. Para Gustavo Maia Gomes (2001, p. 75), *“as informações relativas aos primeiros dois séculos da colonização portuguesa no Brasil são fragmentárias e, portanto, devem subestimar grandemente a incidência do fenômeno”*. Segundo a crônica de século XIX, o final do império é marcado pela ocorrência de grande seca, especialmente nos anos de 1877 a 1879. Durante esses dois anos, morreu mais de um milhão de sertanejos, sendo mais de 500 mil somente no Ceará (GOMES, 2001; SILVA, 2006). Tal seca abalou o império a ponto de despertar o governo para a problemática gerada por ela, sem, contudo, alterar as ações direcionadas ao nordeste (RIBEIRO, 2007; SILVA, 2006; GOMES, 2001).

¹⁷⁹As secas, ao longo da história, *“sempre foram oportunidade para que políticos, empresários e grandes fazendeiros tirassem proveito financeiro, econômico e político”* (COUQUEIRO, 2016, p. 80), a tal ponto isso ocorreu e ainda ocorre que o uso das secas para interesses particulares e corporativos ficou conhecido como *“indústria da seca”*. Somente no início do século XXI surgem algumas experiências de iniciativa popular que buscam se contrapor a essa indústria (sobre isso veja COUQUEIRO, 2016, 2012; PEREIRA, 2015; SOARES, 2009)

¹⁸⁰Gonzaga e Teixeira (1947).

¹⁸¹Gonzaga e Dantas (1950).

Hoje longe, muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim voltar ai pro meu sertão
 Espero a chuva cair de novo
 Pra mim voltar ai pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
 Se espalhar na plantação
 Eu te asseguro não chore não, viu
 Que eu voltarei, viu
 Meu coração.

Já faz três noites
 Que pro norte relampeia
 A asa branca
 Ouvindo o ronco do trovão
 Já bateu asas
 E voltou pro meu sertão
 Ai, ai eu vou me embora
 Vou cuidar da prantação.

Talvez com menos poesia que as músicas citadas retratam, o retorno dos migrantes nordestinos, representados pela Asa Branca, é comum no tempo quando a chuva cai. Isso coincide com os meses de férias nas terras “do sul” onde se encontram trabalhando temporariamente ou não. O retorno costuma ter dois objetivos que estão implicados: cuidar da plantação no tempo das águas que ficou parada no tempo da seca ou aos cuidados das mulheres viúvas de maridos vivos; como também se caracteriza como visita aos parentes, tempo de descanso e de casamentos, quando se realizam festas.

De todo modo, o tempo das águas é marcado pelas chuvas e pelo retorno, portanto, é tempo de felicidade como aquela sentida pelas jovens da roça ao terem a certeza da aprovação na “prova” do vestibular da Uneb: “*Aí eu fui lá e conferi, aí tava meu nome. Que felicidade! [rindo]. Minha mãe gritou tanto e chorou tanto! [rindo]. Foi uma alegria imensa! Nunca vou esquecer aquele dia*” (Ana Alice); “*Aí, recebida a notícia, conferi, passei em Enfermagem. Consegui! [rindo]*” (Rita); “*Tem certeza? Eu passei?’. Menina de Deus! Aí foi uma alegria só! [...] Foi aquela maior alegria assim. ‘Eu passei!’, o povo lá na igreja ficou tudo reparando pra ver o que era porque eu tava naquela euforia. Aí foi bom viu! Todo mundo comemorando comigo*” (Maria Bonita); “*Então ela falou ‘você passou!’. Aquilo foi a maior alegria pra mim. Aí eu fui falar pros meus pais, ficaram todos felizes, parece que mais felizes inclusive do que eu [rindo]*” (Dandara); “*Então, eu falei ‘realmente eu passei’. Outras pessoas*

viram, então, realmente eu passei. Ah! Eu fiquei muito feliz esse dia [sorriso largo no rosto]. Minha mãe... Todo mundo bem feliz [rindo]” (Ivete).

A aprovação, de acordo as narrativas das jovens, frequentemente é comunicada por outras pessoas que têm acesso à internet na cidade. A partir dessa comunicação, vivenciam uma felicidade que é compartilhada. Dentre as pessoas que compartilham a felicidade de ter uma jovem da roça na universidade destacam-se as mães (um dos principais suportes que analiso no tópico 3.4.3.1) e os demais familiares, porém, a felicidade se estende ao povo da igreja, à comunidade onde moram e à escola.

– Eu olhei... Eu olhei o resultado aqui da Uneb, aí não tinha meu nome, só que eu não sabia que a Uneb tinha várias listas. Porque lá na UFRB tem, mas a Uneb eu não sabia. E aí, eu achava que tinha passado em Administração como segunda opção. Eu sabia que eu já tinha passado pelo tanto de vaga que tinha. Só que eu não sabia de Contábeis, e eu achava que, tipo, eu não tinha chance e eu pensava que só tinha uma lista. Só que tinha uma amiga minha que ela fez cursinho, aí o colegiado de Nutrição mandou uma mensagem pra ela, semanas depois dizendo que ela tinha passado e aí ela tentou ligar pra mim, só que sinal lá na roça é difícil. E aí minha irmã olhou a internet e aí viu ela falando que ela tava feliz, que ela tinha passado e não sei o quê. Aí eu consegui ligar pra ela, aí ela falou "Tenta aí olhar porque eu consegui. Vê se você também não conseguiu". Aí, quando eu entrei lá no site da Uneb, tava o meu nome na segunda lista para o primeiro semestre, para 2014.1. Aí eu contei meu pai, eles ficaram super felizes, minha mãe então... Porque minha mãe queria que eu fizesse Contabilidade. E aí ela ficou super feliz! Eu fiz, ela ficou muito feliz! Eu fiquei muito feliz também [rindo]. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– Olha, eu fiz a prova e eu não tinha esperança de passar. Eu não lembro nem quando foi o resultado, eu só lembro que eu não tinha esperança nenhuma. Eu nem olhei resultado da prova, nem olhei. Aí um dia eu tava jantando em casa e o celular tocou, era essa minha amiga que mora aqui, só que ela tava lá de férias. Aí ela disse que tinha uma novidade, só que eu achei que era coisa dela mesma. Aí ela me parabenizou e falou que eu ia ser caloura dela de Fisioterapia. Eu tava com o prato de comida na mão e aí eu não olhei nem o que eu fiz com ele [rindo]. Eu saí gritando, falei pra minha irmã que eu tinha passado, falei pro meu pai. Saí gritando pra todo mundo. Isso foi umas oito e meia mais ou menos da noite, aí quando foi umas nove e meia ela chegou lá com outro amigo meu que faz odonto na Ufba, que tinha passado também e iria morar no Ceusma. Pra mim foi uma das melhores notícias que eu recebi [rindo]. Todo mundo comemorando comigo. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

– Meu namorado na época falou “tá saindo o resultado do vestibular” e eu falei “tá não, menino. Cê tá doido! O resultado vai sair ainda em janeiro”. Isso era vinte e seis de dezembro ou vinte e cinco parece. Falei “tá não”. Não demorou, o telefone tocou “Maria Felipa, você passou”. Eu falei “Mentira!”, pois minha colega gostava de fazer piada, então, “mentira”. Ela “Fá, não estou brincando não! Você passou!”. Aí ela passou o telefone pra mãe dela e a mãe dela falou “você não é Maria Felipa de Jesus Costa, identidade tal, tal?” e eu falei “é”. Aí na hora eu não acreditei. Do jeito que

eu estava, eu falei para meu irmão “me dá a moto aí”. Suja do jeito que tava, descabelada, coloquei esse capacete, saí da roça e fui bater na casa dela em Matina pra ver. Aí eu não acreditei, fui lá pra ver. Aí quando eu cheguei lá e vi, eu “Gente!”. Eu não acreditava. Aí foi aquela coisa, eu saí gritando para todo mundo “gente, eu passei no vestibular da Uneb!” [rindo]. Espalhei aquela felicidade! E na época ia ser minha formatura do Ensino Médio, aí quando eu soube, eu já mudei o discurso da formatura, aí eu já mudei e lá no finalzinho coloquei “e parabéns a todos aqueles que passaram no vestibular” [rindo], já me incluindo porque eu tinha passado [rindo] “olha, gente, quero também deixar os meus parabéns”. Tinha uma menina que tinha passado na FG em enfermagem que era da classe da manhã e passou um de Educação Física, na primeira chamada. Aí eu falei “quero parabenizar a todos que já passaram no vestibular. Parabéns para não sei quem e pra mim também. Ai, gente, que felicidade!”. Uma felicidade pra mim. Eu passei em 6º lugar em Pedagogia. Na época foi uma felicidade pra mim e para a localidade! A diretora da escola colocou foto como aluna destaque. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– O primo falou “Você sabia que você passou na Uneb entre as dez primeiras?”. Eu falei “Eu? Cé tem certeza?”. Ele falou “absoluta! Certeza absoluta! Vai lá, vai lá pra você confirmar. Vai lá em casa. Aí eu vou olhar pra você e te mostrar”. Eu falei “Será possível?” [rindo]. Ele falou “Você não tá acreditando não?”. Foi aquela felicidade! Aí meu esposo falou assim “eu vou lá em Matina, vou comprar uma caixa de foguete”. Aí ele foi lá em Matina, comprou uma caixa de foguetes e soltou lá em casa [rindo]. Mas aí eu já não sabia se eu ficava feliz ou se eu ficava triste. (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

As narrativas das entrevistadas são ricas em detalhes do que representou não somente para elas o acesso à universidade, por isso, inclusive, fiz questão de mantê-las no corpo da tese. A felicidade sentida foi compartilhada porque o projeto de ascender ao Ensino Superior foi gestado, mesmo que não de modo explícito, por e com outras pessoas, a exemplo da mãe de Maria Elvira “*minha mãe então... Porque minha mãe queria que eu fizesse Contabilidade. E aí ela ficou super feliz! Eu fiz, ela ficou muito feliz! Eu fiquei muito feliz também [rindo]*”. Assim, outras pessoas partilharam da felicidade das jovens da roça aprovadas no vestibular: os familiares e amigos de Leidjane; o marido de Maria Rita; as pessoas da localidade onde Maria Felipa mora e a escola onde esta jovem estudou.

No singular percurso biográfico de Maria Felipa, que chegou à escola na/da cidade sozinha e repetiu a 5ª série por três vezes, ter uma foto sua exposta como aluna destaque foi uma experiência revertida de grande significado. Por isso, talvez esteja aí a razão dela ter se incluído nos parabéns que fez questão de acrescentar ao discurso da formatura do Ensino Médio: “*Aí eu falei ‘quero parabenizar a todos que já passaram no vestibular. Parabéns para não sei quem e pra mim também’. Ai, gente, que felicidade!*”.

Ouvir essas narrativas entre-vistas e depois durante a transcrição também me fez partilhar da felicidade sentida pelas jovens da roça. Em vários momentos, percebi que estava

rindo ao ler suas falas, embora minha condição de pesquisadora me chamasse a todo instante para ver mais além. Assim, na análise que misturou subjetividade e objetividade, notei que essas narrativas de felicidade sentida no tempo das águas traziam em palavras suas contradições e ressalvas como Maria Rita anunciou “*Mas aí eu já não sabia se eu ficava feliz ou se eu ficava triste*”. Por que felicidade e tristeza aparecem na mesma frase que expressa a vivência da aprovação? Eis uma questão para qual fui chamada à análise.

3.3.1.3 Incerteza: “*E agora?*”

Li nas falas das jovens da roça que a aprovação no vestibular da Uneb foi uma experiência marcada pela incerteza. Passar pela prova não significou para elas estarem livres dos desafios, afinal, “a vida em sociedade, através da narrativa das provas, se vive como uma aventura permanente” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, p. 17) e isso se evidencia na experiência das jovens da roça.

Quando Maria Rita diz que já não sabia se ficava feliz ou triste, traz para o discurso preocupações que emergiram junto com a felicidade sentida com a aprovação, situação que a análise das entrevistas mostrou ser comum as outras colaboradoras do estudo.

– *Quando saiu o resultado, como eu te falei, era difícil acesso à internet e aí, antes um dia de fechar a matrícula, me mandaram mensagem no meu celular, aí que eu perguntei minha prima, né? “Como é que eu faço? Como é que eu faço pra ver se isso aqui é verdade?” Aí elas falaram pra mim “vai ter lá seu número de RG e tal, CPF... vai ter alguma coisa que vai identificar que é você mesma”. Aí elas abriram lá, não sei como que elas abriram lá e tal. Aí “É você mesma. Elizabeth Silva Santos, RG, CPF, tudo. Tá certinho aqui. É você mesmo. Cê vai ajeitar os documentos e amanhã cê vai lá com sua mãe”. Aí veio aquela alegria, mas também aquela preocupação de como seria isso tudo, se ia dar certo. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).*

– *[...] Recebida a notícia, eu vim. Eu lembro que eu nem sabia o que era diurno. Porque eu fiz minha inscrição nem sabia o que era curso diurno. Então eu planejava trabalhar e estudar, aí eu cheguei aqui, a menina falou assim “Mas o curso é diurno, você não tem horário fixo”. Eu nem sabia como é que era! Ia ter de pensar como ia fazer. Mas aí Enfermagem, eu falei “Poxa, eu consegui”, não achava que ia conseguir. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).*

– *Então, de início, como eu achava que eu não passava no vestibular, coloquei para o noturno. E depois que eu passei, eu falei “gente! E agora? Vou ter de dar um jeito. Eu tenho que caçar um lugar pra dormir [...]”. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

As falas dessas três jovens que foram aprovadas para cursos no *Campus XII* da Uneb em Guanambi mostram que a aprovação inesperada no vestibular causou-lhes felicidade como também trouxe muitas dúvidas: “*Aí veio aquela alegria, mas também aquela preocupação de como seria isso tudo, se ia dar certo*” (Elizabeth); “*ia ter de pensar como ia fazer*” (Rita); “*gente, e agora? Vou ter de dar um jeito*” (Maria Felipa). As incertezas decorrem sobremaneira do fato de quinze delas serem as primeiras da família a terem acesso ao Ensino Superior, assim sendo, desconheciam desde os mecanismos usados pela universidade para divulgação dos resultados (mais de uma lista de resultados por curso; publicação no site da instituição e mensagens de texto), passando pelo restrito acesso à internet na roça, até o desconhecimento sobre documentos e turnos dos cursos. Sem terem acesso a essas informações, a aprovação é marcada por muitas incertezas, angústias e posteriores preocupações sobre como fariam para permanecer.

Enquanto as incertezas das jovens da roça que tinham sido aprovadas para cursos no *Campus XII* em Guanambi inicialmente se referiam a dúvidas sobre documentos de matrícula, as implicações dos turnos dos cursos para a condição de estudantes e trabalhadoras, ao deslocamento diário para a universidade; as incertezas das jovens da roça aprovadas para o *Campus I* em Salvador se relacionavam justamente à opção por cursos ofertados na capital.

– Eu já estava cansada de tentar entrar na universidade, mesmo assim eu levei minhas provas pra casa, guardei e não tive a curiosidade de olhar o resultado não. Quem olhou foi o coordenador do cursinho. Aí, ele olhou e me ligou. No dia que ele ligou pra mim, eu tava doente, uma virose. Quem atendeu o telefone foi até minha irmã, aí ele foi e falou para ela que eu tinha passado na universidade e que eu tinha passado no oitavo lugar [rindo]. Aí eu falei “diga a ele que é pra olhar direito esse negócio aí”, disse “diga pra ele ver se não tá olhando errado essas coisas aí”. E ele “não. Diga a ela que não tá errado não, não sei o quê”. Aí minha mãe e meus outros irmãos ficou mais feliz do que eu. Aí eu tava doente e falei “será que isso é verdade mesmo?”. Ele falou “É. Eu olhei aqui seu nome direitinho. Já tirei as coisas que tu tem que vir aqui amanhã. Eu olhei o papel que você passou pra depois a gente já organizar os documentos”. Eu falei “Ah! Tá bom”. Todos os meus irmãos e minha mãe “Você não tá feliz?”. Eu falei “tô!”. Ela falou “não parece não. A gente tá mais feliz por você que você mesma”. Eu falei “não é porque eu não sei se eu tô sonhando ainda, eu não tô acreditando direito”, mas eu já estava era preocupada [...] depois que foi passando algumas horas assim, aí eu fui e mandei mensagem para meu irmão mais velho e alguns colegas meus “Foi mesmo? Parabéns! Tu merece”. Mas foi muitas horas depois que eu caí na real que eu tinha passado e que agora eu tinha de pensar como eu ia fazer para ir estudar em Salvador. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– [...] Fiz a prova e duas semanas depois me pirulitei para Aracaju, passei lá quase um mês, aí quando eu tô vindo embora minha colega me liga “você fez o vestibular da Uneb?”, eu disse “fiz”. Aí ela perguntou “Pra que

curso?”, eu não queria dizer que essa menina é diferente da irmã que é minha amiga. E eu “Hum! Tá”, não querendo dizer, eu já tava saindo, pegando um táxi para ir para a rodoviária e eu não queria dizer. E ela “menina, fale! Você tá aprovada e tá com uma boa colocação” e eu “o quê? Eu tô aprovada? Eu fiz pra Pedagogia!” [rindo]. Aí eu liguei pra casa. Doze horas da noite na rodoviária de Aracaju eu liguei e disse “Olha, entra aí no site e veja se é de fato que eu passei”, porque minha mãe fica duvidando. Aí, quando ela olhou, “você passou mesmo!”. Só que ela não sabia que eu tinha colocado para a Uneb daqui de Salvador e não pra de Valença. Na verdade, a minha opção de Salvador é porque eu queria um horizonte diferenciado, só que aí eu tinha de convencer minha mãe disso e pensar como eu ia fazer para viver em Salvador. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– Eu fiquei sabendo foi por mensagem, por torpedo que eu recebi no meu telefone. Eu tava em casa de tarde e aí eu recebi a mensagem “Parabéns, você foi aprovada no vestibular da Uneb. Acesse o site, procure mais informações e tal”, né? Aí fiquei assim assustada, eu disse “Meu Deus!”. Aí eu falei “Isso é trote”. Aí peguei e fui falar com minha mãe. Eu disse “Mãe, eu recebi uma mensagem aqui dizendo que eu passei no vestibular da Uneb, mas isso deve ser trote. É trote”. Aí cheguei até perguntar a um dos meninos, meus primos, que eles gostavam de fazer isso comigo, aí eu perguntei se alguém fez alguma brincadeira e tal “não, não”. Aí fui procurar no site. Como não tinha internet, eu tive que ir na Lan House. Eu achava que eu tinha passado na segunda opção que foi Pedagogia, que era um curso menos concorrido e tal. E aí eu fui, entrei no site, né? Entrei no site e aí, quando eu olhei a lista, eu fui olhar a lista de Pedagogia [rindo], não tava o meu nome. Aí quando eu olhei a lista de Enfermagem, tava o meu nome. Aí é que eu realmente fui acreditar, né? Que tinha sido verdade. Nossa! Eu acho que eu fiquei tão... Eu acho que foi tipo um choque, não sei [risos]. Eu não sabia o que fazer, sabe? Ao mesmo tempo que eu fiquei feliz, eu fiquei com medo de encarar, né? De vim pra aqui. E aí foi tanto que na época eu conversava com minha mãe e dizia “Eu não sei eu vou” e ela que foi o principal motivo de eu tá aqui hoje também, né? Ela e meu pai, né? Porque eu falava pra eles, eu não queria que eles ficassem com essa despesa comigo durante esse tempo. Aí meu pai falou que eu não me preocupasse e tal, que ele ia me ajudar. Aí foi uma decisão muito difícil porque eu não pensava, né, estudar e não ter a possibilidade de trabalhar. Eu não queria vir, aí minha mãe que deu toda força mesmo “Não, você vai e tal”. Porque eu tinha medo, né? Em toda essa questão de pesar, na questão da despesa, como na questão do medo de encarar aqui, uma universidade pública. Eu imaginava, né? Tipo, “Meu Deus! Eu vou dar conta?”. Eu via o pessoal que estudava que falava que era muito puxado e tal. E eu tinha medo de não dá conta, questão de ser um curso integral e tal. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Foi uma história esse resultado [rindo] porque quando estava perto do resultado, eu entrava nos sites todos os dias. Aí, no dia que saiu o resultado, eu entrei no site, olhei tudo e não vi meu nome. Aí fiquei triste, chorei. Quando foi no outro dia, eu estava indo trabalhar, porque no tempo eu tava trabalhando, aí encontrei um professor, um ex-professor meu, aí ele falou “Parabéns!” e eu “Parabéns por quê?”, ele “você passou na Uneb” e eu “como assim que eu passei que eu não vi meu nome lá?”. Ele “você passou!”, eu disse “não. Não pode ser” [rindo]. Aí ele “vou te provar que é você”, aí ele ligou pra coordenadora do cursinho e aí eu falei com ela e ela confirmou que eu tinha passado em Nutrição pra Salvador. Eu fiquei sem

acreditar, chorei de emoção na hora e depois de preocupação. Minha mãe ficou muito feliz, minha família também ficou muito feliz. Foi uma reação muito legal e desesperadora ao mesmo tempo porque eu não tinha e não tenho parente aqui em Salvador, não sabia como chegar aqui, como que eu ia fazer pra chegar até a Uneb pra fazer matrícula, que já tava em cima. [...] Eu tinha vindo aqui, mas foi só para apresentar um trabalho da escola e não deu pra conhecer nada. Só foi apresentar e depois voltei para Jeremoabo. E aí foi desesperador porque eu não sabia como chegar aqui. Então... E agora? Como ia ser? (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

No caso dessas jovens da roça aprovadas para estudar na Uneb em Salvador as incertezas que emergem junto com a felicidade sentida “*chorei de emoção na hora e depois de preocupação*” se referem à permanência em uma universidade que se localiza em uma grande cidade, capital do estado da Bahia. É por isso que Maria diz “*Mas foi muitas horas depois que eu caí na real que eu tinha passado e que agora eu tinha de pensar como eu ia fazer para ir estudar em Salvador*”.

A necessidade de morar em Salvador para vivenciar a condição de estudante universitária fez com que felicidade e tristeza, felicidade e preocupação; felicidade e desespero; felicidade e incertezas se misturassem na experiência e nos discursos das entrevistadas. Ao serem aprovadas, essas jovens foram convocadas a pensarem como fariam para permanecer: “*só que aí eu tinha de [...] pensar como eu ia fazer para viver em Salvador*” (Marilene); “*Ao mesmo tempo que eu fiquei feliz, eu fiquei com medo de encarar, né? De vim pra aqui. [...] Aí foi uma decisão muito difícil [...]*” (Leila); “*Foi uma reação muito legal e desesperadora ao mesmo tempo [...]. E aí foi desesperador porque eu não sabia como chegar aqui. Então... E agora? Como ia ser?*” (Marianna).

E agora? Como ia ser? Como iam fazer? Essas indagações explicitam as incertezas que a notícia da aprovação trouxe junto com ela. Afinal, como jovens da roça, filhas de agricultores e agricultoras familiares, fariam para estudar em outra cidade que não era a sede do seu município (situação das jovens aprovadas para o *Campus XII*) ou longe de casa e na capital (situação das jovens aprovadas para o *Campus I*)?

3.3.2 Longe de casa: a vida na cidade grande como desafio

Para as jovens da roça, a chegada à universidade é marcada por muitas incertezas e novos desafios. Mais uma vez tiveram que realizar deslocamentos geográficos e culturais de tensão identitária.

Na situação das jovens que estudam em Salvador, junto com as diferenças e novidades da condição de estudantes universitárias, viram-se desafiadas a viver longe de casa e em uma cidade grande.

– *Olhando pra trás um dos meus maiores desafios foi sair de casa. Esse processo de separação foi bem doloroso pra mim, sofri bastante. Bastante! Desde o dia que eu sai pra estudar foi difícil pra mim quanto pra minha mãe também. As duas sofreram muito. Eu pensava em voltar, mas aí ao mesmo tempo eu pensava que eu tinha de continuar “Tá na hora, tá na hora de sair, tá na hora de voar, tá na hora de crescer mesmo”, mas não foi fácil. Quando eu vim pra cá, por ter vindo de um lugar mais tranquilo, na roça não tinha esse movimento, essa loucura, né? As pessoas tinham um perfil diferente também, a gente que vem de lá são pessoas bem humildes, aqui são mais agitadas e tal. O trânsito aqui, nossa! Eu me estressava bastante. Eu pensava, no primeiro semestre aqui, eu pensava em abandonar “Meu Deus!”. [...] Eu continuo aqui, mas ficar longe da família não é nada fácil. Até hoje eu sofro muito por isso. É complicado. Se eu pudesse, eu iria sempre lá, mas na maioria das vezes eu não vou por questões tipo “ah! Vou economizar”. Porque se dependesse deles e da minha vontade, eu ia sempre. Inclusive esse final de semana mesmo, minha mãe queria que eu fosse pra lá e tal “venha pra cá” e eu falei “não, é melhor não ir porque próximo mês eu vou viajar e aí fica puxado, fica caro”. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).*

– *Nos primeiros meses foi horrível! Eu queria voltar, eu sentia saudade. Eu nunca tinha saído de casa pra ficar muito tempo. Então, um grande desafio pra mim é ficar longe da minha família, vencer o apego, a saudade e a preocupação, porque eu sou muito preocupada com eles e eles comigo. Tanto que depois que recebi a notícia da aprovação, acho que meu pai ficou feliz, mas, ao mesmo tempo, vi que ficou triste, preocupado, porque não tem pai que não fica, mas ele sabia que era uma coisa que eu queria muito. A família também. Porque preocupa, família preocupa e minha família é muito preocupada. A gente é muito apegado um com o outro, ainda mais depois da morte da minha mãe. Aí, no caso do meu pai, eu acho que ter uma filha sozinha em um lugar longe dele, eu acho que a principal preocupação dele foi essa. É adoecer longe da família, fora que Salvador é uma cidade violenta e tudo isso acho que causa preocupação. Eu tive preocupação também com a vida aqui, mas naquele momento eu ainda não sabia como seria. Depois é que eu fui ver como era difícil viver longe de casa. Pra mim, esse ainda é um grande desafio. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).*

Tanto Leila quanto Leidjane descrevem a saída de casa para estudar em Salvador como uma experiência marcada por muito sofrimento, como uma provação, “*Esse processo de separação foi bem doloroso pra mim, sofri bastante. Bastante!*”, disse Leila. Já Leidjane afirmou “*Nos primeiros meses foi horrível! Eu queria voltar, eu sentia saudade*”.

O desafio de estar longe de casa e da família, aliado às vivências iniciais como estudantes universitárias, levou essas duas jovens a pensarem por mais de uma vez em desistir “*eu pensava em abandonar ‘Meu Deus!’*”. Essa invocação de Deus feita por Leila confirma a

provação que foi e continua sendo para ela viver longe de casa “*Até hoje eu sofro muito por isso*”. Leidjane também considera viver longe da família um grande desafio. Essa jovem, que no momento que recebeu a notícia da aprovação compartilhou da preocupação do seu pai com a vida em Salvador, ainda não sabia como seria difícil viver longe de casa “*Depois é que eu fui ver como era difícil*”. Ou seja, foi ao vivenciar a distância que constatou o desafio que é “*ficar longe da minha família, vencer o apego, a saudade e a preocupação*”.

Se para as demais jovens da roça que estudam na Uneb em Salvador viver longe de casa não chegou a ser motivo para pensar em desistência, essa condição foi experimentada como um “choque” de realidade por se encontrarem pela primeira vez vivendo “sozinhas” e com as responsabilidades exigidas por essa situação.

– No início o mais difícil foi morar aqui em Salvador porque eu nunca tinha saído de lá do interior, nunca tinha ficado longe da minha família. O máximo era dormir na casa de minha tia e no outro dia tá em casa. E nossa! Aqui em Salvador tudo depende do buzu, é cheio e a vida é muito agitada. Lá em casa minha mãe deixava a comida bonitinha pra mim, era só ir, esquentar e comer, e aqui a gente tem que fazer comida, cuidar de tudo. É diferente, é outra realidade. De início é um choque! Não é fácil. Pra quem nunca saiu de casa antes, tem que ter muita determinação pra ficar... continua não sendo fácil. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– Olha, quando eu me mudei aqui pra Salvador na verdade foi um choque, né? Pra quem nunca saiu do interior, você vir morar em Salvador e sozinha! [...] Aqui em Salvador, eu me deparei com várias demandas. Tem a demanda da violência, tem a demanda do transporte, tem a demanda de você se virar, tem a demanda de você tá sozinha. Você não tem uma roupa lavada, uma casa varrida, uma comida no fogão feita pra você comer [...] Pela primeira vez na vida é você consigo mesma. Menina! Essa coisa da cidade grande não é fácil! Até hoje não me acostumo, não me acostumo ter que pegar 3 ônibus, pelo amor de Deus! Um só não é o suficiente? E esses ônibus lotados? Gente, como é que disputa um lugar que já tá ocupado? É muito doido isso! Eu não me acostumo com isso e eu ficava com muito medo. Cheguei a me perder algumas vezes. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Como Marilene disse, as jovens da roça ao irem estudar longe de casa experimentam a liberdade e a responsabilidade que é morar só “*Pela primeira vez na vida é você consigo mesma*”. Diante da nova realidade, perdem as comodidades proporcionadas por suas mães “*Lá em casa minha mãe deixava a comida bonitinha pra mim, era só ir, esquentar e comer*” e veem-se desafiadas a responsabilizarem por si mesmas “*aqui a gente tem que fazer comida, cuidar de tudo*” (Maria Elvira), afinal, “*Você não tem uma roupa lavada, uma casa varrida, uma comida no fogão feita pra você comer [...]*” (Marilene).

Morar só, longe de casa, revelou-se como um desafio para algumas jovens da roça também pelo fato de serem mulheres.

– Eu acho que um dos maiores desafios que enfrentei foi ser mulher e sair para estudar aqui, longe da família, vir pra aqui. Eu tive aquele enfrentamento assim das pessoas “Ah! você vai para uma cidade que você não conhece estudar? Uma cidade grande, não tem ninguém e aí quando chegar lá sem os familiares e tal?”. Minha mãe mesmo, quando eu vim pra cá, ela criou meio que uma certa resistência “Ah! Você vai sozinha, para uma cidade grande, não sei o quê?”. Eu falei “E aí? Cresci. Tenho de sair daqui”. Parece que por ser mulher precisaria sempre de proteção, sabe? (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

Os marcadores das relações de gênero, que compõem a condição juvenil das jovens da roça, interseccionam suas experiências de modo que Ivete, ao ter de sair para estudar longe de casa, vê-se interpelada *“Ah! você vai para uma cidade que você não conhece estudar? Uma cidade grande, não tem ninguém e aí quando chegar lá sem os familiares e tal?”*. Essa interpelação é nomeada por Ivete como um enfrentamento a que se submeteu por ser mulher e sair para estudar longe da família. Segundo essa jovem, houve resistência até da sua mãe que é um dos seus suportes, o que evidencia como os papéis socialmente construídos nas relações de gênero para as mulheres são, em algumas circunstâncias, naturalizados também por estas (por nós). Assim sendo, Ivete experimenta determinações da sua condição de jovem e mulher no enfrentamento do desafio de viver longe de casa para estudar.

Ao tomar distância dessa experiência para fazê-la presente na narrativa que construiu para mim como pesquisadora, Ivete refletiu *“Parece que por ser mulher precisaria sempre de proteção, sabe?”*. No contexto de entrevista, Ivete coloca em dúvida e tensiona a condição socialmente produzida para ela como mulher, jovem, negra e da roça. Afinal, não é mera aparência, mulheres e jovens, nas relações sociais historicamente construídas, são tidas como frágeis e, portanto, precisam de proteção e submissão, no geral, aos pais e irmãos (homens). No caso de jovens, aos adultos e/ou responsáveis pela educação (outras mulheres mais velhas, a exemplo, das mães). Por isso, a resistência da mãe de Ivete e a preocupação do pai de Leidjane *“Aí, no caso do meu pai, eu acho que ter uma filha sozinha em um lugar longe dele, eu acho que a principal preocupação dele foi essa”*.

Assim sendo, quando se interseccionam em uma mesma pessoa diferentes posições de subordinação e essa pessoa rompe com aquilo que se espera dela, a sociedade (pessoas da comunidade, pais e a própria mulher mãe) vai questioná-la como ocorreu com Ivete *“Ah! Você vai sozinha, para uma cidade grande, não sei o quê?”*.

Diante das questões colocadas, evidencia-se a agência das jovens da roça. Na experiência de Ivete, sua agência se manifesta por meio da consciência que demonstra das contingências sociais como também por meio da decisão e enfrentamento realizado “*Eu falei ‘E aí? Cresci. Tenho de sair daqui’*”. Ivete, assim como as demais jovens da roça, não adere ao mundo naturalizado, aparentemente predefinido para mulheres e jovens. Todavia, essa não adesão é vivida com enfrentamento, tensão e resistência, portanto, como *provação*.

Observei nas narrativas das jovens da roça que estudam na Uneb em Salvador que o desafio de estar longe de casa para poder estudar é vivido com mais intensidade no primeiro semestre porque, segundo Marianna, “*foi o período de adaptação, de ter saído de casa, da família e ter adaptado aqui. Foi um período muito difícil. Mas durante esses anos assim não teve nada fácil*”. De fato, se o primeiro semestre é o mais desafiador, ao longo dos anos não teve nada fácil para as jovens da roça. E estar longe de casa, morando em Salvador, permanece como um desafio ao longo das suas experiências universitárias “*Pra mim, esse ainda é um grande desafio*” (Leidjane); “*Até hoje eu sofro muito por isso*” (Leila); “*continua não sendo fácil*” (Maria Elvira).

Em decorrência do sofrimento que é estarem longe de casa, as jovens da roça experimentam o desejo constante de visitar a família “*Se eu pudesse, eu iria sempre lá, mas na maioria das vezes eu não vou por questões tipo ‘ah! Vou economizar’*”. As condições econômicas dessas jovens interditam muitas das suas vontades e exigem que elas ajam estrategicamente, avaliando cada decisão como Leila descreve “*Inclusive esse final de semana mesmo, minha mãe queria que eu fosse pra lá e tal ‘venha pra cá’ e eu falei ‘não, é melhor não ir porque próximo mês eu vou viajar e aí fica puxado, fica caro’*”.

Se estar longe de casa é um desafio pela saudade, preocupação e ausência do conforto do lar, quando o lugar específico desse longe é uma cidade grande esse desafio se complexifica. Afinal, é preciso aprender a viver na cidade grande com suas culturas, problemas e geografias diversas da roça no interior.

Digo da roça no interior porque no caso de Maria, cuja origem é uma localidade na região metropolitana de Salvador, a relação com a cidade grande é evidentemente diversa daquelas demonstradas pelas jovens que são da roça de municípios no interior do estado. Nas narrativas destas, estar longe de casa é, de fato, viver a cem e até mais de seiscentos quilômetros de distância. Para as jovens da roça do interior existem distâncias físicas da cidade grande, capital do estado da Bahia, como também distâncias culturais como as exemplificadas na fala de Leila “*Quando eu vim pra cá, por ter vindo de um lugar mais tranquilo, na roça não tinha esse movimento, essa loucura, né? As pessoas tinham um perfil*

diferente também, a gente que vem de lá são pessoas bem humildes, aqui são mais agitadas e tal". Por conta dessas diferenças, as entrevistadas utilizam a palavra "choque" para adjetivarem a experiência da chegada à cidade grande "*Olha, quando eu me mudei aqui pra Salvador na verdade foi um choque, né?*" (Marilene).

E por que esse choque? Porque seis das sete jovens participantes da pesquisa que estudam no Campus I da Uneb em Salvador nunca tinham saído do interior do estado ou, como ocorreu com Marianna, havia apenas visitado Salvador por meio de uma atividade da escola. Essas jovens, portanto, não só desconheciam a capital como também nunca tinha experienciado a vida em uma cidade grande. Assim sendo, junto com as novidades da condição de universitárias e a distância da família, foram desafiadas a aprender a viver na capital, ou como denominaram, na cidade grande. Enquanto na roça transitavam por estradas e carreiros; passavam por cancelas e porteiros; tinham fronteiras delimitadas por cercas e arames; conheciam outras paisagens, falares, costumes e valores; a vida na cidade grande exigiu novas e desafiadoras aprendizagens como disseram em suas narrativas. Dentre as aprendizagens exigidas têm destaque nas falas das jovens da roça universitárias os deslocamentos na cidade por meio do uso do transporte público, afinal, conforme Maria Elvira, "*Aqui em Salvador tudo depende do buzu*".

Essa dependência do "buzu" (ônibus) para se deslocarem na cidade grande não é uma vivência fácil para as jovens da roça conforme a fala de Marilene corrobora "*Essa coisa da cidade grande não é fácil! Até hoje não me acostumo, não me acostumo ter que pegar 3 ônibus, pelo amor de Deus! Um só não é o suficiente?*". Além da experiência difícil que é a utilização de mais de um ônibus para se deslocar, Marilene ressalta as condições desse transporte "*E esses ônibus lotados? Gente, como é que disputa um lugar que já tá ocupado? É muito doido isso! Eu não me acostumo com isso e eu ficava com muito medo. Cheguei a me perder algumas vezes*".

Ao passo que na roça as jovens entrevistadas utilizavam apenas um ônibus, comumente para ir à escola, com trajeto bastante conhecido ao longo dos anos de estudo, na cidade grande, para estarem universitárias, o uso do ônibus é constante e necessário, o que as desafia.

– Eu tive de aprender a morar na cidade grande. Na verdade, eu estou aprendendo [risos]. Morar aqui é desafiador! Eu tô começando agora a transitar assim por Salvador sozinha. Eu vim aprender muito agora porque eu tinha, na verdade, eu tenho medo até hoje de sair sozinha, então, eu fui quebrando isso a partir dos estágios, porque o estágio ninguém vai comigo até lá pra me levar. Então eu fui indo sozinha até pegar ônibus, descer no

ponto e pedir informação pra chegar no local. Tudo isso eu tô aprendendo agora já no final do curso mesmo, porque antes eu tinha muito medo de sair sozinha, então, quando não tinha ninguém pra sair eu preferia nem sair. Sozinha não ia dar certo. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

Interessante observar que Marianna afirma que, por causa da sua condição de universitária, teve de aprender a morar na cidade grande, o que demandou aprender a transitar por Salvador, a utilizar ônibus, exigência crescente em sua experiência a partir dos estágios do seu curso. É igualmente o estágio que exige de Maria Elvira outros trânsitos pela cidade de Salvador.

– Olha, agora eu saio do estágio, como estou em um período que eu estou integral no estágio porque eu tô tirando umas férias, eu pego um ônibus aqui no Iguatemi [refere-se ao Shopping onde estamos], pego o metrô, desço na estação norte e nessa estação eu pego outro ônibus e vou pra Uneb. Aí eu tô tendo aula até dez e meia, aí o professor libera dez horas, nove e meia. Aí eu tava pegando dois ônibus, um da Uneb para cá e outro para casa, porque tem direto. Da Uneb eu descia aqui no Iguatemi e do Iguatemi eu pegava outro pra casa. Só que aí tem uma menina que ela agora comprou carro, aí ela me dá carona da Uneb até aqui no Iguatemi, aí eu só pego um ônibus para ir para casa. Só quando ela não vai para a Uneb, que ela tem aula diferente da minha, aí eu pego esse trajeto de dois ônibus. Mas vou te falar, eu não me acostumo, já passei medo porque tem dois ônibus que vem para o lado de cá, são dois Pituba, tem um que passa logo aqui na frente do Shopping e tem outro que passa por fora, mas geralmente tem motoristas que param aqui no Iguatemi por senso de boa vontade e tem um que não para e, nesse dia eu tava sozinha no ônibus, e ele não parou. Aí me deixou em um lugar bem distante, aí eu tive voltar tudo andando e aí eu senti bastante medo. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

Essa experiência de transitar pela cidade grande como se vê exige novos saberes das jovens da roça, pois as representações cartográficas de Salvador se diferem, e muito, daquelas conhecidas por elas na roça e nas cidades do interior onde até então se deslocaram para ter acesso à escola. No espaço da cidade grande, é preciso aprender a ler as linhas visíveis e invisíveis de outra geografia onde se transita por meio de ônibus e metrô. É preciso saber onde descer e onde subir para chegar à universidade; é preciso tentar ocupar espaços já ocupados e não se perder. Transitar pela cidade grande, enfim, é deslocar-se da roça para/na cidade e isso, portanto, é desafio para as jovens da roça e universitárias porque é vivida como uma experiência individual marcada pelo medo, pela insegurança, estresse e sensação de esgotamento.

– Nossa! Tem dias que cê chega em casa à noite esgotada. Porque só a condução, você pegar tipo cinco conduções ou mais durante o dia, vim pra universidade, aí daqui ter que ir pro hospital, do hospital voltar pra casa, é

assim um estresse. Ao longo dos semestres só piorou porque é mais correria. Eu não me acostumo. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

É comum na narrativa das jovens da roça a afirmação da exigência de adaptarem-se à nova realidade da cidade grande e da rotina universitária assim como a afirmação de que não se acostumam “*Eu não me acostumo*” (Leila); “*Mas vou te falar, eu não me acostumo*” (Maria Elvira); “*Até hoje não me acostumo*” (Marilene). Essas jovens buscam aprender a viver nessa nova realidade, todavia, a roça é sempre a referência que utilizam para comparação.

– Eu gosto dessa vida diversa da cidade, mas também tem os pontos negativos, né? Cê escuta muito tiro, cê vê a pessoa passar de manhã, de tarde a pessoa tá com tiro de doze na testa perto da sua casa. [...] por causa da violência aqui em Salvador, tipo assim, se eu não tiver de sair eu não saio, entendeu? Eu fico em casa. Vou me arriscar pra quê? Pra me formar eu preciso tá viva. [...] Às vezes quando eu escuto muito tiro, eu fico desesperada, desesperada. Eu fico “Meu Deus!”. Aqui é uma realidade mais difícil, apesar dessa realidade já está chegando infelizmente na zona rural. Eu me lembro que a gente via “ah! aconteceu um acidente com fulano” “que foi, gente?” “caiu do pé de dendê, caiu do pé do gravo”. Hoje não, lá já acontece também “fulano foi morto com não sei quantos tiros”. Mas lá não é como aqui. Essa é uma realidade que eu não quero internalizar pra mim não. Não é minha realidade na roça ainda, graças a Deus! [...] Aqui você precisa criar essa malícia para si proteger porque quando você fica naquele micro e quando você vem pro macro, ou você se prepara e enfrenta ou você não dá conta. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Ao tratar da sua experiência de vida em Salvador, Marilene a compara com a realidade da roça e traz a violência como outro elemento que compõe o desafio que é a vida na cidade grande “*por causa da violência aqui em Salvador, tipo assim, se eu não tiver de sair eu não saio, entendeu? Eu fico em casa. Vou me arriscar pra quê? Pra me formar eu preciso tá viva. [...]*”. Como formar é seu objetivo, ela demonstra como sua vida sofre interdições na cidade grande por causa da violência e como ela experimenta o desespero ao ouvir tiros.

Em decorrência dos desafios de estar longe de casa e da vida na cidade grande, Marilene ressalta que “*Essa é uma realidade que eu não quero internalizar pra mim não*”. Ou seja, apesar da necessidade de se adaptar e aprender a viver em Salvador “*Aqui você precisa criar essa malícia para si proteger porque quando você fica naquele micro e quando você vem pro macro, ou você se prepara e enfrenta ou você não dá conta*”, Marilene diz não se acostumar. Como as demais entrevistadas, essa jovem é exigida a se deslocar da roça para a universidade, da roça para cidade e esse trânsito é desafiador para todas elas.

3.3.3 De novo a estrada: levando a vida no vai e vem

Cada palmo dessa estrada eu conheço bem
Vou levando minha vida nesse vai e vem¹⁸².

O trecho da música que utilizo como epígrafe deste tópico retrata um dos desafios das jovens da roça que se encontram universitárias no *Campus XII* da Uneb em Guanambi. Isto porque a maioria delas, ao serem aprovadas no vestibular ou Enem/SiSU, precisou enfrentar de novo a estrada para cursarem a graduação.

Das dez jovens da roça que acessaram os cursos superiores no *Campus XII*, três delas tiveram de dar um jeito de morar em Guanambi por causa da distância das localidades em que residem e essa cidade (duas delas utilizam o suporte da residência universitária e uma divide o aluguel com outras estudantes). Para as outras sete jovens entrevistadas, o jeito que deram para ter acesso e permanecer na universidade foi mantendo a condição de migrantes por um turno ou mais, levando a vida no vai e vem.

– Aí depois da comemoração, aí agora fomos fazer o planejamento de como eu ia chegar aqui, né? Porque nesse tempo eu ainda trabalhava na escola lá na minha comunidade rural, numa escola de Ensino Fundamental. Aí eu trabalhava nos serviços gerais e eu já coloquei pra noite pra poder vir. Aí, de início, tinha de arrumar uma casa para poder dormir na sede do município porque chega tarde da noite, entendeu? Aí, antes, no começo, eu comecei a dormir na casa da minha tia na cidade. Dormia lá. Chegava uma, uma e vinte por aí na casa da minha tia. Se eu fosse para casa, como hoje, eu chegaria mais tarde, né? Só que aí, eu tinha de levantar cinco horas para poder ir trabalhar porque a gente chegava cedo na escola para poder ajeitar, deixar tudo limpo, sabe? Levantava cinco horas, bem cedinho, e nem tomava café que era para não acordar minha tia que eu não gosto de tá dando trabalho. Aí eu levantava, ia para o trabalho, ia embora meio dia, meio dia e meia por aí. Chegava em casa, almoçava, tinha que fazer o trabalho da faculdade, aí quando era três e meia eu tinha que voltar para a cidade de novo pra tomar banho, geralmente eu tomava em casa, só arrumava na casa da minha tia, pegava o ônibus e vinha para a faculdade. Isso quando eu estava nesse serviço. Agora eu saí no ano passado. Aí agora eu tive que, por conta que eu queria estar em casa e não queria dar trabalho minha tia também, é mais chato, é complicado dormir na casa dos outros, aí meu namorado vem me buscar todos os dias. Aí eu chego uma hora lá na estrada mais ou menos, aí eu vou de moto com ele. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Então, de início, como eu te disse que eu achava que eu não passava no vestibular e coloquei para o noturno, depois que eu passei, eu tive de dar um jeito. Aí como eu fiz? No primeiro ano eu fiquei na casa de um parente lá em Matina, mas não gostei muito não. Aí eu falei “Não. No segundo ano a gente tem de dar outro jeito”. [...] Agora, no início, era difícil porque eu tinha que

¹⁸²Fragmento da música “Rédeas do Possante”, composta por Jotha Luiz e gravada pela primeira vez por Zezé de Camargo e Luciano em 1991.

ficar na casa dessa parente. Num era muito bom não. Eu saía da zona rural por volta de quatro e meia a cinco horas da tarde de moto, chegava na casa da minha parente e aí só fazia trocar de roupa. Eu já ia com o cabelo penteado, às vezes maquiada, na casa dela só fazia trocar de roupa até por conta da poeira da rota dos ônibus que geralmente estavam retornando para a roça da escola, então, estavam vindo da Matina e tinha muito poeira. Então, eu tinha de trocar de roupa em Matina. E tinha uns riscos assim também, até porque a casa dela é assim um pouco fora da rua. E por duas vezes eu acabei passando por esse risco. Uma vez dois caras acabaram me perseguindo e eu acabei correndo, usei as grandes pernas que tinha e o fôlego do futebol para correr mesmo. Foi que eu cheguei no portão e comecei a bater e gritar, aí eles perceberam que o portão abriu, aí eles voltaram. Outra vez foi um cara de uma moto que parou na minha beira, aí também eu já tava quase chegando no portão, eu desci da moto, enfiei a chave no portão, abri, voltei, peguei a moto e fechei o portão [movimento com a mão para mostrar que tudo foi muito rápido]. Essa daí também mãe não ficou sabendo, na época eu não contei minha mãe. Porque eu sabia que, se eu contasse, ela ia ficar desesperada, então, acabei não contando porque já estava no final do ano, acabei aguentando. Mas falei “no próximo ano, vou ter de dá um jeito nessa situação”. Só quando encerrou minhas aulas que acabei falando para ela e disse “agora vou ter de dar um jeito de ficar num lugar mais centralizado, próximo onde o ônibus desce pra mim não correr tanto risco”. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Como não tem transporte lá da roça pra cá e eu não tinha moto, quando eu passei, eu decidi continuar na casa de vó lá em Pilões durante a semana, igual eu fiz no Ensino Médio. Aí no distrito eu pego ônibus do município que vem trazer os alunos aqui em Guanambi. (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

Se antes essas jovens se deslocavam até a sede de seus municípios para terem o direito à Educação Básica garantido, ao serem aprovadas para os cursos superiores, viram-se obrigadas a se deslocarem por trajetos mais longos. Essa condição de migrantes exigiu que dessem um jeito e planejassem a permanência na universidade pelo desafio diário do deslocamento com algumas escalas na cidade. Por morarem na roça, inicialmente o jeito dado por Maria Felipa, Ana Alice e Dandara, que foram aprovadas para cursos ofertados à noite, foi utilizando a casa de parentes como suporte na sede ou distrito dos seus municípios. Todavia, Ana Alice e Maria Felipa avaliaram que esse suporte acrescentou mais um desafio nas suas experiências “*é mais chato, é complicado dormir na casa dos outros*”, disse Ana Alice. Já Maria Felipa alegou que não gostou dessa condição. Em ambos os casos, as jovens demonstraram insatisfação ao “dar trabalho” para parentes que as hospedavam na cidade.

Além disso, no caso de Maria Felipa especificamente, “*tinha uns riscos assim também, até porque a casa dela [parente] é assim um pouco fora da rua*”. Sem dúvida, todas as pessoas correm riscos e podem ser vítimas de violência física, mas são as mulheres, nas relações de gênero construídas socialmente, que constantemente se veem inseguras pela

violência física e, principalmente, sexual a que estamos sujeitas¹⁸³. No espaço público da rua periférica, tarde da noite, negra e jovem, Maria Felipa correu riscos por duas vezes, por isso, disse que aguentou enquanto refletia e decidiu “*agora vou ter de dar um jeito de ficar num lugar mais centralizado, próximo onde o ônibus desce pra mim não correr tanto risco*”.

Tanto Maria Felipa quanto as demais jovens da roça que se deslocam diariamente vão, ao longo da experiência universitária, reelaborando suas ações, dando outros e novos jeitos de permanecerem no Ensino Superior. Enquanto Maria Felipa conseguiu trabalho a partir do seu segundo ano de curso e pode pagar uma pensão para dormir no centro da cidade de origem, Ana Alice, por exemplo, modificou sua estratégia a partir do segundo ano na graduação, utilizando do namorado e da moto como suportes em seu deslocamento até um ponto da estrada de asfalto por onde o ônibus intermunicipal passa.

- Agora tem dias que eu tô deixando a moto lá e ele [namorado] vai. Tem dia que ele me busca lá perto da estrada também, mas não é no mesmo local, é na saída. Tem dia que ele me busca na moto dele, tem dia que eu vou sozinha na minha moto, eu vou sozinha até chegar lá. Não é longe não. É perigoso, mas eu tenho de enfrentar. Minha mãe fica sempre preocupada e eu nem conto tudo pra ela. Quando eu chego muito tarde, eu chego de uma e quarenta até duas, aí ela já fica naquela preocupação se eu não chegar. Ela disse que dá essa hora que o sono parece que fica leve. Eu vou sempre com medo, mas eu tenho mais medo de gente morta do que de gente viva, aí eu vou olhando pra trás. Tem dia que eu vou correndo, penso que a moto vai voar. Um dia tava chovendo, aí eu fui correndo e não enxerguei a lama e levei um tombo “Taty do céu! Meu Deus do céu!” [rindo]. Eu tava sozinha. E agora o medo de levantar e ter quebrado alguma coisa na moto e não poder sair dali sozinha? Porque tem lugar que não tem casas e os lugares que eu passo que têm casas aí eu fico mais tranquila, aí eu vou bem de vagar. Mas os lugares que não têm casa, eu fico com medo, vou morrendo de medo, aí acelero... essas coisas que a gente passa ninguém fica sabendo. A gente passa isso tudo pra tá aqui. Eu falo que pra mim fazer o curso superior é muito sacrifício. As pessoas não têm ideia como é chegar aqui! Acho que a permanência aqui pra quem mora fora, na roça, pra conseguir esse trajeto todo dia é um desgaste que eu vou te falar a verdade. Tem dias que eu vejo alguém dizendo “Ah! Meu Deus do céu! Eu não sei como tu consegue vim assim?”, aí eu falo “a gente acostuma nessa luta. É a vida”. Eu sei cada quebra-molas que tem aqui na estrada, eu sei cada curva que tem aqui nessa estrada. É o costume, sabe? De todo dia ter de passar por ela. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

¹⁸³Os indicadores da desigualdade de gênero e raça no Brasil (IPEA, 2011a) mostram que são as mulheres que se sentem mais inseguras nos espaços públicos dos bairros e na cidade principalmente por medo de assédios e estupros. Na análise feita por Romio (2013), a autora aponta que nas cidades são as mulheres negras as mais inseguras em relação as outras mulheres e aos homens. Os dados do mapa da violência 2015 (WAISELFISZ, 2015) mostram que as jovens são as que registram o maior número de violência sofrida por mulheres na rua, sendo 20,8% dos casos registrados. No caso de agressão física já sofrida, o padrão concentra-se nas faixas etárias das mulheres mais jovens e negras (ROMIO, 2013, p.147-148).

Como Ana Alice enfatizou “*As pessoas não têm ideia como é chegar aqui!*”. De fato, a juventude rural é pouco focalizada no que se refere ao acesso à universidade. Nos poucos estudos localizados (ZAGO, 2016; ASTIGARRAGA, 2010), não há descrições de como ocorre o deslocamento de quem mora na roça até as universidades e seus *campi*, assim, Ana Alice constata e tem consciência de que “*essas coisas que a gente passa ninguém fica sabendo*”. Ninguém fica sabendo porque os dados das entrevistas indicam que as jovens da roça optam em não falar sobre isso para não preocupar ainda mais suas mães “*Essa daí também mãe não ficou sabendo, na época eu não contei minha mãe*” (Maria Felipa); “*Minha mãe fica sempre preocupada e eu nem conto tudo pra ela*” (Ana Alice), porque elas não querem se “vitimizar” na universidade onde seus/suas professores/as não entenderiam e porque as pesquisas, mesmo as que tratam das camadas populares na universidade (PORTES, 2014, 2001; PIOTTO, 2014; SOUZA, 2009, dentre outros), ainda não deram visibilidade a esse desafio da permanência no Ensino Superior¹⁸⁴.

As jovens da roça neste estudo, então, emergem como novos indivíduos que acessam a universidade e suas narrativas revelam de forma minuciosa como elas vivenciam essa experiência social como prova, já que “*Eu falo que pra mim fazer o curso superior é muito sacrifício*”. Ana Alice justifica o sacrifício porque, segundo ela, “*Acho que a permanência aqui pra quem mora fora, na roça, pra conseguir esse trajeto todo dia é um desgaste que eu vou te falar a verdade*”. A verdade do sacrifício se evidencia para Ana Alice quando volta sozinha; nos temores experimentados nos trechos das estradas onde têm poucas casas; nos medos de gente morta, chamadas de visagens, muito presentes no imaginário do povo da roça; quando cai e pode se ferir ou “*ter quebrado alguma coisa na moto e não poder sair dali sozinha*” ou, em situação ainda mais grave, quando ocorre um acidente decorrente do desgaste emocional e físico.

Hoje Ana Alice me enviou pelo *Whatsapp* alguns registros fotográficos das estradas por onde passa e dela própria na moto. Quando comentei qual foto escolheria para colocar na tese porque a mesma retrata um pouco as condições das estradas, ela me disse que as estradas estão em condições ruins, que seu deslocamento até a Uneb é um risco diário e que agora, já chegando ao final do curso, teve um acidente grave. Em suas palavras “*eu fui para Guanambi, foi numa sexta-feira. Esse dia eu fui de carro até a cidade por causa do clima, aí fui no carro do meu namorado, nem fui de moto. Aí fui pra aula e na volta eu peguei o carro na cidade, já tinha andado uns quatro quilômetros na pista, aí eu vinha devagarinho e eu acho que eu acabei cochilando. Eu tava muito cansada esse dia. Nossa! Um cansaço!*”

¹⁸⁴Da revisão da literatura que fiz, apenas a pesquisa de Neilton Castro da Cruz (2016), realizada na Uneb, aborda os dilemas do deslocamento como uma das condições de permanência de dois dos egressos/as da EJA na universidade.

Acabei passando uma madorna, sabe? Aí eu perdi o controle e capotei o carro. Eu tava sozinha, uma e dez da manhã. Onde eu capotei não tem sinal, não tinha casa perto, então, eu tive de andar uns três quilômetros a pé, descalço, sem celular, sem nada. Aí andei até a casa mais próxima para pedir socorro. Foi difícil! Meu Deus do céu! É uma história assim que quando eu lembro eu chego a emocionar [voz entrecortada pela emoção]. Graças a Deus não aconteceu o pior comigo! Só tive alguns arranhões porque no carro capotar eu fiquei por baixo e sair rastejando por baixo do carro”. Quando manifestei minha preocupação, ela escreveu “É difícil. Foi difícil. Mas graças a Deus estou quase vencendo”. (Diário de campo, 30 nov. 2018).

O desgaste emocional e físico decorrentes do investimento nos estudos e nos deslocamentos, na experiência narrada por Ana Alice, mostra como o Ensino Superior é vivido como prova pelas jovens da roça. É o cansaço acumulado que faz com que o corpo, a uma hora da manhã, exija ou force Ana Alice a dormir “*Eu tava muito cansada esse dia. Nossa! Um cansaço! Acabei passando uma madorna, sabe? Aí eu perdi o controle e capotei o carro*”.

O vai e vem pelas estradas é um dos desafios que as jovens da roça precisam lidar ao ter acesso e permanecer na Uneb. É preciso deslocar para estar. Mesmo que tenham consciência dos riscos e medos, que saibam que é perigoso, as jovens da roça parecem chegar a mesma conclusão de Ana Alice “*mas eu tenho de enfrentar*”. E essa é uma das condições para permanência de boa parte das jovens da roça na universidade: enfrentar as estradas, os deslocamentos.

As jovens da roça mostram em suas narrativas que para ter acesso e permanecer na universidade, quando não contam com o suporte da residência universitária ou vivenciam condições que interdita sua moradia na cidade onde se localiza a instituição, precisam enfrentar os desafios de levar a vida no vai e vem, o que faz com que conheçam cada palmo da estrada “*Eu sei cada quebra-molas que tem aqui na estrada, eu sei cada curva que tem aqui nessa estrada. É o costume, sabe? De todo dia ter de passar por ela*” (Ana Alice).

Passar pelas estradas todo dia faz com que as jovens da roça aprendam sua cartografia, experimentem poeira, sol, chuva, frio e calor. Esse deslocamento também envolve desgastes, riscos, medos, demanda tempo e o uso de mais de um meio de transporte.

Figura 5 - Condições de deslocamento nas estradas de chão



Fonte: Registros fotográficos feitos por Ana Alice e Maria Felipa, 2018.

No geral, essas jovens utilizam o transporte escolar intermunicipal da sede de seus municípios até Guanambi, mas há situações que complexificam esse deslocamento e as estradas de chão precisam ser enfrentadas à noite ou durante o dia por elas mesmas de moto conforme as fotografias feitas por Ana Alice e Maria Felipa mostram (Figura 5) ou ainda os relatos que seguem descrevem.

– Como eu já sabia motocar, quando eu passei eu logo pensei em ir de moto até Matina. Aí é assim que eu faço, vou de moto da roça até Matina, chego lá dez para as seis. Gasta uns vinte minutos. Dependendo do dia gasta até menos [rindo] e coloco a moto lá na rua, de frente da casa de uma conhecida. A moto fica na rua, em cima do passeio, deixo lá e pego o ônibus e venho. Como meu curso é diurno, tem dias que eu fico aqui o dia todo e só vou pegar essa moto para ir pra roça escurecendo, eu vou embora sozinha à noite. A maior dificuldade pra mim é tá aqui. É arriscar minha vida todos os dias. Muitas vezes eu já me deparei com coisas que eu tive que acelerar bastante pra fugir dali. E isso é arriscar minha vida todos os dias. A questão do deslocar é um desafio porque é perigoso, né? Um dia à noite mesmo eu ia embora, cheguei lá assim... que uma determinada época do ano quando dá seis, de seis a sete horas ainda tá meio claro, mas em outras épocas do ano tava bem escuro, aí eu ia, tinha mais duas entradas de estradas e tinha uma moto de um lado e uma moto do outro. E isso era numa curva, né? Então aquilo, eu falei assim “poxa! Eu vou ou eu volto? Se eu parar a moto pra tentar voltar, é o tempo que chegam até mim” porque as motos já estavam ligadas, as que estavam paradas, então, eu optei por passar. Eu falei assim “tudo bem. Vou acelerar e vou passar”. Aí eu passei bem rápido mesmo e eu percebi que não vieram atrás de mim porque eu passei bem rápido, aí desistiram. E um outro dia, por isso já ter acontecido, eu vinha na frente e vinha outra moto atrás de mim, então, eu coloquei o que deu na

moto. Coloquei o que deu na moto e olhava para trás essa moto tava, vinha colada e eu falava “Meu Deus! Será quem é? E o que vai acontecer?”. Depois eu olhei pra trás e começou a dar sinal para que eu parasse e eu não desisti, continuei andando. Era buraco, era pedra, o que tinha na frente eu ia levando tudo porque o medo de parar era maior. [...] Então, a minha dificuldade é essa, é tá aqui todo dia, é arriscar minha vida para estudar. (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

- No início eu tinha de ir de moto até a sede do município e lá eu pegava o ônibus, mas depois com os estágios, IC e as aulas dia de sábado, que não tem o transporte, eu passei a vir de moto. Porque o ônibus é só na semana e só de manhã. Vem de manhã e retorna meio-dia. Aí quando preciso vir no sábado ou ficar por causa dos estágios, eu venho só de moto. Já teve situações de medo, assim, e receio por tá sozinha. Às vezes ia embora um pouco tarde. Minha mãe ficava, assim, muito preocupada, né? Meu marido também. Porque essa hora que a gente passa é um trajeto que, assim, há muitos casos de roubo de moto, de assalto, entendeu? Aí sempre tinha esse temor, assim, quanto a isso. Como eu gasto uns quarenta e cinco minutos, porque, às vezes, a estrada tá muito ruim, só tem asfalto até o Instituto Federal que é em Ceraíma, aí de lá é estrada de chão. Às vezes essa estrada está muito ruim, aí se eu saia cinco e meia, eu chegava umas seis e vinte. Se eu saísse cinco e meia, né? Aí tinha dia que eu já saia quase seis horas, aí demorava um pouco mais. Esse deslocamento torna tudo mais difícil. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Os relatos feitos por Maria Rita e Maria das Dores mostram como a organização dos cursos, seus turnos e dias de aulas, assim como as atividades que passam a ser exigidas à medida que os semestres avançam, tornam o deslocamento um desafio ainda mais complexo na composição da prova da permanência na universidade. Conforme Maria das Dores considerou, *“Esse deslocamento torna tudo mais difícil”*. Já Maria Rita avaliou que é o próprio deslocamento a maior dificuldade enfrentada por ela na experiência universitária *“A maior dificuldade pra mim é tá aqui. É arriscar minha vida todos os dias”*.

No caso de Maria Rita, cujo curso é diurno com atividades nos turnos matutino e vespertino em dois ou três dias da semana, ela afirma *“tem dias que eu fico aqui o dia todo e só vou pegar essa moto para ir pra roça escurecendo, eu vou embora sozinha à noite”*. Em decorrência dessas condições, essa jovem afirmou que muitas vezes já deparou com situações arriscadas e aponta que o deslocamento até a universidade é sua maior dificuldade para estar no Ensino Superior *“é arriscar minha vida para estudar”*.

Arriscar a vida para poder estudar foi uma das afirmações mais fortes que ouvi das jovens da roça ao relatarem os desafios da permanência no Ensino Superior. Este se revelou como provação na experiência social das jovens da roça com acentuadas singularidades na condição de Maria Rita como jovem, mulher, da roça, negra, casada e mãe que, na ocasião da primeira entrevista, tinha acabado de confirmar que estava grávida. A decisão de realizar mais

de uma entrevista com as participantes desta pesquisa, neste caso como em outros, revelou uma das opções metodológicas mais acertadas para analisar a experiência universitária. Digo isso porque foi por meio da segunda entrevista que pude compreender o sentido da afirmação feita por Maria Rita ao se referir ao desafio do deslocamento.

– Meu marido sempre trabalhou fora, ele fica de seis, oito, até nove meses fora. Desde os dezoito anos que ele começou a ir, sabe? E hoje, pelas coisas assim tá muito fraca na roça, o clima muito seco, ele tá indo pra o corte de cana [falou isso com um pouco de cisma e vergonha]. Só que sempre na época de roça, já tá aí de volta. Na época da águas que é a época de plantar, de colher... agora que eu descobri a gravidez ele tá lá, tá fora. Eu fico aqui com meu outro filho e minha sogra ajuda a cuidar quando eu venho pra universidade. Quando meu marido está em casa, eu deixo com ele. Quando ele não está, eu deixo com minha sogra. Aí eu saio de casa de cinco e vinte a cinco e meia,... aí quando é sete horas da manhã, que é a hora que meu filho acorda, de lá de casa ele já chama “Vó! Vó!”. Aí ela vem, pega ele e leva pra casa dela, arruma pra ir pra escola porque eu só vou chegar à noite. Agora que eu engravidei as coisas estão ficando mais difícil, mais complicada. Até porque, por causa da gravidez, o médico disse pra mim que não era bom tá de moto todos os dias, né? Porque a estrada é de chão, tem muito baque. Já me deu uns toques relacionados a isso. Não proibiu, mas falou “não é muito bom” porque agora eu não tô mais correndo risco sozinha, né? Aí agora nesse recesso, por causa disso, o pessoal da minha família, meus tios, meu irmão, minha mãe, meus primos ligou pra ele e falou “Olha, tava bom de você vir pra cá porque vai começar estágio, vai ser uma coisa bem pesada pra ela”. Até porque lá, quando eu chego lá que eu pego a moto, eu vou embora sozinha à noite. Eu chego em casa sete horas da noite, eu corro risco de vida e agora grávida. Só estou indo dormir, né? [fez cara de cansaço]. Aí minha mãe falou “ela nessas estradas à noite, não tá dando certo. Tá bom de ficar aqui comigo em Guanambi”. Aí ele falou “tudo bem. Se você achar uma vaga na escola pra J. C., ela precisa ir, ela pode ir”. Então eu estou planejando vim pra cá pra mim sair dessa rotina de tá todo dia pegando moto, pegando ônibus, correndo risco. (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII. Entrevista, 13 jul. 2016).

- Acabei vindo para cá só quando A.C nasceu. Depois que nós conversamos na outra entrevista eu não vim logo não. Fiquei naquela mesma vida na estrada, ficava indo e voltando, correndo risco. Mas quando eu já estava no sexto mês, tipo entre o sexto e o sétimo mês, teve o período da ocupação aqui. Pra mim foi bom que eu acabei ficando em casa, né? O restante da gravidez acabei ficando em casa. Aí no final do ano meu marido voltou. Ele veio e a minha menina nasceu em janeiro. Com vinte dias do nascimento dela eu voltei pra Uneb. Aí vinte dias dela nascida eu vim e terminei o semestre. Aí a gente ficou oito dias para terminar e começou o outro. Aí a coisa foi complicando. Na primeira semana, aí eu pedi meu esposo pra ficar com ela aqui. Ele ficava com ela aqui, eu dava mama e voltava pra sala. Aí na outra semana minha mãe falou “Ah! Não é pra você ficar levando essa menina pra lá. Tá judiando da criança e tal”. Aí ela falou assim “Olha, seu esposo tá aqui, você pede, ele te leva lá em casa, você dá mama a menina, aí depois ele vai levar você de novo. Não é pra levar a menina pra lá pra Uneb não”. Aí minha filha ficou já com ela, aí eu vinha na hora do intervalo, ia

lá, dava mama, voltava e ficava até meio dia aqui. Aí a gente vinha todo dia e fazia isso. Só que nessa época ainda não tava tendo o ônibus, porque o ônibus funciona é no ano letivo do município. Então tudo que as aulas lá do município fecha, aqui a gente já não vai ter mais o ônibus. Aí, o que acontecia? A gente vinha pagando passagem. Ficava muito caro! Duas pessoas pra vim e pra voltar. Tinha que ficar o dia todo aqui, eu e ele e essa criança. Foi difícil demais! Ainda mais que tem aquela coisa tradicional assim que é da família da roça de quem tá dando mama não comer nada requentado, de não comer nada que a gente não sabe como foi preparado, então, eu acabava sofrendo um pouco com alimentação, porque eu não posso comer salgado porque eu não sei como que foi feito. Minha mãe, minha sogra, minha vó, todo mundo falou que não pode comer nada que não conhece, então, eu acabava trazendo mais frutas: banana, maçã, essas coisas assim. Quando eu chegava em casa à noite, aí eu preparava comida, né? Pra ele eu trazia comida pronta que eu fazia à noite e aqui eu requentava pra ele. E eu comia mais frutas assim pelo fato de ser uma coisa assim tradicional, sabe? Aí a gente acaba obedecendo, né? Porque, se caso a gente sentir alguma coisa, aí vai falar “Ah! Mas foi porque eu te falei isso e você não seguiu” ou então “também não confia mais nas coisas que a gente fala, né? Porque a gente não fez faculdade”. A gente acaba recebendo sermão [risos]. [...] Aí quando terminou um semestre e ia começar o outro oito dias depois ele falou “essa vida pra você não dá. Já não vai ser fácil com as crianças e essa vida pra você de ir e voltar, ir e voltar vai ser ainda mais difícil. É melhor você ficar aqui na casa de sua mãe que aí ela já vai ajudar você com a menina”. Aí eu falei “tudo bem”. Aí eu peguei a declaração da escola de lá trouxe, pedir pra mãe pra fazer a matrícula do meu filho J. C., aí quase dois meses quando eu vim pra cá, ele voltou para o corte de cana. Aí depois que ele viajou, aí eu já tava começando o sexto semestre. Foi quando eu pensei que as coisas iam melhorar que tudo piorou. (Maria Rita, Entrevista, 20 mar. 2018).

Essas duas passagens das entrevistas realizadas em diferentes momentos da vida universitária de Maria Rita (4º e penúltimo semestre da graduação respectivamente) ajudam a compreender como a dificuldade de estar no Ensino Superior se dilata em sua vivência cotidiana¹⁸⁵. Essa vivência se revela marcada pelas intersecções da sua condição juvenil de gênero, classe social, origem/local de moradia. Essas categorias se combinam e entrecruzam na experiência social dessa jovem que teve acesso à universidade, mas vive a permanência nela como provação.

A primeira entrevista descreve uma rotina difícil de deslocamento até a universidade, intrincada pela organização do curso de Educação Física em mais de um turno, já a segunda a complementa e permite compreender como a própria jovem a lê quando toma distância por meio do que Martuccelli e Singly (2012) chamam de dialética passado/presente. Enquanto em

¹⁸⁵No início a ação de estar se referia, especialmente, à dimensão física de se fazer presente, de deslocar. Ao longo da experiência, o estar na universidade passou a ser um desafio de dimensões acadêmica e emocional, como analiso no tópico “*As exigências disso e daquilo*” e a *difícil conciliação dos tempos da universidade com os tempos da vida*.

nosso primeiro encontro Maria Rita falou do presente contínuo “*Agora que eu engravidei as coisas estão ficando mais difícil, mais complicada*” e compartilhou de seus planos para o futuro próximo “*Então eu estou planejando vim pra cá pra mim sair dessa rotina de tá todo dia pegando moto, pegando ônibus, correndo risco*”, na situação da segunda entrevista pode descrever por ela mesma sua experiência efetiva e principalmente pode tomar distância para refletir “*Aí a coisa foi complicando*”, bem como “*Foi quando eu pensei que as coisas iam melhorar que tudo piorou*”. Portanto, é Maria Rita, ao construir sua narrativa, que reflete sobre seu percurso biográfico, apresenta seus planos de futuro e depois descreve do que foi pensado o que se concretizou, como viveu.

Ao construir sua narrativa, Maria Rita revela como as condições estruturais interseccionadas contingenciam sua experiência na universidade: por ser da roça (origem e classe), a situação de universitária exige acordar de madrugada e voltar em casa apenas para dormir; pelas relações de gênero e classe que a colocam como mulher no papel de esposa e mãe responsável pelos filhos na ausência imposta ao marido desde a juventude deste – esses papéis acarretam o acúmulo de funções e os tempos que dispõem para se dedicar aos estudos; pelas relações de gênero e geração que a subordinam às decisões “do pessoal da família”, a saber, sua mãe e tios, irmão, primos e marido (homens), sendo este que decide, sem sua participação direta, “*Aí ele falou ‘tudo bem. Se você achar uma vaga na escola pra J. C., ela precisa ir, ela pode ir’*”¹⁸⁶. Esses são alguns exemplos da leitura interseccional apresentada aqui por meio de categorias articuladas¹⁸⁷, mas que na experiência de Maria Rita não se separam ou se sobrepõem¹⁸⁸. Ao contrário, entrecruzam e estão atravessadas pela raça, já que essa jovem se autodeclara negra e não há como desconsiderar isso na sociedade brasileira marcada pelo racismo como mostram os indicadores de desigualdade (IPEA *et al.*, 2011).

¹⁸⁶No percurso biográfico de Maria Rita, desde o seu casamento ainda quando cursava o Ensino Médio, é sua mãe e o namorado/esposo que conversam e tomam algumas decisões sobre sua vida. Na ocasião do casamento, por exemplo, Maria Rita contou que foi a mãe que conversou com o então namorado “*Ela só falou com ele, nem comigo ela não falou, só falou com ele assim ‘não tire ela da escola’*”. Já casada, “*Aí eu falava com ele assim ‘olha, suas irmãs casou e saiu da escola. Eu não vou sair!’*. *Aí ele falou ‘não. Eu não vou tirar você da escola. Pode ficar sossegada. Eu falei com a sua mãe e falei com sua avó também que eu não ia tirar, então, eu não vou tirar. O tanto de tempo que você quiser estudar, você estuda*”. Mesmo que essas passagens mostrem relações de gênero negociadas com a participação de mulheres (avó e mãe), é a palavra do homem, namorado e depois marido, que prevalecesse “*não vou tirar*”, “*eu falei*”. O poder nessas circunstâncias esteve preponderantemente com o marido.

¹⁸⁷A articulação de categorias se refere a diversas formas de relação entre elas a partir da ideia de dupla ou múltipla determinação (HOOKS, 1984; COLLINS, 2000; DAVIS, 2016), de efeitos cumulativos (DÍAZ, 2005) ou ainda a partir de alguns dispositivos comuns de funcionamento das desigualdades que dependem do contexto hegemônico (MAYORGA; PRADO, 2010).

¹⁸⁸Na experiência social de Maria Rita reafirma-se o que Ângela Davis (2011) ressalta “Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras”.

Esses marcadores participam e complexificam a experiência social de Maria Rita no Ensino superior, tornando-o uma provação para ela. Todavia, compreendo que essas categorias estruturais não a determinam e sim exigem dela uma combinatória de lógicas de ação integradora, estratégica e de subjetivação (DUBET, 1994). Assim, ao mesmo tempo em que na sua experiência social Maria Rita demonstra viver uma lógica integrada à cultura da roça “*pelo fato de ser uma coisa assim tradicional*” não comer alimentos requeitados, que não sabe como foi preparado ou parece obedecer ao papel da mulher que se submete ao poder do outro (mãe e esposo), essa jovem articula a lógica da integração com a estratégia ao ter a mãe e esposo como seus suportes para estar no Ensino Superior. É seu esposo que passa a se deslocar com ela e a filha recém nascida diariamente para a universidade para que possa amamentar e concluir o 5º semestre da graduação para oito dias depois começar o 6º. É a sua mãe que oferece a casa, ajuda e orientação “*Olha, seu esposo tá aqui, você pede, ele te leva lá em casa, você dá mama a menina, aí depois ele vai levar você de novo. Não é pra levar a menina pra lá pra Uneb não*”.

A experiência universitária de Maria Rita, deste modo, evidencia como os indivíduos são autores relativos (DUBET, 1994) ao experimentarem uma heterogeneidade de lógicas de ação que se cruzam cada vez mais na sua experiência social e esta passa a ser vivida como um problema, conflito ou, como as narrativas das jovens da roça têm mostrado, como *provação*. Essa provação faz com que as jovens da roça sejam ainda mais chamadas à ação, a serem indivíduos.

No entanto, indivíduo nesse caso não significa a concepção do sujeito soberano pensado desde a lógica da modernidade nos países da Europa central (MARTUCCELLI, 2010d). Quando afirmo que as jovens da roça precisam se colocar ainda mais como indivíduos na experiência social, faço isso a partir de uma perspectiva teórica que pensa a individuação desde os processos estruturais de sua produção, especialmente na América Latina (MARTUCCELLI, 2010d; ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2012a, 2012b). Como Dubet alerta ao tratar da distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema:

Isso não significa que o ator nada tenha a ver já com a sociedade, como afirmam, por vezes com grande ligeireza, os que descrevem o individualismo contemporâneo como o reino da liberdade dos indivíduos numa sociedade reduzida a não ser mais que um mercado de oportunidades. (DUBET, 1994, p. 17).

Portanto, é em um contexto de condições estruturais contingentes que as jovens da roça vivem a experiência de permanência no Ensino Superior. Dadas essas condições, chegar ao Ensino Superior e permanecer nele constituem desafios cotidianos para quem é da roça.

Deslocar diariamente é um desafio comum a sete das dez jovens universitárias da Uneb em Guanambi e a uma das estudantes do *Campus I* em Salvador, porém, nas experiências de Maria Rita e Maria das Dores há outra condição que intersecciona a prova da permanência na universidade: o casamento. Como mulheres casadas, essas duas jovens se veem interdidas a tentar o suporte da residência universitária para morar em Guanambi. Sobre essa possibilidade de suporte para não continuar arriscando a vida na estrada, Maria Rita disse “*se eu fosse solteira seria bem diferente! Eu não me importava de ficar aqui na residência, seria muito bom isso pra mim. Qualquer lugar acho que seria certo pra mim estudar aqui na Uneb, mas assim, sendo mãe, sendo esposa, a gente não cabe em todos os lugares*”. Essa leitura socialmente construída sobre os lugares que cabem às mulheres é uma lógica integradora que participa da experiência universitária de Maria Rita e Maria das Dores na condição de mulheres casadas e faz com que elas nem tentem o suporte da residência universitária. Maria Rita considera que se fosse solteira seria diferente “*Qualquer lugar acho que seria certo pra mim estudar aqui na Uneb*”. Em seu caso, entretanto, “*sendo mãe, sendo esposa*”, assume o discurso de que não cabe em todos os lugares. Em decorrência disso, mesmo grávida continuou enfrentando a estrada para estar na universidade.

Na experiência de Maria das Dores, essa jovem avalia que o deslocamento torna tudo mais difícil, uma vez que “*o ônibus é só na semana e só de manhã. Vem de manhã e retorna meio-dia*”. Assim sendo, contou como, à medida que o curso avançou, viu-se obrigada a estar mais turnos na universidade para realizar as atividades obrigatórias dos estágios e para participar, posteriormente, da Iniciação Científica (IC). Haja vista que nessas situações não dispõe de ônibus, na maioria das vezes é preciso fazer o trajeto de moto sozinha, no início da noite. Aí vive situações de medo e receio na estrada de chão, em condições ruins, onde há muitos casos de roubo de moto, de assalto. O medo, receio e temor, assim como o tempo gasto na estrada, o horário que chega a sua casa fazem com ela veja o deslocamento como um desafio que torna tudo mais difícil na sua experiência universitária assim como na sua vida como esposa, “*dona de casa*”¹⁸⁹. Todas essas dificuldades de deslocamento assim como o

¹⁸⁹Ser dona de casa não significa possuir uma casa. Essa expressão se refere aos papéis socialmente atribuídos às mulheres casadas no cuidado com a casa como limpar a casa, varrer os terreiros, preparar as refeições da família, lavar e passar roupas, dentre outras funções.

alargamento do tempo da graduação em decorrência de greves e ocupação estudantil fazem com que Maria das Dores negocie com o esposo o adiamento de uma gravidez, por exemplo.

O deslocamento interdita muitas experiências de vida e acadêmicas das jovens da roça. Na universidade deixam de participar de atividades de extensão e pesquisa por causa da disponibilidade de transporte para deslocar para roça em turnos opostos aos das aulas ou ainda por causa dos gastos e desgastes que isso acarreta.

– Não participei de extensão assim como bolsista ou monitora voluntária. Isso também não deu. Participava assim de algumas oficinas, né? Aqui teve uma oficina de dança, aí eu participei porque dava pra ficar aqui, que era de manhã, de segunda de manhã. Era um dia que eu não tinha aula, aí eu ficava aqui. Eu vinha pra participar dessa oficina, mas outras não davam porque eu tinha algumas coisas que me impediam. (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

– Extensão mesmo eu nunca participei porque é igual eu falo, tipo assim, cê precisa se deslocar pra cá e, a depender do custo, se torna mais difícil, é a mesma coisa, entendeu? Porque eu preciso vim pra cá pra Guanambi, preciso sair de casa, tá aqui na hora certa e geralmente não tem carro à tarde, aí, se for à tarde, aí tem que vir de manhã, ficar aqui o dia todo, entendeu? Aí se torna mais difícil pra gente da roça, né? Fica quase a mesma coisa, tem a comida e tudo, aí fica mais pesado. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Aqui na Uneb penso que eu participei pouco de extensão, só de eventos e oficinas. E de pesquisa eu não participei. Até fui convidada para o IC, mas eu não tinha a disposição que eu vejo de alguns colegas de tá aqui mais do que eu. De tá mais em eventos, em outros turnos, de tá mais aqui na Uneb e eu não estar. Eu tinha de voltar todo dia meio dia. E eu acho que foi isso que foi me deixando mais devagar, sem participar. Só agora mais pro final que eu fui despertando e também aprendi a motocar. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Das jovens que levam a vida no vai e vem, somente Maria das Dores e Rita participam de atividades na graduação para além do ensino. As justificativas das demais se aproximam das que são apresentadas por Maria Rita, Ana Alice e Maria Bonita, quer dizer, as jovens da roça que se deslocam diariamente não têm a disposição que Maria Bonita vê de alguns colegas de estar na universidade. Para ter a disposição de que Maria Bonita fala é preciso considerar as condições destacadas por Ana Alice “*cê precisa se deslocar pra cá*”; “*geralmente não tem carro à tarde, aí, se for à tarde*”; “*tem a comida e tudo, aí fica mais pesado*”.

Diante dessas interdições ou das coisas que Maria Rita considera que impedem, a participação na extensão e pesquisa só é possível para jovens que são migrantes diárias quando ocorrem nos mesmos turnos nos quais já estão na universidade. Caso contrário, é vista

como “*Difícil, muito difícil! Pra quem tá na roça, que vem todo dia, pra ficar aqui até à tarde, à noite, é difícil!*” (Maria Bonita). Dificuldade ainda mais complexa quando a roça onde mora é mais distante da sede do município de origem e este de Guanambi, com poucas opções de transporte, quando a universitária é casada, com filhos e ainda quando não se sabe pilotar moto.

Na experiência das jovens da roça que se deslocam diariamente a moto aparece como um suporte material relevante e saber pilotá-la torna-se uma necessidade para permanecer no Ensino Superior. Digo isso porque as jovens da roça só contam com o suporte do transporte pago por elas ou subsidiado pelo poder público no percurso da sede dos municípios de origem até a universidade. O restante do trajeto precisa ser feito de moto como a figura 5 mostra. Como nem sempre contam e nem podem ficar dependentes de outras pessoas para o deslocamento até as cidades, a permanência na universidade exige que elas saibam ou aprendam a motocar como aconteceu com Maria Bonita.

Essa aprendizagem tem implicações nas possibilidades da experiência universitária para as jovens da roça a ponto de Maria Bonita dizer “*Só agora mais pro final que eu fui despertando e também aprendi a motocar*”. Esse acréscimo que Maria Bonita faz ao final da sua fala tem uma razão de ser, já que até a primeira entrevista ela dependia de outras pessoas para chegar a Matina (sede do seu município de origem). O pai ou irmão a levava até a comunidade em que Maria Rita mora e esta conduzia a moto que as transportava até Matina. Entre a primeira e segunda entrevista, encontrei informalmente com Maria Bonita no campus da Uneb em Guanambi, conforme registro no diário de campo.

Hoje encontrei com Maria Bonita na Uneb. Ela estava aguardando o ônibus para ir para casa na companhia de outras três colegas. [...] Logo o ônibus do transporte chegou e ela saiu apressada, antes porém, me disse “tenho uma novidade para te contar”. Ao perguntar a ela do que se tratava, respondeu “*aprendi a motocar! Fui obrigada a aprender, né? Agora estou indo sozinha para casa*”. Como o ônibus já estava de partida fiquei curiosa para saber como se deu esse processo, algo que abordarei na próxima entrevista. (Diário de campo, 17 abr. 2017).

A fala de Maria Bonita na ocasião desse encontro interessa para a compreensão do desafio do deslocamento enquanto componente da prova da permanência no Ensino Superior, já que para algumas jovens da roça estarem na universidade precisam dar conta de saberes que fogem ao currículo institucional “*aprendi a motocar. Fui obrigada a aprender, né?*”. As palavras utilizadas por Maria Bonita correspondem, como nenhuma outra que eu use, às necessidades que emergiram junto com a chegada à universidade. Ela, de fato, viu-se obrigada

a aprender a motocar para permanecer. Ademais, disse-me isso como uma grande novidade e com entusiasmo “*tenho uma novidade para te contar*” “*aprendi a motocar!*”. O que justifica essa novidade e entusiasmo? E a curiosidade que manifestei? As respostas para essas questões apareceram na segunda entrevista e foram dadas pela própria Maria Bonita.

– Como te disse aquele dia, eu tive de aprender a motocar porque eu ia com Maria Rita até Matina, né? Só que aí agora o curso dela tinha horário diferente do meu, depois ela engravidou e teve um tempo que veio morar aqui. Pra mim vim com ela também dependia de pai me levar lá na estrada para encontrar com ela, outra hora quando pai tava no corte de cana precisa tá pedindo meu irmão, ficava naquela dependência, aí tive de aprender. [...] Ah! E aprender a motocar me deu muita liberdade. Muita! Eu posso, por exemplo, como eu tenho a minha moto, agora eu posso, se eu querer ficar aqui na Uneb à tarde, eu fico. Fico até a tarde, eu sei que se eu chegar até cinco horas lá em Matina dá pra mim ir embora de boa. Então eu não fico com medo de eu chegar em Matina e ter que procurar um outro transporte pra mim ir e, de repente, não achar. Então me deu muito mais liberdade. Liberdade de não depender de ninguém, liberdade de não ficar até quatro horas na saída, liberdade de vim e voltar na hora que eu quero. Então me deu muita liberdade. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Na experiência particular de Maria Bonita, aprender a motocar se tornou mais que uma necessidade, foi uma obrigação imposta pela dependência que tinha de outras pessoas para estar na universidade. Junto com o desafio do deslocamento, ao aprender a motocar Maria Bonita experimenta algumas dimensões da liberdade “*Liberdade de não depender de ninguém, liberdade de não ficar até quatro horas na saída, liberdade de vim e voltar na hora que eu quero. Então me deu muita liberdade*”. Nesse caso, já no final do curso, diz “*agora eu posso, se eu querer ficar aqui na Uneb à tarde, eu fico*”. A condição de poder ficar por mais tempo na universidade possibilita para Maria Bonita e demais participantes deste estudo despertar e envolver com outras dimensões da formação universitária. Nesse sentido, o deslocamento e suas condições contingenciam a experiência das jovens da roça no Ensino Superior, fazem com que levem a vida no vai e vem, o que as mantêm como migrantes, universitárias migrantes.

3.3.4 Por dentro da universidade, mas nem tanto

– Antes de entrar aqui eu pensava que a universidade era um conto de fadas [risos], era só entrar, que sofria pra entrar e depois... mas com o tempo eu fui me deparando com tanta coisa, eu vi que aqui tem muitas dificuldades também. Logo de cara cê tem de ver como chega aqui e depois vêm os gastos com o lanche, também tem a xerox. A gente é diferente e o jeito da gente estudar também é diferente, as exigências disso e daquilo. Quem

pensou que era só entrar estava enganada. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– *Quando eu cheguei foi muito difícil por ser tudo novo, por eu vir do interior, da roça, por eu vir morar na cidade grande, morar na capital, por morar longe da família, por entrar universidade, por ver coisas totalmente diferentes do colégio... foi bem conturbado!* (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– *[...] É muita dificuldade que a gente encontra pra gente tá dentro da universidade. Chegar aqui não é nada fácil e depois que entra é preciso um malabarismo para ficar porque como chegar na universidade? É via que transporte? Vai pagar como? Vai fazer como? E aqui dentro, como dá conta de tudo? Então, tudo isso junta e é uma bomba.* (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Longe de casa, na cidade grande ou no vai e vem da estrada, as jovens da roça quando chegam à universidade descobrem que passar pelas provas do acesso – vestibular e Enem/SiSU – não as exime dos novos desafios que a permanência exige. Por isso, Maria Bonita afirma “*Quem pensou que era só entrar estava enganada*” porque constata que a universidade não é como um conto de fadas. Maria Elvira resume “*por tudo ser novo [...] foi bem conturbado*”. Depois que entra, por “dentro”, é preciso ser malabarista para se equilibrar e responder às questões que se apresentam “*como chegar na universidade? É via que transporte? Vai pagar como? Vai fazer como? E aqui dentro, como dá conta de tudo?*”. Essas questões, segundo Maria Felipa, juntam-se e é uma bomba. Uma bomba que, nas condições das jovens da roça, mantém-se acesa, pronta para explodir, até o final do curso como a metodologia adotada na pesquisa permitiu mostrar.

3.3.4.1 “Logo de cara cê tem de ver como chega aqui e depois vêm os gastos”: os desafios econômicos da permanência

Como as análises apresentadas nos tópicos anteriores mostram, a questão emergente que a aprovação nos processos seletivos colocou para as jovens da roça foi ver como chegariam até a universidade (migrantes na cidade grande ou migrantes diárias). Depois e junto com esse desafio, vieram e permaneceram outros, como os gastos.

– *A gente tem um sonho, acha que a universidade pública que é um sonho assim, que por ser pública, você pensa que não vai ter gastos, tem tudo ali. E não é a realidade! A gente tem muita dificuldade, tanto que agora na Semana do Calouro, como eu faço parte do Diretório Acadêmico de Enfermagem, acabou que a gente fala isso “adentrar a universidade pública é difícil, mas ficar aqui dentro é mais difícil ainda”. Adentrar é difícil, mas permanecer aqui dentro é mais difícil ainda, porque, apesar de ser pública,*

you have expenses with time. You have expenses with Xerox, you have expenses with food, you leave a municipality to go to another city. It is very difficult to stay here, mainly for those who come from the countryside, that is, the poor, this is one of the main difficulties. (Maria Augusta, student of Enfermagem, Campus XII).

Maria Augusta, like other young women interviewed, believed that the public university would not involve expenses, but she states “*it is not reality!*”. Expenses with Xerox, food, relocation, various materials required for each course constitute a challenge. In the case of Maria Augusta, the expenses are, in fact, one of the main difficulties, as she had to leave her municipality of origin to live in Guanambi, since it is located almost 200 kilometers from the city of the Campus XII where she takes the course of Enfermagem. As a young woman from the countryside, “*she is poor*”, as she herself emphasized, she had to use a strategic action to remain at the university.

Before entering here I worked, I was studying for the Enem and working. I found a job and I was saving the money I was earning. At the end of the third year I had passed and I couldn't go to study because my family didn't have the conditions, my father always said “Here you won't have expenses with food, you won't have expenses with anything. So you will have to save and you will be saving this money for, if you want to go somewhere that you want to go, at least, you will have support you already have” and that is what I did. I was working and I was putting it in savings and after when in 2014 I went, that was for the Enem, that I discovered here, I went here for Guanambi, I went to Enfermagem, at that time I already had the money in savings to already have that initial support. So, when I arrived here, I ended up staying in the hotel for the first six days. At that time when I arrived at the university I knew a friend and she was also looking for someone to live with. I didn't know anyone in Guanambi. I didn't know anyone here and I combined with that friend and we lived together for a year in the center of the city. At that time I was using that money to pay the rent, eat, those things. Only that the money I had didn't last long. Basically the time I spent living with the rent. I had to pay rent, I had many expenses at that time, like that. In the past year I went to live in a student residence because I was in a bit of a complicated situation, the savings were running out, so... And after that I went running for the scholarships that are here and I managed to get to live in the residence. (Maria Augusta, student of Enfermagem, Campus XII).

The savings made by Maria Augusta over the three years that preceded her entry into Uneb was an important support for her initial permanence in this institution, but, as there are many expenses, the money she had didn't last long. After a year at the university, her permanence became complicated “*the savings were running out, so...*”. The interruption of her speech allows us to infer that she was still more impelled to act “*And after that I went running for the scholarships that are here and I managed to get to live in the residence*”.

As bolsas, a residência universitária e demais políticas de assistência estudantil da Uneb são importantes suportes para o acesso e permanência das jovens da roça no Ensino Superior como analiso posteriormente, entretanto, nem todas as entrevistadas são atendidas ou mesmo quando têm acesso aos suportes institucionais suas necessidades não são todas supridas como as falas de Marilene e Margarida mostram.

– É muita dificuldade para me manter aqui. Sempre foi porque pra você que é de uma outra região, da roça mesmo, pra você conseguir o apoio da universidade, uma bolsa auxílio, uma bolsa moradia, é difícil. A concorrência é muito grande, sabe? Então pra mim que ainda não tive bolsa até então foi muito difícil, constrangedor na verdade e eu optei por não me inscrever mais. Então ficar aqui, minha permanência na universidade é questão de sacrifício. Sacrifício não só meu, mas como da minha família que me mantém aqui. Eu tento ser o menos consumista possível porque meu foco é a formação e não essas futilidades que dá pra passar sem. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– Depois que cê entra o maior desafio é manter aqui estudando, sem trabalhar, sendo quem você é, vindo de onde você vem. Porque minha família é da roça, ela não tem condições de me ajudar. Não é nem questão de bancar, de falar assim “Ah! Tá bancando para poder tá estudando”, mas é questão de ajudar mesmo, “esse mês vou te dar isso, nesse mês vou te dar isso”. Quando eu passei e saí da casa da minha tia, mesmo conseguindo ir para a residência, para eu poder conseguir ficar eu tive que trabalhar porque lá de casa pode vir feijão, pode vir farinha, mas assim outras formas como dinheiro para eu me manter aqui, eu não teria condição. Então, meu maior desafio é estar aqui só estudando, tipo assim, me dedicar só aos estudos, sem trabalhar, sem ter essa necessidade. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

Marilene e Margarida evidenciam as dificuldades de permanecer no Ensino Superior sendo “de uma outra região, da roça mesmo”, “vindo de onde você vem”, tendo suporte institucional (caso de Margarida) e não tendo (caso de Marilene). Por que essa dificuldade ou esse sacrifício como Marilene adjetivou? Isso ocorre porque essas jovens compartilham de uma condição de classe imbricada ao ser da roça. Isto quer dizer, nas palavras de Margarida, que a família não tem condições de ajudar “Não é nem questão de bancar, de falar assim ‘Ah! Tá bancando para poder tá estudando’, mas é questão de ajudar mesmo [...] porque lá de casa pode vir feijão, pode vir farinha, mas assim outras formas como dinheiro para eu me manter aqui, eu não teria condição”.

A condição de classe popular das famílias da roça não permite que elas “banquem” ou “ajudem” as filhas financeiramente. Para a maioria delas só é possível colaborar com a alimentação, uma vez que trabalham na agricultura. Assim sendo, as filhas universitárias se mantêm no Ensino Superior, em parte, alimentando-se dos frutos da roça. No entanto, a ajuda

em dinheiro para dar conta da permanência, os pais e mães da roça não têm ou as condições são restritas como no caso de Marilene cuja mãe por adoção está aposentada como professora do Ensino Fundamental e só pode contribuir com o aluguel. Para as demais despesas, essa jovem conta com a “ajudinha” de um dos irmãos agricultor.

Nessa situação, é que se compreende a qualificação da experiência universitária como desafio de acordo com Margarida *“Então, meu maior desafio é está aqui só estudando”* ou como sacrifício de acordo com Marilene *“Então ficar aqui, minha permanência na universidade é questão de sacrifício. Sacrifício não só meu, mas como da minha família que me mantém aqui”*.

Em todas as 17 entrevistas o desafio ou sacrifício aparece como sendo das jovens e de toda a família. Elas se esforçam e tentam ser o menos consumistas possível porque, como repetem, não querem abusar dos familiares que já possuem tão pouco *“eu economizo o máximo que eu posso. Não sou gastadeira, não vou ficar gastando porque meu pai tira da aposentadoria dele para me mandar e a bolsa também não é muito. Não vou abusar.”* (Leidjane). Em decorrência disso, para permanecerem no Ensino Superior, as jovens da roça se privam muitas vezes de uma das refeições, de materiais exigidos pelo curso, das visitas à família, das atividades de lazer ou do que Marilene diz que são *“futilidades que dá pra passar sem”*.

Contudo, muitos gastos não são com futilidades e sim exigências para estar no curso, realizar as atividades curriculares e concluir a graduação.

– O curso de Enfermagem tem bastante gastos porque a roupa tem sempre que tá trocando. A blusa branca você usa vários turnos, então... Agora mesmo eu tenho um estágio quarta-feira, meu sapato já tá bem velho, vou ter que comprar outro sapato. As blusas têm que trocar sempre. Elas vão ficando ralinho, desgastada e você não pode assim usar uma roupa que consiga mostrar seu sutiã, por exemplo, sua barriga. Então às vezes vai ficando curto, você tem que trocar, comprar uma roupa maior porque os professores cobram, observam. Enfermagem é assim, é muito rigoroso. Mas é dessa forma porque você vai entrar no espaço que vão ter outras pessoas, então, você tem que tá ali bem vestida, bem apresentada. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Na época dos estágios é quando nós mais gastamos em nosso curso. Antes até que os gastos são com o deslocamento, alimentação, um livro que não tem na biblioteca, xérox. Agora nos estágios, do quinto até o sétimo semestre, não tem jeito, além do que a gente já gasta, ainda tem de comprar materiais que usaremos, também tem mais passagens, gasolina, essas coisas. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Ai algumas pessoas falam assim “Ah! Mas pra tu poder ir para Guanambi, é muita dificuldade! Tem de trabalhar, estudar, pagar carro...”

porque eu pago carro, pago 200 reais de carro [...]. Meu gasto maior aqui é com deslocamento. Não tem jeito, para eu estudar eu tenho de me deslocar todo dia. Ai tem o carro que eu pago duzentos reais de lá pra cá e ainda os gastos com a moto até a pista onde pego o ônibus. Isso é gasto para eu estudar, né? (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Diante da inferência feita por Ana Alice “*Isso é gasto para eu estudar, né?*”, as narrativas das entrevistadas me levam a responder que sim. Os deslocamentos diários da roça para a cidade ou na cidade grande são gastos para estudar, para permanecer na condição de universitárias. Chegar ao campus é uma condição da permanência de todos/as os/as estudantes universitários/as, porém, nas experiências das jovens da roça, como já analisei nesta tese, o deslocamento é uma provação e as despesas com isso aparecem como desafio dadas as suas condições econômicas adversas.

O deslocamento tanto quanto as roupas e os sapatos no curso de Enfermagem, bem como os materiais para os estágios no curso de Pedagogia são gastos para estudar. Não são futilidades, são necessidades para a permanência do início até o final, o que é sempre um desafio, um sacrifício para quem é da roça e isto causa um estado de tensão constante. Nesse sentido, a experiência universitária das mesmas se aproxima de outros/as jovens de classes populares que têm acesso ao Ensino Superior cuja condição econômica também é um componente mobilizador de sentimentos que produzem sofrimento (PORTES, 2001, 2012, 2014; PIOTTO, 2014).

Percebi durante as entrevistas que as privações causadas pelas condições sociais objetivas são vividas de modo subjetivo¹⁹⁰, angustiante e que, portanto, interferem na dedicação integral aos estudos, a exemplo da situação apresentada por Margarida, “*meu maior desafio é está aqui só estudando, tipo assim, me dedicar só aos estudos, sem trabalhar, sem ter essa necessidade*”.

A necessidade de trabalhar, de fazer estágios, de correr atrás de monitorias, de bolsas, de residência, da ajuda de familiares e conhecidos e, ainda assim, privar-se de muitas vivências acadêmicas, são condições que se apresentam para as jovens da roça permanecerem na universidade, o que não se configura desafio, por exemplo, para jovens universitários/as das classes médias (NOGUEIRA, 2000).

As contingências econômicas fazem com que as jovens da roça caracterizem sua experiência no Ensino Superior como vida de estudante universitária pobre “*como é minha*

¹⁹⁰Débora Cristina Piotto (2014) em pesquisa realizada na USP também identificou como os estudantes universitários das camadas populares que ela entrevistou lidam subjetivamente com a desigualdade social. Segundo ela, o encontro e a convivência com a desigualdade social – desigualdade existente em todas as esferas da vida social – foram vivenciados de modo mais profundo nas instituições escolares, causando sofrimento e marcando os jovens profundamente.

vida de estudante aqui em Salvador? É vida de universitária pobre [rindo]” (Leidjane); “*eu sou a estudante pobre na universidade*” (Elizabeth); “*minha vida aqui na Uneb é vida de universitária pobre*” (Marilene). A vida de estudante universitária pobre, dadas as interdições, é marcada por muitas estratégias de ação.

– [...] *Tipo, eu que sou universitária pobre, que não tenho condição financeira mesmo de tá em tudo que eu quero está, eu tenho que dá prioridade, né? Tenho de analisar tudo para saber o que posso e não posso participar. Quem não tem condição financeira de se manter aqui tem que ter o período de entrar na Uneb, né, o período de entrar e o período de sair para conseguir emprego e voltar. Você acaba não participando de tudo que gostaria. Tem de tá sempre pensando, avaliando tudo.* (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Hoje realizei a segunda entrevista com Maria Elvira. Em decorrência da greve dos caminhoneiros, tive que mudar o local do nosso encontro que seria no campus da Uneb aqui em Salvador para uma livraria sugerida por ela localizada em um Shopping. Desde ontem fiquei curiosa em saber o porquê de ela ter escolhido justamente uma livraria e, por isso, hoje, após cumprimentá-la, nossa entrevista começou assim:

Eu fiquei curiosa de você ter proposto a entrevista aqui em uma livraria. Tem alguma razão especial?

- *É porque eu já venho aqui com meus colegas. A gente sempre que não dá para se reunir na Uneb ou que os livros de lá são desatualizados, a gente vem pra cá. Aí muitas vezes a gente não pode comprar o livro, aí a gente chega aqui, a gente acha o livro e fotografa [rimos].*

Que estratégia!

- *Como uma forma de ter o livro atualizado, que a Uneb não tem, só que mais econômico [rindo].*

Quem foi que pensou essa ideia?

- *Olha, um dia a gente veio para cá, aí o livro era caro, ninguém tinha condição de comprar, eu muito menos, aí a gente falou assim “olha, não sei se é permitido, mas vamos tirar foto. Se alguém brigar a gente fala, né?”. Aí a gente começou a tirar foto. A partir desse momento, essa virou minha estratégia de ter acesso aos livros [rindo].* (Diário de campo, 26 maio 2018).

Os dados me permitem afirmar que as jovens da roça vivenciam processos por “dentro” do Ensino Superior que as obrigam a encontrar modos de permanecer. Para isso, elas, mais que jovens da classe média ou da elite, “*Tem de tá sempre pensando, avaliando tudo*” como Marilene expôs. Se as condições econômicas não possibilitam que participe de tudo, as narrativas mostram jovens obrigadas a desenvolver a arte estratégica de refletir cada ação e encontrar meios de contornar alguns obstáculos como faz Maria Elvira ao fotografar os livros de contabilidade que não pode comprar e que a Uneb não dispõe. Nesses exemplos, as adversidades econômicas e as carências institucionais são enfrentadas pelos indivíduos como se fossem apenas sua a responsabilidade de responder a essas contingências.

Em contextos como o brasileiro, onde as desigualdades sociais são enormes (GEORGES, 2017; VENTURINE, 2017, IPEA, 2011b) e as instituições ainda não dão conta de atender às expectativas criadas, essa relação indivíduo - instituições é ambivalente. Isto porque, como Martuccelli (2010d) alerta, podem, por um lado, ressaltar que as iniciativas individuais dependem de recursos institucionais como, por outro lado, corrigir e completar suas carências e, assim, reproduzir e aumentar as insuficiências dessas.

Se na relação ambivalente com as instituições as jovens da roça precisam se colocar em ação e viver a constante tensão do desafio econômico, essa condição também revela algumas experiências de co-permanência. Um exemplo disso se comprova nas falas de Ana Alice e Maria Felipa, as duas jovens entrevistadas do curso de Pedagogia noturno do *Campus XII* em Guanambi.

*– Para diminuir os gastos, eu trago comida. Agora eu tô trazendo com Maria Felipa [risos]. Tipo assim, tem dias que ela me manda um whatsapp “leva comida hoje que eu não posso levar”. Eu falo “levo, só o que mainha tem que fazer à tarde, porque se fizer de manhã azeda, não presta e não vai dá tempo. Eu tenho que sair tal hora, se eu sair atrasada eu tenho que descontar na estrada, é mais perigoso. Então hoje eu vou levar”, aí levo. Aí tem dia que eu trago, tem dia que eu não trago, aí é ela. Aí a gente combinou... acho que desde o segundo semestre, não sei. A gente começou sentar junto e começou. Ela joga bola, eu também jogo, aí começou conversando uma com a outra. Eu já fui até lá onde ela mora, lá na localidade dela em Matina, na zona rural que ela mora também. Nós duas somos da roça, as mesmas condições. É tipo assim, o mesmo percurso que eu faço, ela faz. Aí ficou meio que tudo que eu faço, ela faz “ah! É mesmo. Eu tenho que sair tal hora também”, entendeu? Aí acho que é uma das mais próximas assim, até pela vivência, por sermos da roça. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, *Campus XII*).*

*– Para participar dos eventos fora, eu também dou um jeito. No evento de Pedagogia em Feira [refere-se à cidade de Feira de Santana], a inscrição era cento ou era noventa e poucos reais... Cento e pouco reais. Então, naquele momento eu já trabalhava, né? Meu dinheiro não era muito [risos], mas deu pra pagar, pra ir pra viagem. Então a gente não tinha gasto com hospedagem, com comida porque era por conta do evento, aí eu e minha colega Ana Alice juntou e nós compramos o colchão inflável pras duas. E aí, nós levamos o colchão, os lençóis e levamos coisas pra consumir durante a viagem. Então o gasto foi bem menor porque nós dividimos. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, *Campus XII*).*

A co-permanência é uma maneira encontrada por Ana Alice e Maria Felipa para se manterem dentro da universidade, quando uma é suporte para a outra. Além de compartilhar alimentos, o colchão, os lençóis e comida para diminuir os gastos, essas jovens compartilham das mesmas condições “*Nós duas somos da roça, as mesmas condições*”. Como “iguais”, em

um contexto diferente que é a universidade, Ana Alice concluiu “*Aí acho que é uma das mais próximas assim, até pela vivência, por sermos da roça*”.

3.3.4.2 “*Nossa! Você tá aqui?*”: da invisibilidade à percepção das diferentes e das diferenças

Se os discursos e práticas meritocráticas tentam invisibilizar as diferenças e desigualdades por meio, por exemplo, de seleções como vestibulares e Enem, as experiências dos indivíduos mostram o todo tempo os tensionamentos e interpelações que as/os diferentes, os/as incomuns, provocam. Nas universidades, mesmo com as políticas de democratização implementadas nos últimos anos, ainda causa espanto a presença de jovens da roça justamente por suas ausências históricas.

– *Aqui, quando eu cheguei no estágio e tal, eu ouvi as pessoas falarem “poxa! Não sei como você morava no interior, na zona rural e tal, veio parar na cidade grande fazer Enfermagem, como foi isso?”. Sempre comenta essas coisas assim como se fosse a coisa mais anormal do mundo! Mas eu tenho orgulho, né, de eu ter chegado até aqui, então, eu digo mesmo de onde vim.* (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– *Na universidade, igual quando eu fui fazer a pesquisa lá na Universidade Federal de São Paulo, eu acho que tem muita essa visão de, talvez seja, não sei, essa visão mesmo de sair do comum. Mas sempre tem, não sei se é um olhar mesmo que todo mundo acho tem isso formado na cabeça, não espera que alguém que veio de onde eu vim, de uma classe baixa, que consiga chegar em algum lugar. Então, sempre tem aquela visão de “Nossa! Você tá aqui?”, mesmo que a pessoa não diga, mas você consegue perceber isso.* (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Como Maria Augusta reflete, a presença das jovens da roça na universidade é percebida a partir da “*visão mesmo de sair do comum*”. Por isso, diante das presenças, as perguntas “*Nossa! Você tá aqui?*” ou “*poxa! não sei como você morava no interior, na zona rural e tal, veio parar na cidade grande fazer Enfermagem, como foi isso?*” revelam, além da surpresa dos “comuns” àquele espaço, a ausência dos/as “incomuns”.

A realidade que se expõe, infelizmente, não é um pretérito imperfeito do subjuntivo “*como se fosse a coisa mais anormal do mundo!*”, é um presente que insiste em ser contínuo. Nesse contexto, as jovens da roça na universidade são sim “*a coisa mais anormal do mundo*”, de tal modo que são percebidas. Compõem, portanto, indivíduos incomuns no Ensino Superior e, na Uneb, a realidade não é díspar, já que isso se evidencia tanto pela quantidade de matrículas, conforme apresentei na segunda parte desta tese, quanto pelos seus modos de ser e estar na instituição.

– [...] olha, eu sempre morei na roça e minha família é muito simples, então, quando eu cheguei nessa Uneb... eu vi que eu era muito diferente. Eu lembro que nas primeiras semanas eu vim com uma calça surrada mesmo, que eu trabalhava... não tinha outra assim, aí vim com a calça surrada, aquela pessoa humilde mesmo e aí teve um dia que eu fui sentar... [começou a ficar emocionada] na primeira semana, o primeiro semestre, a gente estudou lá embaixo [refere-se às salas do laboratório de saúde]. Quando eu fui sentar, tinha outras colegas assim do lado, aí a minha calça foi e rasgou no joelho de tão surrada que tava. Aí assim, eu com aquela simplicidade, eu não me importava, né? Mas as minhas colegas ficou sorrindo e aí eu cheguei em casa, já cheguei chorando e tal... que eu achava que aquilo não era uma coisa pra se sorrir. E aí minha falou “não é assim. Você tem o que você tem e pronto! Você vai ficar com essa calça, a gente vai fazer um short dessa calça. Você vai pra faculdade com um short e quando eu puder eu te dou uma calça”. Aí, ela fez um short, eu vim pra faculdade e depois ela foi e me deu a calça. Porque eles sempre foram assim, eles nunca comprou o que eles não podiam pra mim. Eles sempre conversou comigo “eu não posso te dar isso hoje, eu vou te dar tal dia”. E aí, a mesma coisa foi a questão de vim da roça mesmo e chegar aqui, sentar no fundinho da sala, entendeu? E aí eu via a diferença das pessoas daqui, das pessoas de Brumado que já tinha acesso a tudo [bem enfática], que já sabia mais a fundo sobre a universidade, já sabia mais a fundo de tudo... e aí, nem só eu, meus colegas que são pessoas humildes que vieram do mesmo lugar onde eu vim, que vem também da roça, ficou no fundinho e aí teve exclusão até na hora de fazer trabalho. E aí, veio o que realmente eu pensava “a gente vai ser excluído” e foi. A gente teve de formar um grupo separado. [...] então, no início, eu não conseguia chegar no meio dos meus colegas de Guanambi e conversar, eu ficava retraída, eu ficava ali no meu cantinho, entendeu? (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– Aqui já chegou o ponto de eu pensar assim “Ah, eu não tô no curso certo. Não tô na área certa, eu não tenho nada a ver com isso aqui”. Falo isso a respeito do que eu cheguei a ouvir na sala, discussão até em relação à forma da gente se vestir [riso irônico]. Aí eu falei “Não, tô no curso errado. Não tô na área certa não”. Aí depois, assim, com a discussão da professora quanto a isso, eu falei “Não, eu realmente tô na área certa, é no lugar certo que eu estou. É aqui que eu preciso estar”. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

– Porque eu, lá onde eu moro, eu acho que eu vivia num mundo meio fechado, com as pessoas como eu. Aí, quando eu cheguei aqui, eu tive um impacto muito grande porque é muita gente, muita gente diferente. E também, porque assim, eu toda pequenininha, com cara de mais novinha, muito simples em tudo, quase ninguém acreditava que eu estava na universidade. Então, tinha vezes que eu me sentia até constrangida porque as pessoas me olhavam como se eu fosse uma menininha, bobinha, a da roça mesmo, aí ficavam fazendo brincadeiras que eu levava na boa assim, não brigava, nem reclamava, mas quando eu chegava em casa eu ficava meio triste porque as pessoas faziam aquilo comigo, me perturbavam tanto. Por isso que falo que foi um impacto assim, um choque de realidade, uma coisa diferente assim. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

As narrativas mostram que, ao mesmo tempo em que suas presenças na universidade impõem aos/as outros/as a percepção das diferentes, a chegada e a permanência nessa instituição fazem com que as próprias jovens da roça percebam e sintam as diferenças. Como Elizabeth inicia sua fala *“quando eu cheguei nessa Uneb... eu vi que eu era muito diferente”*. As diferenças são percebidas pelo modo de vestir, pela humildade *“muito simples em tudo”*, pela comparação com comportamentos e atitudes de colegas de origem urbana que pressupõem ter acesso a tudo e conhecer mais a fundo a universidade *“E aí eu via a diferença das pessoas daqui, das pessoas de Brumado que já tinha acesso a tudo [bem enfática]”*.

Em outras circunstâncias, são percebidas pelas marcas da linguagem coloquial da roça ou pelos sotaques regionais.

– Eu já passei por situações constrangedoras aqui. Teve uma vez que eu fui apresentar, acho que foi o SIP [refere-se ao Seminário Interdisciplinar de Pesquisa que ocorre ao final de cada semestre do curso de Pedagogia], aí a professora ao mesmo tempo que ela quis me elogiar, ela falou bem assim “olha, você agora falou chique e você tá falando correto”, aí eu fiquei triste, né? Nem sabia o que eu falava na hora. Eu fiquei sem graça, mas fazer o quê, né? Porque não existe falar errado, existe falar de acordo com a cultura e tal e também adequar a fala. A fala é de acordo o lugar que a gente é, entendeu? Aí a gente percebe essa diferença. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

O que importa destacar é que dentro da universidade as diferentes são percebidas, assim como as diferenças. Na relação social, essa percepção ocorre tanto por parte das jovens da roça quanto por parte de colegas e professores/as de acordo a situação relatada por Ana Alice corrobora. As diferenças são demonstradas de **forma velada** *“aí a professora ao mesmo tempo que ela quis me elogiar, ela falou bem assim ‘olha, você agora falou chique e você tá falando correto’”* (Ana Alice); *“porque as pessoas me olhavam como se eu fosse uma menininha, bobinha, a da roça mesmo”* (Marianna) e de **forma explícita**, por meio de sorrisos *“Mas as minhas colegas ficou sorrindo”*, falas *“eu cheguei a ouvir na sala discussão até em relação à forma da gente se vestir [riso irônico]”* (Margarida) e também piadas.

– Às vezes umas brincadeiras que o pessoal faz, até em ambiente do estágio você vê dizendo “é da roça”. Outro dia mesmo uma menina falou alguma coisa, aí falou “Ah! Parece o povo da roça”. Eu falo da roça não. Epa! Aí eu sempre falo “da cidade também tem, não é só da roça não, não é assim não”. Então vire e mexe tem falas assim, preconceituosas. Tem ainda e muito, ainda mais aqui em Salvador, né, que é uma cidade grande. Na minha sala já aconteceu falas de colegas mesmo. A pessoa faz alguma coisa lá e dá errado, aí falam “parece menino da roça”, falam “esse povo da roça”, esses termos assim, né? (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– olha, essa questão de você morar no campo meio que interfere, não diretamente, pra você vê de uma forma meio estampada assim é mais difícil “Ah! você é da roça! Não sei o que lá.”. Mas sempre existe, né? Dizem coisas assim “Na sua casa tem energia?” e respondo “Não. Não tem não. É só na sua, né?”. Ai essas piadinhas, essas brincadeiras de mau gosto tem. Isso tem muito. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, *Campus I*).

Essas piadinhas, essas brincadeiras de mau gosto, como Ivete qualifica, são preconceitos historicamente construídos no Brasil sobre os povos da roça que se manifestam nas relações que as entrevistadas tiveram na Educação Básica e que se mantêm no Ensino Superior, sejam nos ambientes da universidade ou nos espaços onde realizam os estágios. Isto parece se evidenciar ainda mais no contexto da cidade grande, a exemplo de Salvador, dadas as recorrências nas entrevistas das universitárias do *Campus I* como também a afirmação feita por Maria Elvira dá a entender “ainda mais aqui em Salvador, né, que é uma cidade grande”.

É preciso ressaltar que as diferenças são percebidas “mesmo que a pessoa não diga, mas você consegue perceber isso” (Maria Augusta). A percepção é de todos e todas, só que são as jovens da roça que as sentem e precisam dar respostas.

As diferenças estigmatizadas, transformadas em preconceitos por se afastarem negativamente das expectativas construídas (GOFFMAN, 1988), geram sentimentos como **constrangimentos** “eu me sentia até constrangida” (Marianna), “Eu já passei por situações constrangedoras aqui” (Ana Alice); **choro** “aí eu cheguei em casa, já cheguei chorando e tal...” (Elizabeth), **tristeza** “mas quando eu chegava em casa eu ficava meio triste porque as pessoas faziam aquilo comigo” (Marianna); “aí eu fiquei triste, né? Nem sabia o que eu falava na hora. Eu fiquei sem graça [...]” (Ana Alice). Esses sentimentos perturbam as estudantes a ponto de inicialmente elas se calarem, retraírem “então no início, eu não conseguia chegar no meio dos meus colegas de Guanambi e conversar, eu ficava retraída, eu ficava ali no meu cantinho, entendeu?” (Elizabeth) ou considerarem a universidade um lugar negado para elas como Margarida disse que aconteceu com ela “Aqui já chegou o ponto de eu pensar assim ‘Ah, eu não tô no curso certo. Não tô na área certa, eu não tenho nada a ver com isso aqui’”.

Os tensionamentos provocados pelas diferenças percebidas e sentidas por “dentro” do Ensino Superior levam as jovens da roça a vivenciarem a experiência universitária como uma prova constante. Assim, fizeram e fazem muitos esforços para “provarem” que são dignas de estarem na universidade “É aqui que eu preciso estar”. Como Margarida afirmou que a universidade é um lugar que ela precisa estar, referiu-se a sua permanência como uma experiência que surpreendeu os colegas.

– *Olha, no início, tinha uns embates assim, às vezes umas discussões direcionadas, né, no sentido "Ah, o pessoal que mora na zona rural..." , como se quisesse vir pra universidade, mas sabendo que não daria conta, que aqui não fosse o lugar, com esses preconceitos... que recebe Bolsa Família, essas coisas assim. Mas depois não, a gente provou que dá conta, aí depois a gente até já teve momento na sala que a gente tava assim discutindo e aí colegas "Nossa! Me orgulho muito de vocês! Porque vocês, né, vieram da zona rural, batalham e conseguem ficar aqui". Aí minha colega falando tanto de mim quanto do outro colega que ela viu assim o quanto desenvolveu no curso, né, que nunca abaixa a cabeça e que você corre atrás de uma coisa ou de outra. [...] aí hoje eles já nos veem como as que surpreendem. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).*

Diante da percepção das diferenças é que Margarida se viu obrigada a “provar” que a universidade é um lugar que ela pode acessar e permanecer, o que exige grande esforço “*you corre atrás de uma coisa ou de outra*”. Para surpreenderem, as jovens da roça precisam batalhar conforme as palavras dos colegas traduzem *"Nossa! Me orgulho muito de vocês! Porque vocês, né, vieram da zona rural, batalham e conseguem ficar aqui"*. A surpresa dos colegas também está no fato de jovens como Margarida conseguirem ficar no Ensino Superior, já que o esperado é que não deem conta “*como se quisesse vir pra universidade, mas sabendo que não daria conta, que aqui não fosse o lugar*”.

Elizabeth compartilha da percepção da universidade como um não lugar¹⁹¹ para ela e narra sua estratégia de ação para permanecer.

– *Porque a pessoa que vem da roça, às vezes ela vem aqui, ela fica desestruturada, principalmente porque ela pensa que isso aqui não é o lugar dela e que ela está aqui de intrometida, entendeu? Às vezes ela não se sente acolhida aqui nem pelos colegas, nem pelos professores e nem pela instituição. Aí você tem de fazer um esforço para mostrar que isso aqui também é seu lugar. [...] Tipo no primeiro semestre mesmo que teve o interdisciplinar e aí ficou eu, só eu e o pessoal da roça [começou a chorar]. Na verdade, a gente sentou atrás na sala, ficou eu, essa colega que mora comigo, o menino de Pindaí só e aí precisava de um grupo de seis pessoas e, assim, não sei se é por a gente ter vindo da roça que não serviria pra fazer trabalho, entendeu? Aí a gente ficou no fundo e tal... [continuou chorando]. Eu choro porque o avanço é muito grande, sabe? A gente provou o diferencial dentro da sala de aula. A nossa equipe é a equipe menor de dentro da sala que são quatro pessoas e mostramos que a gente também dá conta. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).*

As diferenças são sentidas de tal forma por Elizabeth que a narrativa no presente é marcada pelo choro da experiência passada. Uma experiência de *provação* pelo não

¹⁹¹O não lugar aqui é utilizado com sentido diferente daquele elaborado por Marc Augé (2012) ao se referir aos não-lugares da sobremodernidade. Neste texto, o conceito alude à qualidade negativa do lugar, ou seja, do lugar negado como foi pensado por Michel de Certeau (1994).

acolhimento e a consequente exclusão. Como Margarida, ela também disse que teve de provar que a universidade também é o seu lugar¹⁹² “*Aí você tem de fazer um esforço para mostrar que isso aqui também é seu lugar*” e que ela e os colegas da roça poderiam permanecer.

As jovens da roça, portanto, são postas à prova e colocam-se à prova o tempo todo na universidade.

Durante nossa caminhada pelo campus, Leila me disse “*Eu me cobro muito. Não é meu pai, não é minha mãe, nem professores. Sou eu. Porque eu falo ‘Meu Deus! Eu vim do interior, da roça, sempre estudei em escola pública, eu tenho de me esforçar mais’ porque eu tenho colegas que o pai é médico, nutricionista. São outras condições. E tem hora que rola preconceito também ‘você vem daquele lugarzinho?’. Ai tem uma colega que me fala ‘você nunca se ache inferior. Você não é inferior a ninguém’. Porque tem horas que eu fico pensando nas diferenças. A universidade também, com sua estrutura, nos oprime muito.* (Diário de campo, 20 out. 2016).

Ao considerarem suas origens, a permanência das jovens da roça na universidade é vivenciada como um desafio semelhante à experiência narrada por Leila “*Eu me cobro muito. Não é meu pai, não é minha mãe, nem professores. Sou eu*”. Ou seja, essa jovem e as demais entrevistadas vivenciam as diferenças como desigualdades “*‘Eu vim do interior, da roça, sempre estudei em escola pública, eu tenho de me esforçar mais’ porque eu tenho colegas que o pai é médico, nutricionista. São outras condições.* Assim sendo, passam a fazer cobranças subjetivas mesmo quando pensam nas opressões “*A universidade também, com sua estrutura, nos oprime muito*”. Assumindo para si a responsabilidade pela permanência com sucesso, as jovens da roça exigem delas mesmas um sobre-esforço a ponto de sempre se apresentarem durante as entrevistas com aparência cansada, de quem não pode se permitir parar.

3.3.4.3 “A gente é diferente e o jeito da gente estudar também é diferente”: o desafio da afiliação

Outro desafio enfrentado pelas jovens da roça por “dentro” da universidade é o que Maria Bonita qualifica como um jeito diferente de estudar. Esse jeito diferente de estudar que o Ensino Superior exige já foi abordado no estudo feito por Coulon (2008) na década de 1980 na França¹⁹³ e também analisado como um dos componentes das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes de camadas populares para permanecerem nas universidades públicas

¹⁹²O lugar que Margarida reivindica se aproxima do conceito elaborado por Augé (2012), isto é, o lugar antropológico cuja noção inclui a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que aí se sustentam e da linguagem que o caracteriza.

¹⁹³Refiro-me à pesquisa de doutorado de Alain Coulon realizada entre 1984 e 1989. Parte da tese está publicada no Brasil por meio do livro “A condição de estudante: a entrada na vida universitária” (2008).

brasileiras (PORTES, 2001, 2014; ALMEIDA, 2014) e na Uneb especificamente (CRUZ, 2016).

Nas experiências das participantes desta pesquisa, o jeito diferente se torna um desafio singular quando analisamos o período composto presente na fala de Maria Bonita “*A gente é diferente e o jeito da gente estudar também é diferente*”. Essa jovem sinaliza o que se tornou recorrente nas 17 entrevistas, a saber, o fato de reconhecerem que a universidade exige de todos e todas que têm acesso ao Ensino Superior que aprendam o que Coulon (2008) denomina “ofício de estudante”. Isto é, que aprendam a se tornar um/a estudante universitário/a, o que enreda um processo de afiliação institucional e intelectual. Segundo Coulon, a afiliação significa naturalizar-se na instituição, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários. Essa afiliação caracteriza um membro, alguém que compartilha a linguagem comum do grupo com o qual quer viver e da instituição onde entra.

Em outras palavras, afiliar-se é construir para si um *habitus* de estudante que permita ser reconhecido como tal, ou seja, como parte do mesmo universo social e mental, com referências e perspectivas comuns, e, já que a permanência da categorização é a condição de qualquer ligação social, com *a mesma maneira de categorizar o mundo*. (COULON, 2017, p. 176, grifos do autor).

Ao tomar como referência esse conceito de afiliação que compõe o ofício de estudante, que para Coulon é condição para permanência e êxito na universidade, os dados colhidos nesta pesquisa me autorizam afirmar que esse processo não ocorre nas experiências universitárias das jovens da roça ou não ocorre de modo completo, mesmo em casos em que há maior adaptação, em que as jovens surpreendem (a exemplo da experiência narrada por Maria Augusta, Rita, Margarida, Marianna). As narrativas das jovens da roça e universitárias mostram que vivenciam a permanência no entre-lugar, na roça e na universidade. Para evidenciar essa afirmação, mote desta tese, retomo a fala de Maria Bonita. Essa jovem antecede o reconhecimento de que tem um jeito diferente de estudar na universidade com a frase “*a gente é diferente*”. A afirmação é feita utilizando duas frases coordenadas por adição. Em sua narrativa e nas demais, o ser da roça compõe e singulariza a aprendizagem do jeito diferente de estudar na universidade, o que leva a um trânsito sempre acidentado entre a roça-universidade. Vejamos o que dizem outras entrevistadas sobre isso.

[...] *Quando cheguei à Uneb me vi em um mundo completamente diferente do que estava acostumado antes. No ensino médio para o superior são totalmente diferentes: um exemplo são as avaliações do médio que através das leituras e através da sua interpretação teria como chegar a resposta esperada, já o superior se trata de um conhecimento científico onde sua*

opinião não se faz tão relevante, sendo necessário bases concretas, leitura crítica, uma linguagem, digamos, mais que rebuscada que eu não estava acostumada nem na escola nem na roça. Por fim sem contar que não tinha contato com nenhum colega, as pressões dos professores, muitos trabalhos acadêmicos dos quais não tinha nenhuma ideia de como fazer porque os professores apenas pediam, ficava muito aflita mais corria atrás das pessoas da minha cidade que já tinha uma graduação, pesquisava na internet.... (Dandara, estudante de Administração, Campus XII. Mensagem de Whatsapp em 14.07.2016).

– É um estranhamento assim em tudo, né? Pela questão da adaptação, dos colegas, uma nova realidade. Meio que você se vê na diferença, sabe? Vê disciplinas diferentes assim que você nunca viu antes, nunca teve um contato, não sabe do que vai tratar, como você trabalhar isso para conseguir ter um bom desempenho. Os professores dão as aulas e você tem de se virar para entender aquilo. O vocabulário dos professores e dos colegas, o seu... aí eu mesma fui ficando bem retraída. Até hoje... num curso que eu precisava falar mais, que trabalha com linguagem, eu ainda me sinto muito tímida. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Como disse, é uma série de dificuldades que a gente encontra mesmo. Até porque a gente sai diretamente do Ensino Médio e a gente sabe que quando a gente entra dentro da universidade é totalmente diferente até dos conteúdos que trabalham no Ensino Médio e outro jeito de ensinar na universidade. Eu, por exemplo, não tive oportunidade de entrar em nenhum cursinho pra me preparar pra universidade, então, quando você entra, você encontra muita dificuldade. É diferente. Parece que eu me via diante de tanta coisa que eu não conseguia dar conta. Todo dia o professor indicava um livro e você acha que você já é obrigado a ler "Meu Deus! Mais um livro? Como eu vou comprar? Como eu vou arranjar tempo para ler?". Então cada dia um professor indicava dois, três livros pra você, na condição ali de estudante, que ia contribuir pra sua formação, e você achava que ele tava mandando você ler "Eu tenho que ler até a próxima aula", mas você não tinha dinheiro para comprar, gastava o tempo quase todo na estrada ou trabalhando, aí você desesperava "Meu Deus!". (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Às vezes você não consegue acompanhar e ter o desempenho como deveria ser porque é um método diferente do que você vê na escola pública, na escola estadual. Os professores aqui, eles simplesmente ficam na frente, explicam tudo, aí é com você. Às vezes, então, a gente fica perdido. Eu ficava perdida mesmo nas aulas de, por exemplo, de Biologia Celular, que é uma coisa muito complexa e que se você não tem noção do que o professor tá falando, você acaba se perdendo. Então, eu acabava indo fazer prova final pra conseguir passar na disciplina porque era muito difícil, uma realidade muito diferente do que você vive na escola pública. Eu sinto aqui a diferença de quem vem de escola particular, que fez cursinho, tem uma desenvoltura maior nessas questões do que quem vem de escola pública, vem da roça. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

Como essas passagens das entrevistas mostram, há um reconhecimento de que o Ensino Superior é diferente do Ensino Médio e que exige mais autonomia do/a estudante. Nesse nível educacional, conforme Ivete e Marianna disseram respectivamente, “os

professores dão as aulas e você tem de se virar para entender aquilo”; “os professores aqui, eles simplesmente ficam na frente, explicam tudo, aí é com você”. As metodologias do Ensino Superior exigem que as universitárias sejam estudantes e não apenas alunas, o que para elas demanda um preparo de que não dispõem porque são as primeiras da família a chegar à universidade, porque a maioria não frequentou cursinho e nenhuma estudou em escolas particulares onde acreditam que teriam aprendido conteúdos e o ofício de estudante “Eu sinto aqui a diferença de quem vem de escola particular, que fez cursinho, tem uma desenvoltura maior nessas questões do que quem vem de escola pública, vem da roça” (Marianna).

Como o discurso coletivo das entrevistadas mostra, o jeito diferente de estudar é implicado pelo “ser diferente” e precisa ser aprendido por “dentro” da universidade. Nessa situação, veem-se diferentes em comparação aos colegas que estudaram em escolas particulares, que fizeram cursinho, que têm pessoas na família que já estiveram antes delas por “dentro”, que se colocam como herdeiras desse lugar (universidade). Como não contam com os suportes citados, a aprendizagem do ofício de estudante é uma experiência marcada pela solidão e responsabilização individual “*é com você*”, pela aflição, estranhamento, timidez, desespero e pela sensação de estar perdida.

Ser da roça opera nas condições de aprendizagem do ofício de estudante seja por meio das contingências econômicas, de migrantes, de trabalhadoras “*todo dia o professor indicava um livro [...] mas você não tinha dinheiro para comprar, gastava o tempo quase todo na estrada ou trabalhando, aí você desesperava “Meu Deus!”*”(Maria Felipa), seja também por meio das diferenças da linguagem notadas por Ivete “*o vocabulário dos professores e dos colegas, o seu...*” e por Dandara “*o [ensino] superior se trata de um conhecimento científico onde sua opinião não se faz tão relevante, sendo necessário bases concretas, leitura crítica, uma linguagem digamos mais que rebuscada que eu não estava acostumada nem na escola nem na roça.*

Nas condições juvenis como mulheres da roça, pobres, algumas trabalhadoras, migrantes temporárias na cidade grande ou diariamente, portanto, diferentes do perfil dos/as estudantes universitários/as, a aprendizagem do ofício de estudante não ocorre por meio da afiliação institucional e intelectual e nem no primeiro ano de graduação, uma vez que nas entrevistas não observei nenhuma jovem “naturalizar-se” na instituição, mesmo quando decorridos quatro ou cinco anos de permanência¹⁹⁴.

¹⁹⁴Diferente da pesquisa de Coulon, acompanhei a experiência universitária das jovens da roça na Uneb até os semestres finais conforme descrevi na parte que trata da metodologia.

Na verdade, nas experiências das jovens da roça, os períodos de maior tensionamento institucional e intelectual ocorrem no início¹⁹⁵ e durante os estágios que comumente acontecem do meio para o final da graduação.

– O primeiro semestre, sem dúvida, né, foi o mais desafiador porque foi o período de adaptação, de ter saído de casa, da família e ter me adaptado aqui. Foi um período muito difícil. Mas durante esses anos, assim, não teve nada fácil. Teve outros que foram bem complicados mesmo em relação ao meio acadêmico em si, que foi basicamente o oitavo semestre, oitavo? [perguntou a si mesma]. Foi o oitavo semestre que foi a finalização de disciplinas, né? A gente pegava disciplinas mais densas, disciplinas que cobra muito, já da nossa área, clínica mesmo, e o nono semestre que foi bem... teve uma fase difícil, porque eu não tenho muita afinidade com área clínica, com nutrição clínica, então, eu peguei o estágio em ambulatório em que era muito cobrado raciocínio clínico a todo tempo, tinha de saber fisiopatologia de doença, enfim, e eu era muito cobrada, achava que era mais cobrada que as demais colegas, então, criava um peso sobre mim, já que eu não tinha, não tenho tanta afinidade de estudar essa área, né? Então, aí foi um pouco sofrido esse estágio. Até porque a professora também ficava muito no meu pé e às vezes, às vezes também eu senti que não tinha atenção necessária da própria professora. Às vezes eu percebia que ela priorizava uma outra colega a mim, então isso me machucava bastante porque eu não conseguia entender aquilo. Foi um período que nem vontade eu tinha de estudar, estudava mecanicamente, porque eu era obrigada a fazer, mas aí... depois eu consegui, esforcei o quanto pude. No final de tudo do estágio, eu apresentei o estudo de caso e foi brilhante! Mostrei tudo que a professora na verdade não tinha percebido em mim durante o desenvolvimento do estágio. Eu mostrei tudo com o estudo de caso, então, finalizei com sucesso! [com sorriso no rosto]... eu tive que fazer um esforço dobrado para ser reconhecida. Tinha que fazer! Tinha que mostrar para ela que a menina da roça dava conta. Aí foi difícil porque, na verdade, se alguém me bloqueia, é muito difícil pra eu voltar e tentar superar aquilo. Então eu me sentia na verdade bloqueada. Então, a todo o momento, se a professora apontava “você tem que melhorar nisso”, na outra semana eu já conseguia melhorar aquilo que ela tinha pontuado, mas sempre com aquela, com aquele medo. Eu já ia para o estágio com aquela sensação de medo, de bloqueio, de não conseguir fazer, de não ser boa o suficiente, de não conseguir falar e, então, criava esse bloqueio e às vezes eu não conseguia na hora ali... porque a gente atende o paciente, no mesmo momento que a gente atende o paciente, logo em seguida, a gente discute o caso do paciente com a professora pra gente dá as orientações nutricionais adequadas, né? E esse momento eu fazia basicamente sozinha, eu mesma fazia as orientações, porque eu me sentia bloqueada pra chegar pra professora e ter um diálogo com ela. Ela também priorizava outras colegas, eu via isso. Quando se aproximava de mim eu acho que ela se aproveitava da minha timidez e jeito humilde pra, em vez dela tentar lidar, ela se aproveitou disso pra criticar, pra apontar somente aquilo que eu tava errando, sem elogios. [...] Aí quando eu entreguei o trabalho final ela comentou que tinha se surpreendido com a minha apresentação, com a clareza que eu apresentei o estudo de caso.

¹⁹⁵Algo comum à maioria das pesquisas sobre acesso e permanência de estudantes de classes populares na universidade pública brasileira (PORTES, 2001, 2014; PIOTTO, 2014; ALMEIDA, 2014) que analisam esse processo tomando por base o conceito de “afiliação” de Coulon (2008).

Então ela ficou bem surpresa com tudo que eu apresentei no final. Mas pra mim esse processo foi bem doloroso. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– Olha, depois que veio os estágio [risos] aí te redobra a atenção, né, quanto a nossa formação, que a gente sabe da responsabilidade que é fazer Pedagogia. Aí você vai pra prática e vê um pouquinho nos estágios, assim, e aí você percebe a necessidade mesmo dessa formação, de você tá bem preparada pra depois você assumir essa função. E assim, os últimos semestres foram bem desafiadores pra mim por conta de morar em outro lugar, morar na roça mesmo e ter que me deslocar pra cá porque o estágio é aqui em Guanambi. Então isso foi bem difícil assim! Foi um período muito exaustivo. Pra mim mesma, por causa das minhas condições, eu acho que foi o período de estágio foi o mais difícil aqui dentro. Porque o estágio muda a rotina da gente, né? A gente tem que agora ficar pra tarde e a gente tem que ficar longe de casa. É uns dias exaustivos porque a gente cansa, porque muda a rotina da gente. A gente tem que conciliar o período de manhã aqui na universidade com aulas e o estágio nas escolas e a vida da gente vira de pernas para o ar porque aqui na Uneb os estágios são aqui na sede do campus, não consideram essa realidade da gente de outros municípios, isso é muito complicado. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Acho que devido ao Ensino Médio da gente, né, sem os professores incentivar. Não é nem colocar a culpa em ninguém, mas sei lá, o Ensino Médio assim cê não reflete tanto, não tem o hábito de refazer um trabalho, fazer um resumo de um livro, aí o professor dava nota boa e a gente pensando que tava bom, mas chega na universidade e se depara com os textos mais elaborados, que não é assim, que você tem que pensar e argumentar esse seu pensar, cê tem que ter argumentos, não é do jeito que você fala que você escreve. É tanto que a minha escrita foi o que dificultou. Devido a minha escrita, eu vivi um desses momentos mais difícil que eu passei aqui na Uneb que foi no sétimo semestre. Porque igual eu comentei com a minha colega, meu projeto de estágio tinha relevância. Como que eu sou do campo, moro na roça, convivo com o povo lá, como que um projeto de estágio abordando educação do campo não tem uma relevância pra fazer um estágio lá no campo? Se eu estudei, se boa parte da minha infância eu estudei em escola no campo e moro lá até hoje? Eu poderia ter trazido tudo isso em meu projeto. Então, não era que meu projeto eu não tinha relevância, mas foi a minha escrita que deixou um espaço vago, que eu não vou explicar, aí meu estágio do sétimo semestre foi de muito choro porque a universidade tem as regras do estágio que só pode fazer fora da sede aqui se tiver relevância e eu não dei conta de escrever do jeito que as professoras entendesse. Aí foi choros, foi lutas porque eu tinha uma dificuldade, como eu sou da roça, pra fazer o estágio aqui era bem difícil, tanto da educação infantil quanto dos anos iniciais. O da Educação Infantil, no sexto semestre, pra mim não foi tão aquela batalha assim porque eu consegui fazer na minha na sede do meu município de Matina. Então o semestre pra mim mais puxado foi o sétimo em que eu tava confiante que o projeto ia ser aprovado e acho que na minha sala foram seis fora e aí só o meu que foi negado. Na minha turma só foi o meu. E da turma da noite foi algumas meninas. E aí agora? Nós protocolamos. A turma da noite se uniu com as outras meninas e eu reuni com eles. E aí a gente protocolou e aí agora foi toda a batalha, né? Eu sei que eu fiz um desabafo. Nunca tinha acontecido isso comigo. E aí eu lembro que eu falei "pra você manter na universidade... a gente vem da

roça com tantas dificuldades e a gente chega na universidade e encontra batalha e mais batalhas. A gente fica porque a gente é ousado e persistente". Aí me veio emoções, aí eu não aguentei, chorei. E aí agora, relatando, aí agora as professoras marcaram a reunião, as professoras de estágio marcaram a reunião. E elas falaram também, explicaram... foi assim um momento assim já no final que eu pensei que eu nunca iria passar aqui na universidade. [...] Aí elas explicaram muito bem que o projeto não tinha a relevância. Aí a gente entendeu. E aí agora a gente pediu a elas uma nova chance pra gente escrever novamente o projeto. Aí muitas falaram que não tinha como porque outras turmas anteriores já tinha acontecido e elas não deu chance. E aí foi choro. Eu chorava, a professora chorava, as outras meninas choraram. E foi choro, foi choro, foi choro! Não foi um choro assim planejado pras professoras pensar que a gente tá ali servindo de vítima pra elas não. Foi choro de tanta luta, tanta batalha aqui dentro... Aí agora, no final, teve uma professora que nos deu a chance de revisar o projeto. Então, é por isso que eu falo que a parte mais difícil pra mim foi o sétimo semestre. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

As entrevistas trazem muitos exemplos de como as jovens da roça na universidade não vivenciam um processo de afiliação, mas sim de adaptação com enfrentamentos institucionais e intelectuais que se iniciam desde a entrada e permanecem até o final da graduação. Se o início, de fato, é desafiador porque exige mais que a adaptação ao jeito diferente de estudar, é preciso considerar o que Marianna ressalta *“Mas durante esses anos, assim, não teve nada fácil”*.

De fato, a experiência universitária das jovens da roça é vivida como uma prova constante, sem ter nada fácil. No entanto, identifico que o primeiro semestre e os períodos dos estágios são os que mais explicitam que essas jovens não se tornaram membros naturalizados na Uneb. Permanecem diferentes *“Nossa! Você tá aqui?”*, são tratadas de modo diferente *“Até porque a professora também ficava muito no meu pé e às vezes, às vezes também eu senti que não tinha atenção necessária da própria professora. Às vezes eu percebia que ela priorizava uma outra colega a mim”* (Marianna); *“porque aqui na Uneb os estágios são aqui na sede do campus, não consideram essa realidade da gente de outros municípios, isso é muito complicado”* (Maria das Dores); *“Então o semestre pra mim mais puxado foi o sétimo em que eu tava confiante que o projeto ia ser aprovado e acho que na minha sala foram seis fora e aí só o meu que foi negado”* (Maria Bonita). Enfim, sentem as diferenças que as tornam desiguais.

Nesse sentido, embora já estejam “dentro” da universidade há 3 ou 4 anos quando realizam os estágios, ainda não compartilham do mesmo universo social e mental, não têm as mesmas referências e maneiras de categorizar o mundo, o que interdita algumas experiências formativas importantes para elas como ocorreu com Maria Elvira.

– *Eu mesma tive dificuldades assim o tempo todo. Assim, tipo, que nem mesmo eu fui na entrevista para um possível estágio e chegou lá tinha universitários que estudaram em vários colégios particulares, que já tinha feito intercâmbio, com outros tipo de pensamentos, com outras visões de mundo, que tipo, quando chega lá, a gente tem uma ideia que quando a gente fala a ideia daquele outro é muito melhor, entendeu? E aí, eu acho que... sei lá, eu acho que as oportunidades não aparecem muito... aí nessa seleção mesmo lá da Odebrecht, o nível das pessoas era bem diferente do meu... eu lembro que foram seis etapas, eu consegui passar até a quarta etapa. Na quinta era uma dinâmica em grupo e na sexta era uma entrevista com inglês fluente. Aí na quinta etapa que eu fui, que era a dinâmica de grupo, nossa! Eu senti uma diferença muito grande! Aí é que eu senti a diferença porque os jogos, a forma da dinâmica deles era tipo um jogo de... esqueci a palavra aqui agora [ficou tentando lembrar]. Então, todo mundo tinha conhecimento desse jogo porque era um jogo muito comum aqui do pessoal da cidade e eu não sabia como é que fazia aquilo. Então, tipo, por não saber a maneira como era aquele jogo que eu nunca tinha jogado na roça, eu acabei sendo prejudicada e aí eu fui eliminada. Eu senti que foi injusto porque poxa! Quando eu olhava só tinha eu da roça, de escola pública... porque eles pediram para você falar da sua trajetória, aí só quem era de escola pública, da zona rural era eu. Então, foi uma coisa muito... eu fiquei bem triste mesmo!* (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

Ao participar da seleção para um possível estágio, Maria Elvira constata que não compartilha do mesmo universo social dos/as outros/a candidatos/as “*chegou lá tinha universitários que estudaram em vários colégios particulares, que já tinha feito intercâmbio*” e nem da mesma visão de mundo “[...] *com outros tipo de pensamentos, com outras visões de mundo*”. As referências e modos de categorizar o mundo para Maria Elvira e demais jovens entrevistadas que nasceram e cresceram na roça são diferentes¹⁹⁶. Por isso, ao participar da dinâmica na quinta etapa da seleção que se deu por meio de um jogo presente no universo cultural da cidade e desconhecido na roça, Maria Elvira afirmou “*Aí é que eu senti a diferença*”. Na situação da seleção, Maria Elvira não passou pela prova e teve o jeito diferente de aprender interditado “*Então, tipo, por não saber a maneira como era aquele jogo que eu nunca tinha jogado na roça, eu acabei sendo prejudicada e aí eu fui eliminada*”.

Em síntese, as narrativas das jovens da roça comprovam que elas não se afiliam na Uneb, vivem um processo de adaptação que não se conclui no primeiro ano, o que

¹⁹⁶As jovens da roça, mesmo com trajetórias longevas de escolarização, compartilham da “outridade” tratada por Rios (2011), só que neste caso no contexto da universidade. Isto porque Rios (2011) identificou, e os dados desta pesquisa me levam a concordar com ela, que há uma “ciência da roça” que se coloca como “outridade” diante do saber acadêmico (saber científico, legitimado, racional e cheio de regras). A roça constrói saberes a partir de outras formas de lidar, experimentar, interpretar, falar, viver e categorizar a realidade. Ao adentrar as instituições escolares, seja na escola básica na cidade ou no ensino superior na universidade, mesmo considerando as transformações sociais na roça, observo que as jovens da roça universitárias tomam como referência muitos elementos do universo cultural da roça, o que tensiona o jeito de ensinar e aprender na universidade assim como suas próprias identidades.

necessariamente não resulta em fracasso. Esta, portanto, é outra divergência que os dados desta pesquisa mostram em relação ao que Coulon (2008, 2017) afirma. Para esse pesquisador, aprender o ofício de estudante, que exige afiliar, é uma condição necessária para passar do estatuto de aluno para estudante, “caso contrário é eliminado ou autoeliminado porque permaneceu estranho a esse novo mundo” (COULON, 2017, p. 173). Os dados das entrevistas, anotações do diário de campo e mensagens trocadas pelo aplicativo *Whatsapp* ao longo de três anos me permitem afirmar que as jovens da roça permanecem estranhas na universidade assim como passam a sê-lo também na roça. O rito de passagem para a afiliação não acontece de modo completo com elas. Adaptam à universidade como se adaptaram à escola na/da cidade, todavia, essa adaptação é marcada pelo trânsito, lá e cá, e por tensões institucionais e intelectuais. Enfim, estão por dentro da universidade, mas nem tanto. É um dentro entre aspas.

3.3.4.4 “*As exigências disso e daquilo*” e a difícil conciliação dos tempos da universidade com os tempos da vida

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo¹⁹⁷

Discordo que o tempo¹⁹⁸ seja compositor de destinos porque os referenciais teórico-metodológicos que utilizo para orientar a análise e interpretação das experiências universitárias me levam a compreender que o indivíduo é aquele que enfrenta e constrói o social por meio de suas ações. Não é, pois, resultado do destino ou apenas das estruturas. Nesse sentido, quando utilizo a música “Oração ao tempo” de Caetano Veloso o faço porque nela o tempo é visto como um tambor que opera os ritmos da vida e há uma tentativa do eu lírico de entrar em um acordo com ele a ponto de ser feita uma oração, no sentido de pedido ao tempo, algo análogo às tentativas realizadas pelas jovens da roça ao tentarem conciliar os tempos da universidade com os tempos da vida e driblar os efeitos do destino. Como Leila diz “*Chega uma época que você fica procurando tempo*”.

¹⁹⁷CAETANO, Veloso, 1979.

¹⁹⁸Ressalto que o tempo aqui não é um substantivo naturalizado e fetichizado. Compreendo-o como uma construção social e como experiência (TEIXEIRA, 1998; ELIAS, 1998) que cria contornos tensos em uma arquitetura do “tempo de si mesmo”, a experiência individual e interior do tempo (tempos da vida), e o “tempo coletivo”, das interações sociais, das cidades, das instituições (tempos da universidade, por exemplo).

Essa procura por mais tempo é um dos desafios enfrentados pelas jovens da roça para permanecerem na universidade dadas as suas condições.

– Acho que não morar aqui é bem complicado porque, tipo assim, por mais que eu consiga ir e vir, mas eu fico muito cansada e me falta tempo para estudar e viver. Então assim, quem mora aqui consegue chegar em sua casa cinco, seis da tarde, toma seu banho, descansa um pouco e começa a estudar. O tempo que a pessoa tá descansando e iniciando, começando a estudar, eu ainda tô chegando em casa. Então isso assim tem me deixado muito ansiosa, muito apreensiva porque eu chego em casa e não tenho força pra conseguir fazer as coisas e aí eu fico assim "meu Deus! Eu deveria conseguir fazer! Eu tenho que estudar! Eu deveria estudar mais! Eu preciso arrumar um tempo". Só que você chega em casa tão esgotada, tão cansada que você não consegue e isso acaba deixando a gente frustrada, né? Eu fico frustrada com isso. Mas é uma coisa que eu tenho que me policiar, compreender que minha condição é diferente de quem mora aqui. Eu vou e volto todos os dias. Então preciso compreender que é comum eu chegar em casa cansada. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Para as jovens que levam a vida no vai e vem, como é a condição de Rita, além dos tempos necessários às atividades acadêmicas dentro da universidade, o tempo gasto na estrada enreda a organização da rotina de estudo e da vida “*por mais que eu consiga ir e vir, mas eu fico muito cansada e me falta tempo para estudar e viver*”. A percepção é de uma constante falta de tempo para estudar e também para viver¹⁹⁹. Isto leva às cobranças subjetivas “*meu Deus! Eu deveria conseguir fazer! Eu tenho que estudar! Eu deveria estudar mais! Eu preciso arrumar um tempo*”. A fala de Rita aparece como uma súplica “*meu Deus!*”, uma oração ao tempo, “*Eu preciso arrumar um tempo*”.

Embora reconheça que suas condições diferem daquelas vivenciadas pelos/as colegas que moram na cidade de Guanambi onde localiza o Campus da Uneb em que estuda “*Mas é uma coisa que eu tenho que me policiar, compreender que minha condição é diferente de quem mora aqui*”, Rita tenta entrar em um acordo com os tempos, o que se mostra uma experiência difícil, por vezes, impossível.

– Nessa correria eu fui deixando algumas coisas de lado. [...] Até o início da faculdade, por exemplo, eu tinha um namorado, mas aí, já por conta da correria da universidade, das coisas que eu tinha na igreja, aí agora não deu certo e terminou. Porque depois que você inicia a universidade, a correria é muito grande, você nem sempre pode tá fim de semana na roça ou então você tem que vir embora no domingo à tarde porque você tem aula no outro dia de manhã. Então, às vezes, acabava que não compreendia que eu vivia na correria, porque eu não tinha só a universidade. Eu tinha

¹⁹⁹Os tempos de viver, ou como categorizo “os tempos de vida”, referem-se aos tempos dedicados a outras dimensões da condição humana que não as de estudo. Assim, “os tempos da universidade” são aqueles necessários à condição de estudante.

universidade, as coisas da igreja, as coisas de casa, minha família que é muito assim... é muito unida e já tem toda uma demanda. Mainha já tem uns problemas de saúde também. Então, assim, minha família sempre pede pra eu ficar bem presente. Então era muita coisa pra eu me preocupar porque eu não tive como tá dando atenção. Até mesmo porque eu não conseguia dar atenção, então, é tanta coisa que... não deu. Aí já tem muito tempo que optei por não namorar. Já também pelos meus princípios que eu tenho, assim, religiosos, mas acho que não só por isso. Meus colegas falam que é porque eu ando na correria e tudo, pelo jeito de ser e tudo, mas porque assim... Eu me senti tão bem depois que assim... Porque meu namoro, às vezes me prendia muito... Não é que prendia muito, mas porque eu tava numa correria tão grande, num estresse tão grande e hoje imagino assim se eu for por um relacionamento na minha vida, eu não vou ter como dar a devida atenção que a pessoa precisa. Porque, se eu preciso dar atenção pra pessoa, preciso tirar um tempo de outra coisa e, infelizmente, agora eu não tenho esse tempo, não tenho como. Minha prioridade eu coloco minha família, porque a universidade é importante, mas a família pra mim assim antes de tudo. Há alguns dias atrás mesmo, eu perdi minha vó. Então, assim, às vezes eu paro e penso, a universidade é importante, mas... minha avó ficou doente há um mês atrás, então assim, eu fiquei mais tranquila porque eu tava de férias e perdi minhas férias e não perdi ao mesmo tempo porque eu fiquei com ela. Mas hoje eu me pergunto assim, às vezes você deixa tanta coisa pela universidade. Se você for realmente fazer tudo o que o professor pede, tudo o que o professor quer, você acaba perdendo sua vida também. Vida, assim, porque eu não vou em festa, não vou em... Não saio tanto, mas assim, minha família pra mim, sair com meus amigos é uma coisa muito importante que eu acabei deixando de lado há um tempo. E hoje eu reconheço que não devo... Deus me deu a oportunidade de eu conseguir cuidar da minha vó, mas talvez eu não teria a oportunidade se eu ficasse tão ligada nas coisas da faculdade. Porque eu sou muito preocupada, quero estudar demais, acho que eu não tô dando conta e eu tinha que ver até onde que eu consigo. [...] Aí como minha vida tava complicada, tava tudo muito corrido, tudo muito difícil, eu pedi um tempo até na igreja. Porque como eu disse, eu participo da Renovação Carismática, eu tenho uma coordenadora, cada Ministério da Renovação tem um coordenador, que é uma pessoa que te acompanha, então assim, eu cheguei pra ela, principalmente esse mês que eu tinha acabado de perder minha vó, tem quinze dias que eu perdi ela. Então minha família, tô precisando tá todo fim de semana na roça, eu vou porque minha mãe não dorme sozinha, ela não consegue assim, dormir. Dá seis horas da tarde e ela já fica assim agitada e eu tenho um avô que é cadeirante, ele ficou... Ele já é assim, muito emotivo, depois que ele perdeu minha vó, ele ficou mais assim... Aí eu pedi pra ela um afastamento de dois meses pra ver se eu consigo, pelo menos, nesse início de semestre, organizar minha vida. Até conseguir, né, baixar a poeira de tudo. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

A narrativa feita por Rita descreve a dificuldade que é tentar conciliar os tempos exigidos pela universidade com os tempos da vida que, em sua situação, envolvem as “coisas da igreja”, “as coisas de casa”, as demandas da família, das amizades e ainda do namorado. Administrar tempos para tudo isso é um desafio ainda mais complexo em decorrência da sua condição de migrante diária para estar universitária em um curso organizado de modo

integral, quer dizer, com aulas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A junção dos papéis de estudante, religiosa, filha, amiga e namorada fez com que Rita vivesse a noção de tempo acelerado²⁰⁰, o que embaraçou a organização da sua vida acadêmica e pessoal. Assim, à medida que os tempos acadêmicos foram se ampliando, os tempos da vida foram se restringindo, exigindo outros ritmos e escolhas *“Nessa correria eu fui deixando algumas coisas de lado”*.

O que Rita deixou de lado? Deixou de lado o namorado *“Porque, se eu preciso dar atenção pra pessoa, preciso tirar um tempo de outra coisa e, infelizmente, agora eu não tenho esse tempo, não tenho como”*; o lazer com os/as amigos/as *“sair com meus amigos é uma coisa muito importante que eu acabei deixando de lado há um tempo”*; e a participação nas atividades da igreja *“Aí eu pedi pra ela [coordenadora] um afastamento de dois meses pra ver se eu consigo, pelo menos, nesse início de semestre, organizar minha vida. Até conseguir, né, baixar a poeira de tudo”*.

Ao descrever sua tentativa de organizar a vida, Rita destaca como precisa refletir e tomar decisões frente às contingências do tempo que se configuram na sua experiência. Para namorar, sair com amigos/as e participar da igreja, precisa tirar tempo de outra coisa, o que conclui *“agora eu não tenho esse tempo, não tenho como”*. Em virtude da constatação da falta de tempo, essa jovem termina o namoro, deixa de sair e pede afastamento das atividades da igreja para ver se consegue organizar a vida *“até baixar a poeira”*²⁰¹. Na experiência de Rita, a poeira parece que só começou a baixar no final da graduação quando me disse que havia iniciado um novo namoro, desta vez com um concluinte de Enfermagem de uma universidade no sul da Bahia, bem como retomado algumas participações no grupo religioso do qual participa. Mesmo assim, disse que só encontra o namorado nas férias e sua participação religiosa tem sido em “seu” tempo.

A experiência universitária de Rita e demais jovens da roça revela que o tempo não é compositor de destinos, ele aparece como compositor de um desafio da permanência

²⁰⁰A noção do tempo é alterada de acordo as modificações das cadências dos afazeres sociais. Assim, quanto mais atividades a pessoa desenvolve mais terá a percepção antagônica de falta de tempo e da aceleração do mesmo, algo bastante comum à vida contemporânea em que as noções de tempo são múltiplas, entretanto, prevalece aquela que associada à fonte de valor, noção hegemônica da modernidade centrada no tempo mercantil medido por relógios, orientado por calendários, agendas, instituições que buscam regular a vida social (THOMPSON, 1998). Como os indivíduos não colam às regras, nas experiências sociais, vivenciam tensões e descompassos na tentativa de conciliar os tempos.

²⁰¹A expressão “baixar a poeira” é muito utilizada na roça e tem relação com a experiência das pessoas na relação com a terra. Exemplos disso ocorrem quando as pessoas andam pelas estradas de chão e passa um carro que produz a poeira (pó que se levanta da terra) ou durante a dança de forró nos terreiros de chão quando o movimento dos pés faz levantar poeira. Nessas circunstâncias, é preciso parar e esperar “baixar a poeira”. Assim, ao baixar a poeira, é possível enxergar melhor, seguir a caminhada ou dançar de modo mais seguro.

universitária que é conciliar os tempos necessários à condição de estudante e os tempos da vida. Nessa tentativa de conciliação, de acordo com Rita, “*Se você for realmente fazer tudo o que o professor pede, tudo o que o professor quer, você acaba perdendo sua vida também*” e é isso que acontece com as jovens que entrevistei. Apesar dos discursos de Rita e outras de que a família é prioridade, constatei que é a universidade que toma a maior dimensão dos seus tempos. As falas de Maria Elvira, Maria e Leidjane respectivamente apresentadas corroboram essa constatação “*Acho que eu tô vivendo só a universidade mesmo*”; “*Minha vida ultimamente se restringe à Uneb*”; “*Minha vida é vida de estudante*”.

À proporção que os semestres avançam, mais as jovens da roça restringem suas vidas à universidade, sobretudo porque suas condições exigem que busquem suportes das bolsas de monitoria de extensão, ensino, iniciação científica, estágios e trabalhos que permitam pagar as despesas da permanência. Nesse sentido, a expressão “vida de estudante” utilizada por Leidjane e por outras entrevistadas significa, entre outras coisas, uma vida com pouco tempo disponível com a família, amigos ou atividades de lazer.

– Minha vida aqui em Salvador é vida de estudante. Aqui eu não gosto de ir em festa não, eu gostava lá, quando eu ia com minhas amigas. Aqui eu não gosto muito não, eu acho um pouco perigoso e também a Uneb toma muito meu tempo. Agora eu sinto um pouco sem energia pra essas outras coisas. Às vezes eu vou, mas é raro. Tem fim de semana que eu vou ao cinema, mas eu passo os finais de semana em casa estudando porque a semana é mais corrido. Aí final de semana tenho de organizar minhas coisas e estudar. Então aqui eu usufruo pouco da cidade. Minha vida é vida de estudante mesmo. É de casa pra faculdade, da faculdade pra casa. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

- Pra conciliar os tempos é difícil [risos]. Como é que eu faço? É... Sempre fica um ali meio de lado. Geralmente quem fica de lado é, na semana, é o namorado. Ele já tem consciência disso. Geralmente é ele. Porque na semana tem o trabalho durante o dia e aulas à noite. [...] E no final de semana, aí o final de semana passa assim [estalou os dedos para mostrar que passa rápido]. Como eu tenho aula sábado de manhã, aí de tarde quando eu chego faço almoço, limpo casa, lavo roupa, isso antes de dar o horário de ir pro grupo de jovens. Aí o grupo de jovens termina mais ou menos dez horas. Aí que a gente sai pra comer um lanche, alguma coisa. Quando eu não saio, às vezes a gente fica. Aí tô conseguindo assim. Às vezes no domingo também eu tô fazendo trabalho, algum trabalho que é de grupo, às vezes precisa de alguma leitura, alguma coisa. Aí quando eu vejo a hora já passou, vou almoçar tarde. Não tem nem como dormir um pouquinho. É só mesmo nas férias. [...] Eu saio mais mesmo pra igreja e pro grupo de jovens. Mas vou mesmo à igreja no domingo, o grupo de jovens no sábado e no último semestre diminuiu a minha ida no grupo de jovens, num sábado, às vezes no outro... Quando eu apareço o pessoal “Oh!” e eu “a faculdade tá apertando”. Então, como o sábado tem aula de manhã, à tarde eu tenho que fazer tudo isso, cuidar de casa, lavar roupa e fazer tudo isso, sair pra poder fazer compra. E aí o tempo que eu tinha pro grupo de jovem era o tempo que

eu tinha pra poder fazer algum trabalho. Se eu deixasse pra domingo não daria tempo, aí acabei diminuindo de ir. Então, sempre tem uma coisa ou outra que vai ficando. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).

– De início eu achava que eu fosse ter um tempo livre para me dedicar mais aos estudos, o que não acontece. Nossa grade é superpesada, sobrecarregada demais! Este semestre pegamos nove ou dez disciplinas. Aí você não tem tempo assim pra se dedicar completamente como gostaria. Você fica o tempo todo envolvida com as disciplinas, mas é uma sensação de que você não teve o aproveitamento de tudo, por questão da carga horária são grandes. Bem complicado! E sua vida vira só estudar. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Se tem uma coisa que eu deixei de fazer nesses anos acho que foi viver mesmo, sabe? [risos]. De viver! Porque nossa! Quando a gente entra aqui é pra isso aqui. Eu não sei se é só o meu caso assim, mas a gente abre praticamente mão de uma vida assim social, entendeu? De fazer outras coisas de lazer e tal pra fazer um curso superior. Sair final de semana é raridade pra mim porque eu não vou ficar gastando sem poder e ainda mais depois que optei por esse estágio. Quando eu conseguir o estágio, aí ficou bem difícil. O tempo pra mim ficou bem apertado, bem apertado mesmo. Na verdade, o estágio é no turno da tarde, então, eu sempre pego a partir de uma hora até a seis da noite e pela manhã eu estou sempre aqui. Como a gente não tem um calendário bem organizadinho, sempre tem alterações por causa das greves e tudo, às vezes as professoras marcam aula extra ou marcam aula fora do horário e tal. Aí tudo complica. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

Ao considerar essas narrativas, é possível caracterizar a vida de estudante das jovens da roça como uma vida dedicada à universidade, com restritas atividades de lazer inclusive nos finais de semana cujo tempo precisa ser investido limpando a casa, lavando as roupas e preparando a alimentação da semana, pois, como jovens pobres, não contam com os suportes que lhes permitam terceirizar essas tarefas. Não é só uma vida de estudante, é uma vida de estudante pobre.

Ao passo que para algumas a rotina “*É de casa pra faculdade, da faculdade pra casa*” (Leidjane), para outras há o acréscimo dos turnos de trabalho, estágios. Nesses casos, a conciliação dos tempos da universidade e da vida é um desafio que leva à restrição destes àqueles. As exigências da universidade e do trabalho/estágios para se manter nela faz com que “*sempre tem uma coisa ou outra que vai ficando*”. O que vai ficando são as festas, o tempo de descanso, o namoro, o grupo de jovens – os tempos da vida – e até mesmo os estudos com a profundidade que avaliam ser necessária. Como Ivete disse “*De início eu achava que eu fosse ter um tempo livre para me dedicar mais aos estudos, o que não acontece*”.

A organização dos cursos com currículos “pesados”, em horário integral e ainda com aulas aos sábados, “toma” das universitárias os tempos da vida e até o tempo para investir nos

estudos “*Aí você não tem tempo assim pra se dedicar completamente como gostaria*”. A sensação experimentada, então, é como Ivete descreveu de que “*você não teve o aproveitamento de tudo*” ou ainda, como Leila disse, de não estar vivendo “*Se tem uma coisa que eu deixei de fazer nesses anos acho que foi viver mesmo, sabe? [risos]. De viver! Porque nossa! Quando a gente entra aqui é pra isso aqui*”.

De mais a mais, por dentro da universidade, os ritmos temporais da instituição, por conseguinte da formação, podem ser quebrados e alterados por greves, paralisações decorrentes de lutas pelos direitos de técnicos, docentes e discentes. Nessas situações, a conciliação dos tempos fica ainda mais difícil já que, como Leila diz, “*às vezes as professoras marcam aula extra ou marcam aula fora do horário e tal. Aí tudo complica*”. A complicação se justifica porque terão de procurar tempo em uma rotina em que já falta.

Por falar de tempos e em tempo de fechar este tópico de análise, retomo a experiência universitária de Maria Rita para mostrar como as condições de mulher jovem da roça e universitária, acrescidas dos papéis de esposa e mãe, tornam o desafio da conciliação dos tempos ainda mais complexo e difícil.

– Lembra que eu te falei que quando eu pensei que tudo ia melhorar as coisas pioraram? Pois é. Quando meu marido voltou a trabalhar fora, eu fiquei aqui em Guanambi oito meses porque chegou um ponto que já não dava mais para ficar indo e voltando pra a roça com uma criança pequena e ainda com J. C. Aí eu fiquei aqui em Guanambi oito meses, fiquei na casa de minha mãe. Então assim... [pausa para respirar fundo]. Foi assim uma época bem difícil, né? Porque eu só conseguia estudar aqui dentro da Uneb. A hora que eu chegava em casa eu já não conseguia mais estudar porque eu tinha que fazer uma coisa, eu tinha que cuidar de outra. Criança exige muito cuidado, então, era muito difícil pra mim! Às vezes eu fazia assim, se eu tinha que estudar alguma coisa em casa, eu deixava pra estudar depois da meia noite. Eu estudava entre uma e duas da manhã ou três da manhã, aí dormia um pouquinho, acordava pra vim aqui pra Uneb. Foi uma coisa muito corrida! Porque foi o período que tinha dois estágios, tinha as orientações e ainda tinha as aulas, né? Então foi bem corrido. Tinha orientações de estágio, de TCC também. Começou desde o semestre passado, então, em casa era difícil. Então, fazia assim, minha mãe, enquanto eu estava aqui na Uneb, ela cuidava. A hora que eu chegava em casa ou ela ia pra escola dela ou ela já ia trabalhar, né? Aí ela ficava. Ela ficou assim até junho, junho a outubro mais ou menos, aí ela abriu mão da escola para que eu pudesse estudar um pouco mais, porque eu disse pra ela que eu nem tava conseguindo mais. Aí, eu já tava muito estressada, emagreci muito, perdi quase cinco quilos, virei uma linha, aí ela foi abriu mão das aulas dela na EJA. Aí ela em casa, eles ficavam um pouquinho com ela à noite pra que eu pudesse estudar um pouco mais cedo, né? Porque ela chegava da escola dez horas, dez e vinte mais ou menos. Aí eu já tava muito cansada, então, não tava tendo muito rendimento. Prova disso foi um relatório de estágio. Eu chegava da academia já passava direto pra aqui pra Uneb. Nem em casa eu ia almoçar, já vinha direto pra cá. Aí às vezes eu ficava sem almoço e

voltava pra casa cinco horas da tarde. Quando eu chegava em casa, ela já tava se preparando pra ir para a escola, aí eu já nem mais interessava em ir jantar, eu já não conseguia mais. Aí eu ia dar banho nas duas crianças, ia preparar alguma coisa pra eles comer, ia ensinar a tarefa um, essa coisa toda, aí eu acabava nem jantando. Aí ela chegava umas dez horas, às vezes porque os meus meninos dormem tarde, por mais que tente colocar pra dormir cedo eles não dormem, aí quando ela chegava, ela ficava com eles um pouco até eles dormirem, aí depois eu ia começar a estudar. Mas às vezes isso nem acontecia porque ela também chegava cansada, eu via que ela tava cansada, então, eu preferia ficar com eles até eles dormirem e isso ia pra meia noite. Aí eu começava estudar um pouco. Mas não tinha muito rendimento não. Aí eu fui reprovada no estágio, fui reprovada não pela prática dentro da academia, mas sim pelo fato de não conseguir focar no relatório, que eu já não tava conseguindo, né? E entre esse período quando já tava finalizando o estágio, pra começar a fazer o relatório, o meu filho se queimou. Aí... [começou a ficar emocionada] Eu pedi a ele pra chamar a tia dele pra pegar uma água que estava no fogão, aí ele fez de conta que foi, aí eu abaixei e não consegui vê ele. Quando eu percebi só foi o barulho. Quando eu olhei, ele já tava todo queimado. A água derramou no ombro e desceu assim pelo corpo dele [demonstrou com gestos]. Aí eu passei dez dias no Hospital Regional sem contato com ninguém daqui da Uneb. Nesse dia eu tive que faltar na academia, tive que faltar dois dias na academia, então, o professor contou isso como falta, né? E eu trouxe o relatório do médico. Um professor, que foi do estágio formal, levou em consideração o relatório que eu trouxe. Já o outro professor não contou com isso. Ele não, tipo assim, não levou em consideração o momento que eu estava passando e acabou me reprovando no estágio. Então isso foi tumultuando na minha cabeça, então, ficar aqui em Guanambi pra mim não foi tão proveitoso como eu achava que seria. Foi o período mais difícil. [...] naquele momento eu não me senti só por causa da família, mas me senti, tipo assim, sufocada! Como se eu estivesse presa e sem ter saída pra lugar nenhum. Quando isso tudo aconteceu, assim no momento eu sentei em casa, falei “Poxa! Eu poderia desistir”. Só que depois eu falei “não. Eu não vou dar esse gosto de desistir. Se eu cheguei até aqui no sétimo semestre, pra mim desistir faltando só um? Ah! Precisa ser algo bem pior do que o momento que eu tô passando!”. (Maria Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Uma primeira leitura da narrativa de Maria Rita pode induzir à adjetivação dessa jovem como uma heroína ou ao estereótipo da super mulher, principalmente, quando ela disse que, ao pensar em desistir diante de tantos desafios para permanecer na universidade, falou para si mesma “*não. Eu não vou dar esse gosto de desistir. Se eu cheguei até aqui no sétimo semestre, pra mim desistir faltando só um? Ah! Precisa ser algo bem pior do que o momento que eu tô passando!*”. Na verdade, Maria Rita se revela como indivíduo que precisa enfrentar as provas da experiência social, que é obrigada ainda mais a agir, a ser indivíduo em ação. Por isso, para permanecer na universidade, vivencia um processo de individuação que se constitui pelas tensões, estresse (a ponto de emagrecer cinco quilos) e conflitos com as lógicas institucionais da universidade e socioculturais.

As instituições físicas e simbólicas criam contingências para sua condição interseccionada de gênero, classe, raça, origem, etc. A individuação de Maria Rita e demais jovens da roça, na relação com a instituição universitária, constrói-se no embate das promessas de inclusão e democratização do Ensino Superior com as condições juvenis reais que experimentam. Nesse sentido, nem Maria Rita e nenhuma das entrevistadas se coloca ou é lida por mim como heroínas. Elas se revelam como indivíduos que precisam se sacrificar para ter o direito de estudar garantido. Portanto, mais que provas, vivenciam provações para acessar e permanecer na Uneb.

As provações para jovens mulheres como Maria Rita indubitavelmente são ainda mais difíceis porque não é o “ideal tipo” da universidade. Suas condições de mulher, mãe, esposa – “viúva de marido vivo” – negra e pobre ainda são pouco discutidas e consideradas. Por isso, ao enfrentar o Ensino Superior como prova, vivencia tensões e reprovações como aconteceu em seu estágio do sétimo semestre, próximo ao final do curso. A pergunta que emerge é: o que levou à reprovação de Maria Rita no estágio? Maria Rita tem as condições esperadas para a “afiliação”?

Diante das indagações, é preciso dizer que para permanecer no Ensino Superior Maria Rita soma múltiplos papéis que exigem muitas jornadas ao longo do dia. O período que ela mesma considera o mais difícil em sua experiência na Uneb foi quando os tempos da universidade exigiram que realizasse dois estágios, mais as orientações de TCC, mais as aulas. Isto significa que, ao longo do dia, a universidade idealizou/idealiza um/a estudante que tem disponibilidade de tempo para realizar dois estágios na academia; assistir às aulas no campus; escrever relatórios das práticas de estágio; participar de extensão e pesquisa. E fora da universidade, o que se espera? Que se invista no estudo autônomo dos conteúdos. A universidade idealiza um/a estudante e não aluno, ou seja, alguém que vivencia as condições de estudante afiliado (COULON, 2008).

E Maria Rita, que condições experimenta? Como organiza sua rotina?

Maria Rita, nos tempos da universidade quando teve de realizar dois estágios, *“chegava da academia já passava direto pra aqui pra Uneb. Nem em casa eu ia almoçar, já vinha direto pra cá. Aí às vezes eu ficava sem almoço e voltava pra casa cinco horas da tarde”*. E nos tempos de vida, em casa, o que e como Maria Rita fazia? *“A hora que eu chegava em casa eu já não conseguia mais estudar porque eu tinha que fazer uma coisa, eu tinha que cuidar de outra”* ou *“Quando eu chegava em casa [...] Aí eu ia dar banho nas duas crianças, ia preparar alguma coisa pra eles comer, ia ensinar a tarefa um, essa coisa toda”*. Então, Maria Rita, quando não está na Uneb, precisa ter tempo para “essa coisa toda” que se

construiu socioculturalmente para sua condição de mulher, esposa e mãe²⁰². Enquanto outros estudantes e até as outras entrevistadas, que não são esposas e mães, não precisam chegar a suas casas e dar banho nos filhos, alimentá-los, colocar para dormir e realizar outras atividades naturalizadas como “de mulher”, Maria Rita somente pode se dedicar aos estudos após cumprir muitas tarefas da sua condição feminina. Como ela faz, então? “*Às vezes eu fazia assim, se eu tinha que estudar alguma coisa em casa, eu deixava pra estudar depois da meia noite. Eu estudava entre uma e duas da manhã ou três da manhã, aí dormia um pouquinho, acordava pra vim aqui pra Uneb*”.

Mesmo contando com o suporte da mãe, que evadiu da escola para ajudar a filha, Maria Rita apreendeu “*Aí eu começava estudar um pouco. Mas não tinha muito rendimento não*”. Assim sendo, é a narrativa produzida por essa própria jovem que ajuda a responder à questão que levantei sobre a reprovação “*Aí eu fui reprovada no estágio, fui reprovada não pela prática dentro da academia, mas sim pelo fato de não conseguir focar no relatório, que eu já não tava conseguindo, né?*”. De fato, a experiência universitária de Maria Rita, consideradas suas condições juvenis, corresponde à bomba de que Maria Felipe falou ao se referir à junção dos desafios da permanência. Em sua situação, a bomba explodiu quando o seu filho mais velho se queimou e ela teve de ficar com ele no hospital. Assim, a soma de múltiplos papéis na experiência social de Maria Rita, acrescida do acidente do filho, fez com que ela experimentasse a reprovação, “*não pela prática dentro da academia*” como ela própria reconhece, mas sim porque ela “já” não estava conseguindo conciliar os tempos necessários à universidade e à vida. A universidade/professor, por sua vez, não considerou o atestado médico apresentado por Rita e o direito escrito tornou-se prescrito, no sentido, de expirado, nulo.

A análise das condições vivenciadas por Maria Rita me leva a corroborar com apontamentos de outras pesquisas em pelo menos duas perspectivas.

A primeira perspectiva é a de que Maria Rita como as demais jovens da roça precisam ser indivíduos que jogam com as assimetrias assim como as análises realizadas por Martuccelli (2010d) mostram em relação aos perfis dos sujeitos na América Latina. Em meio a relações de poder desiguais, as participantes desta pesquisa precisam driblar os tempos e suas condições sociais para garantir o direito proclamado à educação. Como exceções na

²⁰²Sobre esses aspectos, a leitura de pesquisas como “O filho é da mãe?” (BARBOSA, 2017); “O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão” (BORSA; FEIL, 2008); “**A vida sem pausas**: um estudo sobre a experiência do tempo livre da mulher contemporânea” (D’ELIA, 2014) ajudam a compreender como as relações de gênero tentam definir papéis para as mulheres.

universidade, vivenciam experiências lidas por elas como arbitrárias, injustas, a exemplo da reprovação de Maria Rita quando o atestado médico da internação do seu filho não foi considerado para abonar as faltas ao estágio “*Um professor, que foi do estágio formal, levou em consideração o relatório que eu trouxe. Já o outro professor não contou com isso*”.

Nesse sentido, os discursos formais dos direitos não se revelam da instituição – Uneb – mas dos indivíduos, já que são interpretados de diferentes maneiras pelos professores. Dessa relação entre as individualidades e a instituição, Maria Rita concluiu “*Eu achei injustiça! Achei a reprovação injusta. Tanto que eu entrei com o protocolo pedindo reavaliação do meu caso, mas mesmo assim eu não tive um resultado bom porque eu acho que ele acabou levando um pouquinho pro lado pessoal, de marcação*”. Como se vê pela experiência dessa jovem, o essencial nas relações assimétricas entre indivíduos, entre indivíduos e instituições, se joga fora da linguagem.

A outra análise necessária a partir da experiência de Rita, que dialoga com pesquisas já realizadas, é a de que o acesso das mulheres à educação, o que inclui a entrada na universidade, bem como ao mercado de trabalho, aos espaços públicos como a política, não as/nos tem desobrigado do cuidado da casa e dos filhos (URPIA, 2009; URPIA; SAMPAIO, 2011; ÁVILA, 2010; ÁVILA; PORTES, 2009; AMARAL; MONTRONE, 2010; FIORIN; OLIVEIRA; DIAS, 2014; AGUIAR; PAES, 2018). Ao contrário, a conquista desses espaços tem se dado pelo acúmulo de funções, o que faz com que as mulheres experimentem uma vida sem pausas como Tatiana Charpinel Pereira D’elia (2014) intitula em sua tese. Essa situação fica ainda mais evidente quando interseccionamos classe e raça, afinal, são as mulheres negras e pobres que ao longo da história sempre foram obrigadas a trabalhar (na maioria das vezes cuidando da casa e dos filhos dos brancos) e ainda atender aos ditames socioculturais da sua condição de mulher (DAVIS, 2016).

No caso do Brasil e da Bahia, em particular, onde o processo de escravização das mulheres negras ocorreu de modo brutal²⁰³, o racismo e o sexismo ainda se combinam e entrecruzam-se de modo acentuado nas condições de vida e nas experiências de jovens como Maria Rita. Jovens como ela não têm opção a não ser enfrentar a articulação de múltiplos papéis para responder à prova da permanência na universidade.

²⁰³Sobre esse processo, além das teses, dissertações e outras obras acadêmicas já produzidas, sugiro a leitura de um livro qualificado como romance cujo título é “Um defeito de cor”. Essa foi uma das leituras que fiz durante o doutorado que considero até hoje como a mais importante que já realizei porque, apesar de ser uma transcrição feita por Ana Maria Gonçalves (2006), sua escrita original é de autoria de Kehinde, uma personagem real, mulher, negra que vivenciou a condição de escravizada, “batizada” no Brasil pelos brancos como Luísa Gama. É essa narradora em primeira pessoa que nos ajuda a compreender “a” história do Brasil e da Bahia na conjuntura mundial do século XIX pela perspectiva de uma mulher, negra, que aprendeu a ler e escrever quando estava na situação de escrava.

Para Mara Rita que é uma mulher jovem da roça, negra, esposa e mãe, a permanência na universidade por meio da conciliação de tempos é um desafio enfrentado de modo penoso. Em razão disso, ela própria retoma nossa questão de entrevista *“Lembra que eu te falei que quando eu pensei que tudo ia melhorar as coisas pioraram? Pois é”*.

O *“Pois é”* é traduzido nesse contexto como “de fato”, “de verdade”. Ao combinar lógicas de ação e planejar sua estada em Guanambi, Maria Rita pressupôs que suas condições estudantis melhorariam. Contudo, sua mudança para a cidade associada à ida do esposo para o trabalho no corte de cana e ao nascimento da filha piorou sua organização dos tempos, logo o desenvolvimento acadêmico também. As múltiplas condições experimentadas por Maria Rita tornam o desafio de conciliar os tempos acadêmicos e os tempos da vida ainda mais difícil *“Foi assim uma época bem difícil, né?”*, *“Foi uma coisa muito corrida!”* *“Foi o período mais difícil”*. Nesse contexto, ela disse *“me senti, tipo assim, sufocada! Como se eu estivesse presa e sem ter saída pra lugar nenhum”*.

A narrativa dessa jovem, concomitante ao forte conteúdo verbalizado, foi marcada por respirações profundas, suspiros, voz embargada e algumas lágrimas, o que revela o peso social na sua experiência individual que não se traduz de forma alguma em heroísmo. O sentimento experimentado foi de sufocamento, comparado à prisão sem saída *“pra lugar nenhum”*.

A permanência na universidade, como as narrativas permitem asseverar, revela-se para as jovens da roça uma *provação*. Elas estão por dentro, mas nem tanto.

3.4 Os suportes para chegar e estar na universidade

Diante do Ensino Superior como uma prova na realidade brasileira, vivida como *provação* pelas jovens da roça, emerge a questão: o que, então, possibilita a essas jovens chegar e estar universitárias?

A análise das entrevistas aponta que a experiência universitária só se torna possível para jovens da roça quando há suportes (MARTUCCELLI, 2007) e a mobilização constante das suas capacidades estratégicas (DUBET, 1994), o que, a priori, já ressalta e reafirma a distância que mantêm entre suas experiências e o discurso moderno do indivíduo soberano, independente, autocontrolado, consagrado como a expressão de si, heróico, sinônimo do individualismo. Como Martuccelli (2007, p. 47-48) insiste “o projeto de uma sociedade onde cada indivíduo se tem desde o interior não foi jamais, na prática, uma realidade histórica”²⁰⁴ porque não há e nunca houve um indivíduo isolado, sem ataduras sociais, portanto, sem suportes.

Nesse sentido, embora reconheça que todos os indivíduos precisem de suportes, nas experiências das jovens da roça, dadas as suas condições interseccionadas, suas narrativas mostram que quanto mais compelidas a enfrentar o Ensino Superior como prova, mais precisam contar com suportes e mobilizá-los. Ou seja, é na relação com uma instituição que se apóia e faz funcionar o discurso do mérito, que se propaga como popular e inclusiva, onde as jovens da roça mais precisam contar com suportes para chegar e estar.

Os suportes são categorizados por Martuccelli (2007) como recursos materiais e simbólicos, próximos ou distantes, conscientes e inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente sofridos. Como sempre há uma grande diversidade desses suportes, o citado autor ressalta que, ao pensar sobre qual base propor qualquer classificação, é preciso considerar o grau de visibilidade ou de legitimação se sobressai nas experiências concretas dos indivíduos. Nesta tese, a análise das narrativas produzidas pelas jovens em situação de entrevista me permitiu identificar a conjugação de **suportes institucionais, por fora da universidade (a casa “dos outros”)** e **relacionais/pessoais** para o acesso e permanência na Uneb.

Reconheço que esse é apenas um modo de ler os dados e minha leitura da colheita realizada para a definição desses suportes ocorreu buscando distinguir com a maior nitidez possível os diferentes tipos e natureza dos apoios que as jovens da roça me apresentaram ao

²⁰⁴Na modernidade, de acordo com a concepção da sociologia do indivíduo desenvolvida por Martuccelli (2007), sentimo-nos, simultaneamente, à distância e estruturados/as pelo social, diferentes dos outros e mais ou menos autossuficientes.

tecerem suas experiências, bem como a visibilidade e recorrência dos mesmos. Diante das suas narrativas transcritas, das anotações de diário de campo, assim como das mensagens trocadas pelo *Whatsapp*, guiava a análise com as perguntas: o que possibilita enfrentar tantas provações para acessar e permanecer na universidade? Que recursos e apoios mobilizam de modo consciente ou inconsciente? Ao buscar respostas para tais indagações, busquei seguir a recomendação de Martuccelli (2007) de renunciar a ideia dissimulada da exigência do autocontrole pregada pela modernidade. Procurei também não cair na interpretação das experiências como heróicas, resultado da resiliência, ou ainda da explicação do mérito pessoal, já que ao propor os suportes como categoria teórico-metodológica, Danilo Martuccelli ressalta que os mesmos se diferenciam conforme as posições sociais, o gênero e a idade, ou inclusive as tradições culturais, o que exige uma sociologia política dos suportes.

Assim sendo, na realidade brasileira e, especificamente baiana, onde a educação universitária se constituiu como “superior”, restrita até o início deste século às camadas privilegiadas economicamente e até o final do século XIX aos homens majoritariamente brancos, constatei que as jovens da roça precisam se apoiar tanto em suportes institucionais, em políticas públicas quanto nas relações com outras pessoas para não serem determinadas pelas suas condições de origem.

Em relação aos **suportes institucionais** para o acesso e permanência na universidade, identifiquei nas entrevistas sustentações que vão desde as políticas de ampliação da oferta da Educação Básica nos últimos anos no Brasil e, especialmente, nos pequenos municípios da Bahia onde residem as jovens; passando pela política do transporte escolar que, em suas contradições, permitiram que pudessem prolongar a escolarização nas cidades; até a expansão, democratização e interiorização do Ensino Superior. Todavia, dada a visibilidade e o significado que tem na experiência das entrevistadas, nesta tese focalizo como suportes institucionais a dimensão pública e multicampi da Uneb; a política de cotas como ação afirmativa e a conjugação de diferentes bolsas.

Ainda que esses suportes institucionais sejam relevantes, eles se mostram insuficientes nas experiências das jovens da roça com o perfil das entrevistadas nesta pesquisa. Em seus percursos biográficos, essas jovens se apoiam e precisam se apoiar em suportes que, estando por fora da instituição, permitem estar por dentro dela (**a casa “dos outros”** é um exemplo que trago nesse sentido). Do mesmo modo, precisam contar com outros indivíduos (familiares: pai e mãe, mas principalmente as mães, irmãos e avós; professores/as; amigos/as; namorados/maridos) e em si mesmas, por meio de ações estratégicas, como indivíduos

metonímicos e oportunistas, para enfrentar os desafios do acesso e também da permanência no Ensino Superior. Assim sendo, há casos **quando os suportes são as pessoas**.

Em síntese, este capítulo trata desses suportes institucionais, ou não, e relacionais/pessoais cuja análise denuncia muitas ambivalências.

3.4.1 Os suportes institucionais

Como o quadro-síntese (quadro 7) dos perfis das colaboradoras desta pesquisa mostra, a mais velha delas estava com 29 anos quando realizamos a primeira entrevista, o que permite afirmar que participam de uma geração que nasceu no final dos anos 1980 e anos 1990 junto com muitas conquistas de direitos instituídos e institucionalizados no Brasil. A Constituição Federal de 1988 é um importante marco da redemocratização brasileira, não só porque escreve e formaliza a condição das pessoas como cidadãs com direitos de participar e decidir sobre os destinos de si e da nação, como também porque, a partir do movimento social que institui, ajudou a produzir subjetividades que acreditam e agem acreditando nesse projeto.

Em seu artigo 208, inciso V, a CF de 1988 estabelece que o dever do Estado com a educação, por exemplo, será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Ao instituir a educação como um dos direitos dos indivíduos, a Carta Magna de 1988 obriga o Estado a assumir compromissos sociais com a população, elevada à condição de cidadã, e os indivíduos passam a confiar nas promessas da democratização e a reivindicá-las. As jovens da roça participam e, portanto, vivem seus processos de individuação nesse movimento instituinte. De modo distante, precário e frágil, passam a ter acesso ao direito à escolarização básica e a “ouvir dizer” de outras possibilidades de estudo, a saber, o Ensino Superior.

É quando a maioria delas se encontra no Ensino Médio nas cidades, no final da primeira década do século XXI, que o país vive o processo de expansão, democratização e interiorização das instituições superiores (RISTOFF, 2011, 2016). Mesmo que as jovens da roça digam que não imaginavam que a universidade fosse algo para elas, a expansão e democratização do acesso, especialmente por meio do Enem/ SiSU nas instituições públicas, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da Lei de Cotas; divulgação das vagas pelo Prouni e possibilidades do financiamento estudantil (Fies) nas instituições privadas, foi propagada diariamente nas rádios, TV, internet. As jovens da roça não estiveram alheias a essa realidade. Elas “ouvem dizer” do Ensino Superior, passam a conhecer pessoas dos seus

municípios que têm acesso à universidade, submetem-se às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e aos vestibulares, “se jogam”.

Nesse jogo social, vão errando e acertando, descobrindo e mobilizando suportes institucionais e relacionais que se apresentam de forma material e simbólica.

3.4.1.1 “Aí a Uneb se mostrou uma universidade possível pra mim”: a universidade pública e multicampi como suporte

– [...] Aí eu tava pesquisando, acabei encontrando a Uneb de Guanambi, que era uma universidade pública, em uma cidade mais próxima e tal. E aí meu pai falou que eu colocasse, que talvez eu passaria, se eu passasse, que era, tipo, mais fácil pelo fato da proximidade e ser uma cidade do interior, porque às vezes na capital os gastos são bem... Às vezes não, os gastos na capital são bem maiores do que aqui, no caso. Aí a Uneb se mostrou uma universidade possível pra mim. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Assim... eu era muito de buscar, pesquisar as coisas. Como eu fazia o curso Técnico em Informática, internet a gente tinha contato direto. Aí eu tinha vontade de fazer um curso que fizesse um link com essa área de linguagem e também pudesse ver essa questão mais da comunicação. Aí eu comecei a pesquisar na internet cursos que poderiam fazer esse link, essas áreas que eu pudesse cursar. Aí eu vi o curso de Fonoaudiologia aqui na Uneb que é uma universidade pública e vi que esse curso me permitia isso, aí eu tentei. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Olha, minha inscrição quem fez foi o coordenador do pré-vestibular, aí nessa escolha de licenciatura e bacharelado eu não sabia muito direito o que era, o que eu sabia e sempre falava era pra escolher assim por ser... por não ser particular. A gente não tem condições de pagar. Então, era mais por isso. A minha escolha da Uneb era por ser pública, que dava pra ir e voltar, essas coisas. E assim... os professores sempre falavam que são as melhores. Aí eles também sempre falavam no pré-vestibular da Uneb que a gente tem de lutar pelo nosso espaço. Você indo para uma particular, você não tava lutando pelo seu espaço, pelos seus direitos... nessa parte. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

Os extratos das entrevistas de Maria Augusta, Ivete e Maria ajudam a compreender, dentro do cenário mais amplo, o que possibilita às jovens da roça no estado da Bahia terem acesso e permanecerem no Ensino Superior, especificamente, na Uneb. Essa universidade se mostrou possível para as jovens com o perfil das participantes desta pesquisa por três características principais: ser pública, multicampi com campus no interior do estado e não apenas nas grandes cidades e, portanto, mais próxima da roça²⁰⁵. Nesse sentido, as entrevistadas se colocam como indivíduos em ação “[...] eu era muito de buscar, pesquisar as

²⁰⁵Esse fator ajudar a entender o maior número de matrículas presenciais de estudantes rurais nos campi da Uneb localizados no interior do estado que aparece no quadro 3 e no gráfico 1.

coisas” (Ivete), avaliam suas possibilidades articulando lógicas de integração e estratégicas “*E aí meu pai falou que eu colocasse, que talvez eu passaria, se eu passasse, que era tipo, mais fácil pelo fato da proximidade e ser uma cidade do interior*” (Maria Augusta). Na cidade do interior, caso das jovens que estudam no *Campus XII* em Guanambi, Maria Augusta conjecturou junto com o pai que os gastos para a permanência seriam menores que em uma capital onde ela, particularmente, já tinha conseguido aprovações em outras universidades públicas. Do mesmo modo, as demais jovens que estudam no *Campus XII* em Guanambi destacam a importância da interiorização do Ensino Superior para que possam ser aprovadas e cursar a graduação. Esse dado aponta para a importância da multicampia da Uneb como um suporte para o acesso e permanência na universidade de estudantes do interior dos interiores e, mais que isso, exige a continuidade e ampliação das políticas de interiorização da Educação Superior.

Se a Uneb se torna uma universidade possível por ofertar cursos desejados, que se vinculam às áreas “escolhidas”, com campus no interior do estado e/ ou próximos às comunidades rurais “*que dava pra ir e voltar*”, o que sobressai nas entrevistas é a natureza pública dessa instituição. Nesse sentido, Maria disse que ao pedir ao coordenador do cursinho para fazer sua inscrição, não sabia direito escolher licenciatura ou bacharelado, todavia, afirmou “*o que eu sabia e sempre falava era pra escolher assim por ser... por não ser particular*”. E por que Maria fazia essa recomendação? A resposta a essa questão envolve pelo menos dois fatores: a condição de classe, material, que compõe o ser da roça “*A gente não tem condições de pagar*”; e o significado simbólico da universidade pública na tradição cultural do Brasil que é reafirmado cotidianamente a exemplo dos discursos dos professores de Maria “*E assim... os professores sempre falavam que são as melhores*”.

A fala dos professores de Maria tal qual a aceção nela presente se assenta em *rankings* produzidos anualmente²⁰⁶ e no prestígio das universidades públicas que buscam articular atividades de ensino, pesquisa e extensão, graduação e pós-graduação, o que de fato caracteriza a universidade do século XXI (SANTOS, 2011)²⁰⁷. Ademais, o *status* das instituições públicas se relaciona fortemente ao seu caráter de seleção social onde poucos

²⁰⁶O *ranking* anual produzido pelo jornal Folha de São Paulo, por exemplo, mostrou que entre as dez melhores instituições no ano de 2018, todas são públicas (GRANATO, 2018). Já no *ranking* das melhores universidades da América Latina, as seis primeiras universidades são brasileiras, sendo cinco públicas (BAIMA; FISCHBERG, 2018).

²⁰⁷Boaventura de Souza Santos (2011), ao propor a reforma da universidade no século XXI, diz que há uma questão a ser enfrentada que é a definição do que é a universidade, pois, segundo ele, “tem passado facilmente por universidade aquilo que não é” (p. 64). Nesta perspectiva, propõe “as reformas devem partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa, e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS, 2011, p. 65).

podem entrar. Assim, há um duplo movimento das instituições públicas que mostra que quanto mais prestígio tem, mais candidatos/as disputam suas vagas. Concomitantemente, quanto mais candidatos se submetem às provas de seleção, mais prestígio a instituição adquire. Todo esse processo obviamente tem relação com o poder aquisitivo dos estudantes que disputam e adentram as instituições; a cor/raça dos mesmos; ao *status* dos cursos (SETTON, 2002; VARGAS, 2010a, 2010b; RISTOFF, 2013, 2014), dentre outros fatores²⁰⁸.

Soma-se a esses significados, o sentido da instituição pública como lugar de direito que precisa, pode e deve ser ocupado “*Aí eles também sempre falavam no pré-vestibular da Uneb que a gente tem de lutar pelo nosso espaço. Você indo para uma particular, você não tava lutando pelo seu espaço, pelos seus direitos... nessa parte*”. Maria, portanto, não só afirma que o caráter público da Uneb é um suporte definidor para o Ensino Superior se tornar possível para ela como também sinaliza que ocupar a instituição pública é um modo de lutar por um espaço que precisa ser garantido a ela. Lutar significa que o direito não se traduz ainda na realidade vivida. Nesse sentido, considera que se adentrasse uma instituição privada, não estaria lutando para assegurar seu direito, compreensão também presente nas falas de Marilene e Marianna.

– *Eu tô na minha graduação em Pedagogia, mas só que tipo, lá na roça, eu já trabalhava. Trabalhei por iniciativa da minha mãe que acabou, do nada, arrumando alguns alunos que estavam com dificuldade em aprender... do nada, ela me obrigou a dar reforço. Então, foi aí que a Pedagogia me escolheu. A Pedagogia me escolheu foi aí. Foi aí que eu disse “Poxa! Posso pensar de uma forma diferente” porque antes eu ficava tentando vaga do SiSU e acabei passando as duas vezes para Agronomia, mas era muito longe, eu não ia poder. A Uneb não, a Uneb é aqui mais perto, é pública, dá para ir para casa de vez em quando. Então, você tem de analisar isso tudo. Então, eu sou uma pessoa que analiso e eu estudo. Eu sempre vi o estudo, vi e vejo o estudo na minha vida assim... vou falar uma coisa meio chata e isso é terrível, professora, mas eu vejo como a carta de alforria. Infelizmente, quando você vem de uma família muito pobre, onde a expectativa é quase zero que você consiga... Poxa! Cê conseguir entrar na universidade pública é uma carta de alforria. Você é visto diferente, entendeu? Então, eu comecei a namorar essa ideia, apesar da minha mãe adotiva ter uma condição melhor, mas é ela só, ficava muito difícil eu entrar numa faculdade particular, né? [...] Eu até comecei Pedagogia lá em uma particular, aí saí de lá no sexto semestre por não acreditar na educação de lá, na educação privada, se não eu ficaria lá, entendeu? Porque eu já teria me formado, mas não é a mesma coisa. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).*

– *Primeiro eu me inscrevi pelo Enem para a federal de Sergipe, que foi a primeira que abriu. Aí eu não consegui. Aí depois eu me inscrevi pro*

²⁰⁸Para Nonato (2018, p. 50), de modo geral, “observa-se que cursos mais seletivos e prestigiosos, concentram-se em Universidades Públicas e, dentro destas, foram historicamente ocupados por segmentos mais elitizados de nossa sociedade”.

vestibular e pra uma universidade particular que tinha lá e que oferecia um plano que foi feito com o governo federal, que o estudante ia estudar sem pagar nada durante os 4 anos, que era licenciatura. Eu fiz História para essa faculdade, passei, mas eu não quis ficar nessa faculdade porque, por ser particular e por entender que o meu lugar é na escola pública mesmo, no serviço público, que é meu direito. E eu não queria fazer nada particular, mesmo que fosse beneficiada por um programa de bolsa, eu não queria. Aí eu acabei não ficando nessa faculdade. Aí eu me inscrevi pro vestibular da Uneb e passei. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

O discurso de Marilene ajuda a entender como se deu a sua “escolha” pela Pedagogia e reafirma a Uneb como instituição possível para ela por ser perto, porque “dá para ir para casa de vez em quando” e, principalmente, porque é pública. Segundo essa jovem, “você tem de analisar isso tudo”. Nessa análise, o caráter público da instituição aparece como critério preponderante. Tanto Marilene quanto Marianna se referem ao mesmo em comparação com experiências em instituições privadas. Os sentidos e significados que as palavras público e privado invocam ao adjetivarem as Instituições de Ensino Superior (IES) remetem às disputas da educação como mercadoria versus a educação como bem público, debate que se encontra na ordem do dia na realidade mundial (SANTOS, 2011) e brasileira (SGUISSARDI, 2008, 2015; SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF, 2017) em que ocorre um fenômeno lido como estrutural, decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. Nesse caso, um Estado de contradições que, além de ser aparelho de governo, também é aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 1988).

Por isso, como já abordei no capítulo 3.1, desde os governos militares, com acentuada ampliação da década de 1990 para cá, no modelo de expansão da Educação Superior no Brasil tem predominado os interesses privado/mercantis que, de acordo Sguissardi (2008), desafiam a ação e a regulação estatal de caráter público como também comprometem a formação universitária. Nesse contexto de contradições, as jovens da roça que tiveram a experiência de acesso a instituições privadas antes de adentrarem a Uneb afirmam a percepção das diferenças na educação ofertada nas IES privadas e na Uneb, IES Pública, como se pode interpretar a partir da experiência de Marianna e pela fala de Marilene “*Eu até comecei Pedagogia lá em uma particular, aí saí de lá no sexto semestre por não acreditar na educação de lá, na educação privada, se não eu ficaria lá, entendeu? Porque eu já teria me formado, mas não é a mesma coisa*”.

Por que a educação ofertada nas instituições privadas não é a mesma coisa que nas públicas? Para analisar essa questão, tomo por base a avaliação feita por Ana Alice, que também experimentou estudar Pedagogia em uma instituição privada antes de ter acesso à Uneb.

– *Eu fazia Pedagogia lá na [disse o nome da instituição], só que essa faculdade lá ela te dar assim... [fez uma cara de decepção] aquele ensino mais através de papel, sabe? Ela te dá o diploma, mas não te dá o conhecimento. Lá a preocupação não é isso. É muito, muito diferente da universidade aqui. Lá não te abre nada de novo! Nada te dar de novo. É aquele tradicionalismo, você tem de ler aqueles livros lá, cumprir as tarefas, o professor falando lá de longe sem você poder questionar nada, sabe? Total diferença daqui da Uneb! [...]. Aqui você percebe que aprende de verdade.* (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Quando Ana Alice começa a narrar que tinha iniciado o curso de Pedagogia em seu município em uma instituição privada, ela introduz o período que coordena seu pensamento com ressalva “*só que...*”, ou seja, considera que há muitas incongruências. A partir da sua experiência, afirma que a instituição privada possibilita o acesso ao diploma, mas não tem preocupação com o conhecimento, uma vez que o ensino se restringe ao papel, não abre e nem dar nada de novo. Na narrativa feita por Ana Alice, a mesma ressalta o descompromisso da IES privada com a formação dos estudantes, fato que se agrava por ofertar a educação na modalidade a distância (EaD). Em decorrência disso, afirma “*É aquele tradicionalismo, você tem de ler aqueles livros lá, cumprir as tarefas, o professor falando lá de longe sem você poder questionar nada, sabe?*”. Sem querer desqualificar a modalidade EaD, visto que em muitas localidades do país onde o Ensino Superior presencial ainda não se faz presente o acesso à graduação só é possível a distância, compreendo que Ana Alice interroga, entre outras coisas, a territorialidade dessa educação. Isto porque a universidade é uma instituição que, segundo Boaventura de Souza Santos (2011), é marcada por um forte componente territorial, o que se evidencia pelo conceito de campus, acentuado no modelo multicampi da Uneb conforme as falas das entrevistadas referendam.

Nesse sentido, saliento que “Essa territorialidade, combinada com o regime de estudos, torna muito intensa a copresença e a comunicação presencial” (SANTOS, 2011, p. 50). Aditado a isso, compreendo que a territorialidade permite diálogos mais próximos e contextualizados com a realidade local. Destarte, para além da diferença do professor falar de longe ou de perto, poder ou não questionar, a educação presencial permite o vínculo com os territórios onde os *campi* estão localizados, tornando a universidade situada, territorial.

Em antítese a isso, a educação mercadoria, vendida pelo preço do *status* do curso²⁰⁹, combinada com o modelo de ensino a distância, através do papel, cujo interesse é a certificação por meio do diploma, produz a extraterritorialidade. No lugar da copresença, exige estar *on line*. No lugar da territorialidade, produz desenraizamentos. No lugar do conhecimento, valoriza-se o cumprimento de tarefas, a universidade-ensino (sem pesquisa) recomendada pelo Banco Mundial desde 1994 e contrária ao que defendeu Anísio Teixeira (1969, 1998) em relação às funções da Educação Superior e da universidade no Brasil. No lugar da universidade como um bem público, prioriza-se a educação como serviço/mercadoria.

Essa educação/mercadoria, que leio como desterritorializada, é consequência de uma economia ultraliberal na mundialização do capital em que há a predominância financeira sobre um Estado semiprivado, que lhe é funcional (SGUISSARDI, 2015). Para o citado autor, esse processo tem anulado inclusive as fronteiras entre o público e o privado/mercantil a exemplo do modelo de expansão da Educação Superior. Nesse sentido, afirma:

A análise e interpretação dos dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EaD, à concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimento (de *private equity*) nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação. (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Os indivíduos, na encruzilhada dessas disputas, são capazes de ler a realidade. Assim sendo, Marilene diz que tem convicção de que se estivesse na instituição privada já teria se formado, isto é, já teria recebido o produto (diploma) no tempo prometido, mas se submeteu à prova do acesso à Uneb “*por não acreditar na educação de lá*” e porque a educação privada “*não é a mesma coisa*”. Do mesmo modo, Ana Alice constata por meio da sua experiência que há “*Total diferença daqui da Uneb! [...]*” porque, segundo avalia, “*Aqui você percebe que aprende de verdade*”.

²⁰⁹Em consultas rápidas em sites de busca na internet é possível encontrar vários rankings dos cursos mais baratos do Brasil. Nessas classificações, os cursos vendidos como os mais baratos são na modalidade EAD e licenciaturas como mostra a notícia “Conheça os cursos mais baratos do Brasil” no site “Mundo Vestibular” disponível no endereço: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/17369/1/Conheca-os-10-cursos-mais-baratos-do-Brasil/Paacutegina1.html>. O Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) divulga anualmente a média geral do valor dos cursos superiores no Brasil e os dados reafirmam que os cursos mais caros do país são presenciais, bacharelados (medicina, odontologia e engenharias), enquanto que os cursos mais baratos são as licenciaturas com valor ainda menor quando na modalidade EaD (SEMESP, 2018).

Além de ressaltarem a diferença da Educação Superior universitária e pública em comparação com a educação das IES privadas pela qualidade da formação, pelo valor simbólico e de mercado da instituição, as jovens da roça em várias passagens das entrevistas se colocam como sujeitos de direito e, como tal, mesmo quando beneficiadas por programas de bolsas, reivindicam e enfrentam a prova do acesso e permanência na universidade pública. Nessa perspectiva é que leio a fala de Marianna quando afirma “*Eu fiz História para essa faculdade, passei, mas eu não quis ficar nessa faculdade porque, por ser particular e por entender que o meu lugar é na escola pública mesmo, no serviço público, que é meu direito*”.

Esse entendimento do usufruto do direito público, por meio do lugar onde devem estar e onde se colocam, não se dá, como os capítulos precedentes mostram, sem tensão, sem desafios. Essas tensões se traduzem por meio de **palavras utilizadas** nas narrativas e ainda no **confronto diário com o paradigma ideológico privatista da educação**.

Em relação às palavras, retomo a fala de Marilene em situação de entre-vista, em que conteúdo e forma tecem o discurso “[...] *vou falar uma coisa meio chata e isso é terrível, professora, mas eu vejo como a carta de alforria*”. Ao elaborar sua fala, Marilene avisa que o que vai dizer é uma coisa que qualifica como chata e reflete que essa qualidade-situação é terrível. Ou seja, ela produz uma metanarrativa, no sentido de usar a linguagem, cujas palavras são escolhidas, para produzir e refletir sobre o discurso e sobre os sentidos que mobiliza. Sobre o que vai dizer, o que considera uma coisa chata e terrível? A resposta é direta e extremamente complexa: para ela, o estudo – na universidade pública – é uma carta de alforria. Por que uma carta de alforria? Por que essa expressão e não outra?

Essas questões e suas respostas são inseparáveis. No caso da primeira, a resposta envolve a dimensão de classe mobilizada por Marilene ao explicar que “*Infelizmente, quando você vem de uma família muito pobre, onde a expectativa é quase zero que você consiga... Poxa! Cê conseguir entrar na universidade pública é uma carta de alforria. Você é visto diferente, entendeu?*”. Marilene considera que rompe com as expectativas esperadas socialmente para ela e, em decorrência disso, é vista como diferente.

Concomitante a esse entendimento, tanto para a primeira quanto para a segunda pergunta, é preciso dizer que quem produz a narrativa em análise é uma jovem mulher “*negra, pobre, do interior dos interiores*” que decidiu e conseguiu acessar a universidade pública onde tem vivenciado um processo de construção identitária afirmada o tempo todo nos discursos nas situações de entrevistas, nas experiências narradas, no cabelo *black* que me

foi apresentado de modo orgulhoso em nosso segundo encontro²¹⁰. Enfim, por uma jovem que disse que hoje conhece a história dos povos negros do Brasil que vislumbraram formas de liberdade, “*al horria*”, em suas lutas coletivas e individuais por cartas de alforrias como as muitas situações contadas por Kehinde no livro “Um defeito de cor” (GONÇALVES, 2017). Nesse sentido, interpreto que quando Marilene diz que entrar na universidade pública é uma carta de alforria, a mesma mobiliza os sentidos e significados das cartas de alforria para os povos negros que viveram na condição de escravos, ou seja, o significado de liberdade, algo chato e terrível na história do Brasil e para ela que ainda no século XXI precisa enfrentar tantas provações para ter o direito ao Ensino Superior garantido. Assim sendo, o uso da expressão cartas de alforria para Marilene, jovem negra, refere-se a sua identidade e vínculo com essa história, como também a sua crença em um futuro diferente e promissor em relação ao atual. Essa jovem vê a universidade pública como um suporte para isso. No entanto, como as referidas cartas, o Ensino Superior raramente se apresenta incondicional (gratuito), há condições e pecúlios²¹¹.

Assim sendo, não obstante as jovens da roça tenham na dimensão pública da Uneb um suporte dos mais relevantes para cursarem a graduação, veem-se confrontadas pelos desafios da permanência, bem como pelo que estou denominando aqui de paradigma ideológico privatista da educação.

Para explicitar como esse paradigma opera, tomo por base as falas de Ana Alice, Dandara e Maria Bonita.

– Eu sinto muito orgulho de estudar aqui na Uneb, mas a gente que estuda aqui, sei lá... eu sinto que tem discriminação. [...] no ônibus que eu venho de Ibiassucê mesmo quase todo mundo é da [disse o nome de uma faculdade privada]. Cê quer vê mais difícil ainda quando cê passa ali de frente a faculdade que cê tá com essas camisetas nossas aqui da Uneb, entendeu? Tipo assim, o povo te olha assim... mas ninguém nunca falou, você própria sente. Aí é como eu disse, eu me orgulho, claro que eu me orgulho, agora... essa percepção eu tenho porque se você perguntar lá todos eles “ah! Eu passei tal e tal no vestibular. Lá isso e aquilo”, aí falam como se lá fosse melhor porque é aquele prédio todo bonitão, mas se você não se dedicar também não adianta nada... se eu pudesse pagar também eu poderia tá lá. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

²¹⁰Em nossa segunda entrevista, Marilene me disse “você viu que eu tô com meu Black? Tô me sentindo a deusa”. Ao confirmar que tinha notado a mudança, ela seguiu dizendo “Rapaz! Essa foi a mudança mais certa que eu já fiz. Depois da universidade, a mudança mais certa que eu já fiz foi a questão de meu cabelo, de me achar com meu cabelo e ver que... claro que não é só meu cabelo que define que eu sou negra, não tem nada a ver isso, mas é questão de você se aceitar e você ter isso valorizado, meu cabelo representa isso oxe! Sabe quando você se sente representada, mas não é por outra pessoa é por você mesma se representando, sabe? É isso”.

²¹¹Aqui faço analogia com os tipos de cartas de alforrias (incondicionais, condicionadas e com pecúlio) conforme as condições e concessões da liberdade (PIRES, 2006).

– *Aqui pra gente é um problema porque o ônibus que vem de Matina pra trazer os estudantes, ele vem de acordo o calendário da [citou o nome da faculdade particular]. Eu acho uma contradição! O ônibus da prefeitura, pago com dinheiro público, priorizar os alunos da faculdade particular. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

Hoje Dandara me enviou mensagem pelo *Whatsapp* (áudio) para acrescentar informações à entrevista que realizei com ela:

Boa tarde, Tatyanne. Tudo bem? Então, estou passando aqui porque de vez em quando eu lembro de algumas coisas da entrevista e que acho importante, aí eu vou passando por aqui. Então, eu me lembrei de uma questão... não sei se você procurou sugestões pro curso... então, assim, a expectativa nossa quando entra na Uneb é que a gente conclua o curso em 4 anos, aí no decorrer do curso há umas frustrações assim, questão do tempo, né? Porque normalmente o curso que seria 4 anos dura em média 5 anos, 5 anos e meio. Então, assim... há uma frustração por essa parte. Então eu acho que deveria haver uma política para que ocorresse dentro do prazo, que realmente a gente conseguisse concluir dentro desses 4 anos como ocorre nas faculdades particulares. Ocorre dias assim que bate assim até o cansaço depois de 4 anos de ir pra Uneb. Tem dia mesmo que eu vou pela força mesmo assim... de questão de não perder aula, de perder o conteúdo e de ganhar falta... essa questão. A questão de desistir não porque é algo que eu quero muito. Às vezes é doloroso, né? A jornada é longa, mas aí eu tô aí, avante! A questão da duração do curso... ela traria um novo viés, até mesmo para a universidade se enquadrar melhor no mercado. (Diário de campo, 24 abr. 2018).

Essas falas, na leitura que realizo, apontam para a tensão da lógica privatista da educação em contradição com a lógica da educação pública, como também para um paradigma que tem se instituído pela via da inculcação ideológica que tenta fazer crer que a educação é uma mercadoria como outra qualquer. Assim sendo, pode ser vendida pela aparência a quem possa pagar “*Lá isso e aquilo*”, “*aí falam como se lá fosse melhor porque é aquele prédio todo bonitão*”, “*se eu pudesse pagar também eu poderia tá lá*”. Os indivíduos por meio do paradigma ideológico privatista ajudam a operar a lógica da educação como mercadoria e nas suas experiências cotidianas, ainda que (ou porque) posicionados em outra perspectiva, veem-se confrontados por ela, como Ana Alice contou “*Cê quer vê mais difícil ainda quando cê passa ali de frente a faculdade que cê tá com essas camisetas nossas aqui da Uneb*”. Em frente à instituição privada, com a camiseta que identifica o vínculo com a IES pública, Ana Alice vivencia de modo constrangedor e perceptível as tensões entre as lógicas “*Tipo assim, o povo te olha assim... mas ninguém nunca falou, você própria sente. Aí é como eu disse, eu me orgulho, claro que eu me orgulho, agora... essa percepção eu tenho [...]*”.

A experiência narrada por Ana Alice se apresenta como uma contradição à realidade social. Isto porque as instituições públicas, embora se colocassem/coloquem distantes, incompletas e até contrárias a parte considerável da população, gozavam/gozam de um valor

simbólico e material relevante para a garantia de um Estado que se propõe democrático. Entretanto, o Estado ajuda a operar e participa da lógica privatista a exemplo da garantia do transporte escolar pelos municípios de acordo o calendário das instituições privadas e não das públicas, priorizando dessa forma os estudantes que, em tese, poderiam pagar pelo deslocamento. Como Maria Bonita enfatizou *“Eu acho uma contradição!”*.

Ratifico a fala de Maria Bonita, há muitas contradições sociais e essas se evidenciam nas vivências dos indivíduos. No caso das experiências das jovens da roça, uma das contradições reside no fato do direito público ser colocado em questão pelos próprios indivíduos detentores desse direito e pelo Estado (poder público). O paradigma ideológico privatista faz com que os indivíduos passem a incorporá-lo e colocá-lo inclusive como arquétipo para as instituições públicas como Dandara fez ao dizer das suas frustrações com o tempo prometido para a conclusão do curso na Uneb (4 anos) e o tempo real (5 anos, 5 anos e meio). Diante da promessa de tempo não cumprida pela IES pública, ela toma como referência a lógica das IES privadas *“Então eu acho que deveria haver uma política para que ocorresse dentro do prazo, que realmente a gente conseguisse concluir dentro desses 4 anos como ocorre nas faculdades particulares”*. Além de ter como parâmetro para conclusão da graduação o tempo das faculdades privadas, Dandara – estudante de Administração – utiliza a lógica do mercado para se referir às mudanças necessárias à Uneb *“A questão da duração do curso... ela traria um novo viés, até mesmo para a universidade se enquadrar melhor no mercado”*. As palavras utilizadas por Dandara, mais que uma linguagem comum ao universo vocabular do curso de Administração do qual ela faz parte, traduz a inculcação ideológica do paradigma privatista, já que coloca a educação, qualquer que seja ela, como uma mercadoria que precisa e deve ser “enquadrada” para atender ao modelo do mercado.

A questão nodal que a análise coloca não é a necessidade apontada por Dandara de a universidade pública buscar cumprir os tempos formativos propostos para cada curso, mas sim a apropriação do discurso e das lógicas do paradigma privatista por quem mais precisa da educação como bem público como suporte para poder usufruir do direito de estudar. A educação mercadoria almeja consumidores e não estudantes.

3.4.1.2 As cotas como um suporte pouco conhecido e estigmatizante

– Se você for olhar, a pessoa do campo, da roça, ainda mais as negras, pra ela adentrar a universidade, se não for por cotas, que é um direito, ela terá mais dificuldades. Mas tem gente, tem pessoas que ainda não assumem, sabe? Porque o povo não entende ainda a política de cotas. O povo tem um

preconceito muito grande ainda até aqui na universidade. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Eu entrei aqui na Uneb foi pelas cotas, mas na verdade eu não sabia que eu tinha direito e nem como funcionava as cotas não. Como eu participei do pré-vestibular Universidade para Todos, aí o coordenador do curso quis inscrever a gente por causa de um código que tem para ter isenção, ele que inscreve, e aí ele foi e me colocou de cotas. No final, quando eu passei, ele falou assim “Olha, cê passou pelas cotas” e eu perguntei “o que é cota mesmo?”, porque eu não sabia. Aí ele explicou direitinho, disse aquela lista enorme de documentos que precisava e eu vim. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

Dos suportes institucionais mais relevantes para o acesso das jovens da roça à universidade pública, as cotas étnico-raciais e sociais emergem nas narrativas de 14 das 17 entrevistadas como a política institucional mais importante de que fazem uso na Uneb.

Nesse sentido, sobressai a iniciativa e pioneirismo institucional da Uneb, mobilizada pelos movimentos sociais, em prol da reserva de vagas aos candidatos negros não só da graduação, como a Universidade do Estado de Rio de Janeiro fez, como da pós-graduação desde 2002 (Resolução nº196/2002) e, posteriormente, em 2007 (Resolução nº 468/2007), com a extensão do sistema de reserva de vagas para as populações indígenas²¹². Nessa universidade, portanto, desde 2008, as cotas são suportes para que a população negra, indígena, egressa da escola pública e baixa renda possa ter acesso ao Ensino Superior.

Na Uneb, para usufruir da reserva de vagas (popularmente conhecida como cotas), o processo tem início desde o preenchimento da ficha de inscrição do vestibular e mais recentemente do SiSU. Nessa ficha, além das informações comuns requeridas a todos/as candidatos/as, os/as concorrentes às cotas encontram espaço reservado para a autoclassificação racial a partir das seguintes opções: negro, indígena, branco e amarelo. Nesse caso, os autoclassificados como negros concorrerem a 40% das vagas reservadas e indígenas a 5%. Quanto aos indígenas, há a necessidade de comprovação de pertencimento a uma comunidade reconhecida. Outra especificidade dessa modalidade de ação afirmativa na Uneb é a inclusão, desde 2007, da conjugação do critério étnico-racial com a obrigatoriedade do/a candidato ter cursado todo o ensino médio em escola pública e o critério econômico.

Assim, o art. 4º da referida Resolução (UNEB, 2007, p. 1) estabelece:

Art. 4º. Estão habilitados a concorrer às vagas reservadas candidatos negros e candidatos indígenas que preencham os seguintes requisitos:
a) Tenham cursado todo o ensino médio em escola pública;

²¹²Em 2018, a Uneb aprovou a ampliação das políticas de ações afirmativas ao assegurar sobrevagas para quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros e para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, sendo que cada grupo terá direito a 5% de sobrevagas. (VASCONCELOS, 2018).

- b) tenha renda familiar mensal inferior ou igual a 10 (dez) salários mínimos;
- e
- c) sejam e declarem-se negro ou indígena, conforme quadro de auto-classificação étnico-racial constante da ficha de inscrição do respectivo processo seletivo.

Quando as jovens da roça que entrevistei participaram dos processos seletivos da Uneb, todos esses critérios das cotas já estavam em pleno funcionamento, inclusive já havia acontecido a Conferência Universitária de Ações Afirmativas da instituição (UNEB, 2011) que avaliou as ações desenvolvidas e propôs a construção de um programa permanente que resultou na criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (Proaf) em 2014. Apesar disso, as entrevistas com as jovens da roça revelam que esse é um recurso ainda pouco conhecido; com debates restritos na Uneb e experimentado de modo estigmatizante.

O (re)conhecimento do que é pouco conhecido

Quem ler o título acima logo se deve perguntar: é possível (re)conhecer o que não se conhece? Eis a contradição presente na experiência das jovens da roça no uso das cotas como suporte.

Para compreendê-la, é preciso dizer que foi comum a constatação nas narrativas das entrevistadas do reconhecimento das cotas como um suporte para o acesso à Uneb. Esse (re)conhecimento, no entanto, dá-se “por dentro” da universidade, demonstrado em situações de entrevista em meados e no final da graduação. No caso da fala de Rita, produzida durante a entrevista no penúltimo semestre do curso de Enfermagem, ela afirmou *“Se você for olhar, a pessoa do campo, da roça, ainda mais as negras, pra ela adentrar a universidade, se não for por cotas, que é um direito, ela terá mais dificuldades”*.

Quando Rita reconhece as cotas como um suporte para a garantia de um direito que ainda não se faz concreto para jovens da roça, “ainda mais negras”, adentrarem a universidade, ela chega a essa constatação após cinco anos na universidade, participando ativamente do movimento estudantil e do Diretório Acadêmico de Enfermagem. Nessas instâncias formativas, Rita participa de debates sobre políticas afirmativas e, especificamente, sobre as cotas. Assim, passa a conhecer e, por isso, pode mobilizar o que sabe para (re)conhecer a importância das cotas para jovens com perfil da roça. Assim sendo, tanto Rita e as demais jovens que fizeram uso das cotas como um recurso reafirmam os pressupostos da defesa das cotas como uma ação afirmativa, isto é, como uma política necessária na realidade brasileira para buscar romper com as intensas e persistentes desigualdades raciais, étnicas e de

classe no acesso e também na permanência no Ensino Superior (PAIXÃO, 2003, 2010; ROSEMBERG, 2010a, 2010b; SILVA; SILVEIRO, 2003).

Todavia, apesar desse reconhecimento e do debate sobre as ações afirmativas remontarem ao final da década de 1990, da Universidade do Estado da Bahia em 2002 ser a pioneira na implantação de cotas com recorte racial na graduação e pós-graduação, antes de entrarem na Uneb, mesmo usando esse suporte, o comum nas experiências das jovens da roça é o desconhecimento ou o pouco conhecimento sobre a política de cotas “*No final, quando eu passei, ele falou assim ‘Olha, cê passou pelas cotas’ e eu perguntei ‘o que é cota mesmo?’*” (Maria).

A situação narrada por Maria mostra que nem sempre quem faz uso das cotas como suporte de acesso ao Ensino Superior mobiliza esse recurso de forma consciente, por saber que tem direito e por compreender como as cotas funcionam. Se uma das provas enfrentadas pelas jovens da roça era a falta de informações sobre o Enem/SiSU e vestibulares, a política de reservas de vagas (Cotas) mostra-se ainda mais desconhecida para a maioria delas. Nessas situações, para fazer uso desse suporte, as jovens da roça tiveram que contar com o apoio de outras pessoas desde a inscrição, como o coordenador do cursinho pré-vestibular que Maria estudava ou a ajuda de conhecidas que já tinham acesso ao Ensino Superior como aconteceu com Maria Bonita e Dandara.

– *Eu fiz o vestibular da Uneb três vezes e só fui usar as cotas na última vez, quando eu consegui entrar. Então eu acho que as cotas me ajudaram, né, porque das outras vezes eu não entrei. Antes eu não sabia o que era cota, na escola lá nunca falou, só uma menina que falou desse jeito que por cota era mais difícil, que optasse na vaga normal. Aí eu fui na dela e fiquei dois anos sem passar. Aí no terceiro vestibular que eu optei por cota, aí eu passei porque uma menina que já tava aqui, uma vizinha lá da roça que passou primeiro no vestibular, ela me explicou como era, que eu optasse por cota e que eu teria mais chance porque ia concorrer com pessoas como eu.* (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– *Em relação às cotas? Eu entrei pelas cotas porque eu sempre me declarava negra, mas eu conhecia mais ou menos sobre isso, sabia assim que eu ouvia as pessoas falarem, né, que tinha as cotas, que era de obrigatoriedade de ter negros na instituição. Aí quando eu fiz a inscrição do vestibular, como eu não tinha internet em casa, eu fui na casa de uma colega que já fazia uma graduação e ela que fez a inscrição pra mim.* (Dandara, estudante de Administração, Campus XII).

Mesmo quando são as próprias jovens que fazem a inscrição, ainda assim, o uso desse suporte é feito com pouco conhecimento.

– Foi uma opção, eu digo que consciente, mas ao mesmo tempo foi uma opção que eu não sabia muito sobre as cotas. Eu conhecia muito mais a questão polêmica das cotas, pelo lado de falar, de ter muita gente que coloca “ah! É uma injustiça” porque considera que o certo é a meritocracia mesmo e tal. Mas foi, de certa forma, escolha. Uma escolha assim, até aquele momento, eu já com aquele pensamento de que eu vinha de uma escola pública, comparada a outras escolas particulares, talvez eu não teria a mesma condição. Talvez não, não teria a mesma condição de competir com outras pessoas que tiveram acesso diferente, então, já parte também disso. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Eu usei as cotas para entrar aqui na Uneb, mas eu só conhecia de ouvir falar até então. Conhecia muito pouco assim, porque na escola mesmo discutia muito pouco essa questão de cotas. Eu sabia que existia cotas pra negros, pra índios, que ajudava nesse processo de entrada na universidade, então, eu fui basicamente por isso, mas eu não tinha noção muito do que era, do que isso representa, né, pra nós. Hoje eu não vou dizer também que eu sei muita coisa, mas o pouco que eu já ouvi falar mesmo foi aqui dentro da própria universidade, nos eventos promovidos pelo diretório, promovido por movimentos sociais, que se discutia essa questão da entrada do jovem na universidade. Então a gente acaba absorvendo um pouquinho do conhecimento. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

Das catorze jovens que fizeram uso das cotas como suporte, nenhuma delas disse ter mobilizado esse apoio com domínio de conhecimento para tal. Ou seja, apesar de reconhecerem sua importância para o acesso na Uneb, a exemplo de Maria Bonita “*Eu fiz o vestibular da Uneb três vezes e só fui usar as cotas na última vez, quando eu consegui entrar*”, jovens como as participantes desta pesquisa, com todos os critérios do perfil dos indivíduos demandantes desse suporte, ainda têm dificuldades de usá-lo porque contam com poucos conhecimentos sobre.

As entrevistadas disseram que as escolas públicas de Educação Básica que frequentaram ou nunca falaram sobre cotas “*na escola lá nunca falou*” (Maria Bonita) ou “*na escola mesmo discutia muito pouco essa questão de cotas*” (Marianna). Sem orientações das instituições escolares, que sendo públicas já têm no perfil de seus/suas alunos/as pretensos/as candidatos/as, as jovens da roça precisam errar e acertar no enfrentamento da prova do acesso à universidade. Nesse sentido, apoiam-se em outras pessoas e nas relações estabelecidas, o que pode levar a acertos, como aconteceu com Dandara e com Maria Bonita em sua terceira tentativa, ou a equívocos como os que esta jovem experimentou ao ouvir os conselhos de uma menina que lhe disse que o sistema de cotas era mais difícil que a ampla concorrência “*Aí eu fui na dela e fiquei dois anos sem passar*”.

As jovens que fizeram uso das cotas como um suporte desde a inscrição, afirmaram conhecer sobre essa política de “ouvir falar” sobre as questões polêmicas “*Eu conhecia muito mais a questão polêmica das cotas, pelo lado de falar, de ter muita gente que coloca “ah! É*

uma injustiça” porque considera que o certo é a meritocracia mesmo e ta” (Maria Augusta); sobre a obrigatoriedade de ter negros na instituição *“conhecia mais ou menos sobre isso, sabia assim que eu ouvia as pessoas falarem, né, que tinha as cotas, que era de obrigatoriedade de ter negros na instituição”* ou ainda porque sabiam das cotas para acesso de negros e índios, sem saber o que isso significava *“Eu sabia que existia cotas pra negros, pra índios, que ajudava nesse processo de entrada na universidade, então, eu fui basicamente por isso, mas eu não tinha noção muito do que era, do que isso representa, né, pra nós”* (Marianna).

Portanto, 14 das 17 entrevistadas usaram esse suporte, reconhecem sua importância, porém, antes de estarem “por dentro” da Uneb, seus conhecimentos eram restritos. Esses dados me instigam a pensar: qual o alcance, de fato, dessa política? Em que medida o saber/poder no uso desse suporte tem possibilitado a outros tantos indivíduos negros e negras, egressos/as de escolas públicas, baixa renda, índios e índias adentrarem a universidade? Mais que isso, fora ou dentro da universidade, sabem que as ações afirmativas vão além do acesso (cotas), envolvem a permanência?

São indagações que nascem nesta tese, mas a excedem e que precisam ser debatidas institucionalmente para fazer avançar. O que os dados analisados mostram é que, na singularidade das experiências das jovens da roça, é só “por dentro” da Uneb que podem conhecer e, portanto, (re)conhecer as cotas como suportes.

***“O pouco que eu já ouvi falar mesmo foi aqui dentro da própria universidade, nos eventos promovidos pelo diretório, promovido por movimentos sociais”*: do silêncio institucional ao suporte de outras instâncias**

O subtítulo proposto a partir da fala de Marianna é quase autoexplicativo. Os dados colhidos por meio das entrevistas demonstram que é “por dentro” da universidade que as jovens da roça passam a conhecer a política de cotas, não obstante, o debate sobre as ações afirmativas ocorre de modo proeminente a partir da organização dos Diretórios Acadêmicos (DA) dos cursos e/ou movimentos estudantis e sociais que se fazem adentrar os muros institucionais.

Nesse sentido, embora a Uneb conte com uma Pró-Reitoria (Proaf) que institucionaliza as ações afirmativas por meio de um programa permanente, pensado coletivamente por todos os seguimentos da universidade e da comunidade interessada na Conferência de 2011 (UNEB, 2011), são os DA e os movimentos estudantis que figuram nas experiências das jovens da

roça como suportes para conhecerem sobre as ações afirmativas na Uneb. Mais que isso, funcionam como instâncias formativas com dimensões políticas, identitárias, de gênero etc. Isso fica mais evidente na situação de jovens que se inserem diretamente nesses coletivos, como é o caso de Margarida, Maria Augusta, Rita e Elizabeth; ou estabelecem relações com pessoas vinculadas aos movimentos de dentro e de fora da instituição, caso de Marilene; Marianna; Ivete; Maria Bonita; Rita e Ana Alice que fazem referência a colegas e/ou outras pessoas ligadas a esses grupos.

De toda forma, o que emerge nas entrevistas é mais o papel dos Diretórios e movimentos estudantis que o papel da instituição como propositora de debates sobre as ações afirmativas.

– Rapaz! Aqui é contado nos dedos os professores que adentram na sala e debate sobre isso. É mais discutido em eventos assim dos diretórios, seminários temáticos do nosso curso, algumas militantes aqui da sala que discutem e eu gosto de militância, aí essas meninas [cita nomes] elas são militantes mesmo, que defende a bandeira, então, eu sigo elas, tô presente nas discussões, no que eu posso porque, como te disse, eu não tenho tempo de tá no movimento mesmo, aí eu vou só como ouvinte, sabe? Aí na sala, a gente debate entre nós e acaba botando o professor na roda da conversa pra gerar debate. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– Eu não vejo essa discussão assim tão presente sobre cotas não. Sobre cotas a única vez que eu vi falar aqui foi na calourada unificada que os diretórios e movimentos estudantis organizam, que geralmente é sempre início do novo semestre. Eles fazem essa calourada para reunir os novos estudantes que entram e aí eles passam todas as orientações de como é que funciona e tal. Aí dentro dessas discussões eles também debatem sobre as cotas da universidade. Acho que foi o momento que eu presenciei isso. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– No meu curso esse tema é bem falado porque tem uma disciplina, né? No momento agora me passou o nome, mas fala da história do negro e do índio, aí isso sempre era falado com a gente. Não só nessa disciplina porque a gente tem uma colega que ela tem o maior prazer de tá sempre falando isso com a gente. Esses dias mesmo, ela “ah! Eu vi a sua foto lá no Facebook, cê soltou o cabelo, deixou o cabelo enroladinho. Gostei muito!”. Ela falava assim com você, que você seria bem mais bonita depois que você tirasse o processo químico do cabelo e ela faz oficina aqui. Teve um dia que ela fez uma oficina, conversou com as meninas negras, cabelos crespos, cacheados, né? Foi no período que eu não poderia está aqui, porque foi à noite, eu tinha que voltar pra casa. Aí elas trouxeram prêmios, xampus pra poder arrumar o cabelo das meninas enquanto conversavam, depois tiraram até foto, ficou uma coisa muito bonita! Eu não pude participar, mas eu achei bem interessante falar sobre isso. Aí embaixo tinha um cabelinho desenhado, a menina com o cabelo todo desenhadim, isso é muito interessante! Então tudo isso vai amadurecendo a gente, a gente vai se reconhecendo “eu sou isso, eu sou aquilo”. A gente começa identificar a gente em qualquer parte do mundo que a gente está. A gente consegue

identificar “eu sou dessa história, eu sou dessa raça, eu sou desse povo, dessa cultura”. (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

Essas três amostras das entrevistas reafirmam que a discussão sobre as cotas na Uneb, na percepção das jovens da roça, é promovida pelos diretórios acadêmicos e movimentos estudantis, ou seja, pelos próprios estudantes e não pela instituição. Com exceção de Maria Rita, estudante do curso de Educação Física, e das estudantes do curso de Pedagogia, ambos os cursos de licenciaturas que têm no currículo a disciplina História e Cultura Afro brasileira e indígena como obrigatória, nenhuma das demais entrevistadas se referiram a debates propostos pelos currículos dos cursos ou ainda por iniciativa dos/as professores/as. Isto não significa que não existam. Entretanto, chama a atenção o fato de uma instituição pioneira na implantação das cotas não ter um debate mais pulsante sobre esse suporte. Nessa instituição, então, são os indivíduos que parecem tomar para si o debate daquilo que lhes toca e sentem, *“Aí na sala, a gente debate entre nós e acaba botando o professor na roda da conversa pra gerar debate”* (Marilene).

As/os estudantes colocam os professores, os colegas e, ao mesmo tempo, a instituição que compõem na roda, assim, geram debate. Outro exemplo disso está presente na narrativa de Maria Rita quando se refere à colega de turma. A relação com essa colega, suas falas e as práticas encabeçadas por ela (oficina de cabelos crespos e cacheados) são tomadas como suporte por Maria Rita *“Então tudo isso vai amadurecendo a gente, a gente vai se reconhecendo ‘eu sou isso, eu sou aquilo’”*. Nesse caso, os debates gerados têm implicações nas identidades das estudantes *“A gente começa identificar a gente em qualquer parte do mundo que a gente está. A gente consegue identificar ‘eu sou dessa história, eu sou dessa raça, eu sou desse povo, dessa cultura’”*.

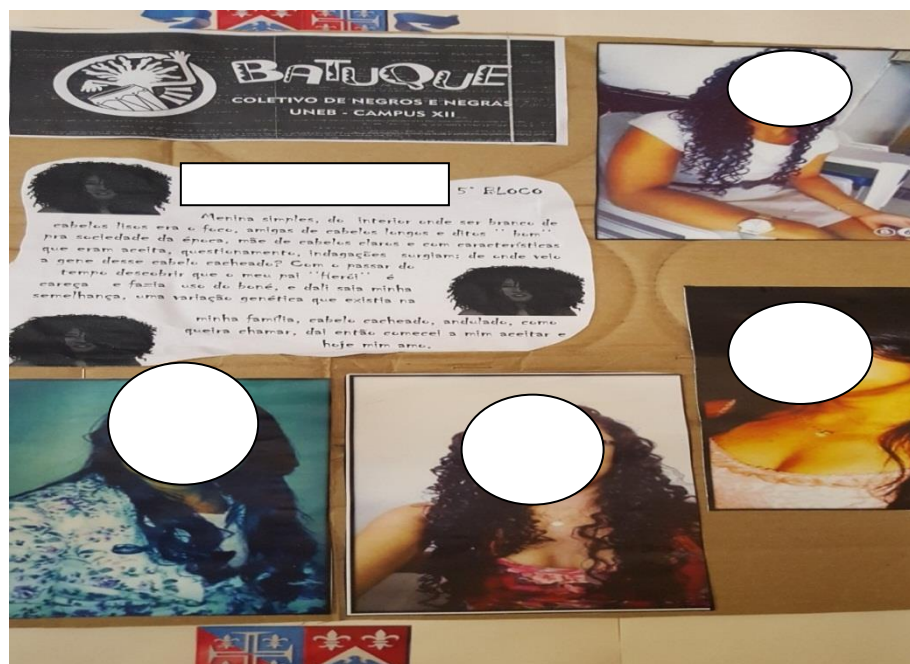
De tal forma os indivíduos ampliam a roda e fazem-na girar que estudantes como Maria Rita, Elizabeth, Maria Bonita e Marilene dizem que foi “por dentro” da universidade, na aproximação com os movimentos estudantis, seus debates e ações, que passaram a se ver e assumir-se como negras. Isso foi dito verbalmente por Maria Bonita.

– Antes de entrar na universidade eu não declarava negra não. Considerava parda. Você acredita? [sorriu, olhando para si mesma]. Eu era parda, não tinha essa identidade não. Depois da universidade não, quando pergunta, eu falo “Sou negra”. Eu tenho orgulho de falar mesmo! Mas foi aqui depois da disciplina de História da cultura Afro brasileira e Indígena, que eu cursei no terceiro semestre, depois de participar de todas essas coisas aí do DA que eu fui saber. Até então me declarava parda! Pra você ver a inocência da pessoa! [risos]. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Conquanto ainda confunda a identidade cromo-racial com a identidade política como se a categoria parda não fizesse parte da negra, Maria Bonita quis dizer que ela, que tem o fenótipo preto e isso para ela é tão evidente agora que me faz a injunção “*Você acredita?*”, antes de cursar a disciplina História e Cultura Afro brasileira e indígena no curso de Pedagogia e de participar dos debates promovidos pelo Diretório Acadêmico, via-se como parda “*Até então me declarava parda! Pra você ver a inocência da pessoa!* [risos]”. A dita inocência que Maria Bonita se atribui por não se reconhecer negra antes da entrada na universidade obviamente se assenta no conflito da identidade nacional-racial e a identidade negra no Brasil, pensada a partir da mestiçagem discutida por Munanga (1999).

Além de verbalizarem sobre suas construções identitárias como negras, comecei a observar mudanças físicas nas jovens, especialmente manifestadas pelos cabelos que passaram a ser “assumidos” como cacheados ou, como disse Marilene, cabelos *black*. Essas mudanças ocorreram no decorrer dos quase 3 anos que as acompanhei na pesquisa, o que foi se tornando visível nos nossos encontros informais pelos campi da Uneb, em situação de entrevista, quando conversávamos pelo aplicativo *Whatsapp* e via suas fotos de perfil ou ainda como ocorreu com Elizabeth cuja mudança foi estampada em cartaz exposto no pátio do Departamento de Educação, *Campus XII*, conforme a figura 6 mostra.

Figura 6 - Cartaz do Batuque: coletivo de negros e negras. UNEB - *Campus XII*



Fonte: Diário de campo, 15 set. 2016.

No referido cartaz do coletivo de negros e negras do *Campus XII*, denominado Batuque, Elizabeth expõe fotografias pessoais por meio das quais se retrata com os cabelos alisados e cacheados. Além disso, expõe um texto em que fala de suas mudanças, algo que me chamou a atenção a ponto de fazer o seguinte registro em diário de campo.

Hoje estive na Uneb, *Campus XII*, participando da XVII Semana Acadêmica e pude assistir ao lançamento de 2 coletivos organizados pelos estudantes – Batuque (Coletivo de negros e negras) e Amar (Coletivo LGBT). Quando observei o mural do Coletivo Batuque, vi a fotografia de Elizabeth, uma das jovens colaboradoras da pesquisa. No mural, havia textos acompanhados de fotografias de jovens universitárias/os negros e negras. Por meio dos textos, os mesmos falavam de si, de sua identidade negra e de como ela vinha sendo construída. No texto de Elizabeth, ela diz das suas indagações *“menina simples, do interior onde ser branco de cabelos lisos era o foco, amigas de cabelos lisos e ditos “bons” para a sociedade, mãe de cabelos claros e com características que eram aceitas, questionamento, indagações sugeriram: de onde veio a gene desse cabelo cacheado?”*. Elizabeth busca explicações na variação genética da família do pai e diz que começa a se aceitar (ela hoje se autodeclara negra). As fotografias mostram-na anteriormente com cabelos alisados e atualmente com o cabelo cacheado (este, segundo seu texto, é uma afirmação da sua identidade em construção). Sai da Uneb pensativa, será como tem sido esse processo para ela? Como foi essa descoberta? (Diário de campo, 15 set. 2016).

As questões que me deixaram pensativa ao ver a construção da identidade negra de Elizabeth estampada em cartaz *“será como tem sido esse processo para ela? Como foi essa descoberta?”* agora analiso que tiveram como suporte a participação no Batuque. É esse coletivo de estudantes negros e negras que se constitui, conforme a segunda entrevista confirmou, um dos suportes para Elizabeth compreender sua identidade e as próprias cotas.

Sem conhecer sobre esse mecanismo, Elizabeth e outras entrevistadas consideraram a política de cotas um suporte burocrático que exige, segundo Maria, *“aquela lista enorme de documentos”*. Nas condições das jovens da roça, as exigências para o uso desse suporte o tornam ambivalente, já que pode ser experimentado como uma provação como aconteceu com Marianna, por exemplo, cuja análise realizei no tópico *“quando os suportes são as pessoas”*.

***“O povo tem um preconceito muito grande ainda, até aqui na universidade”*: quando o suporte é estigmatizante**

A reserva de vagas na Uneb, conforme Wilson Roberto de Mattos (2010), um dos atores dessa política institucional e autor do texto *“2003 – O Ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”*, foi aprovada e implantada com relativa tranquilidade, pelo menos do

ponto de vista da sua tramitação interna. Isto ocorreu, segundo analisa, porque o sistema de cotas na Uneb, embora tenha sido provocado por uma iniciativa externa, organizou-se como uma proposição da própria comunidade acadêmica. Essa comunidade contou com o destacado papel dos membros da comissão de elaboração da proposta e da reitora na época, Ivete Alves do Sacramento, única mulher a assumir a reitoria da Uneb (duas gestões de 1998 a 2006) e a primeira reitora negra de uma universidade pública no Brasil.

Além disso, pressuponho que a territorialidade da Uneb, por meio da sua multicampia, o perfil dos seus estudantes que se constitui de maioria negra (soma de pretos e pardos), bem como a localização dessa instituição em um estado cuja população se declara majoritariamente negra (IBGE, 2010) devem ter sido importantes fatores para que o trâmite de implantação das cotas na Uneb tenha ocorrido sem grandes contestações, algo incomum aos embates enfrentados por muitas universidades e no/pelo ministério da educação quando da implantação da conhecida Lei de cotas nas instituições federais (MATTOS, 2010; SANTOS, 2015; PAIXÃO, 2003, 2010; ROSEMBERG, 2010a).

Ainda que se reconheça que o processo de implantação da reserva de vagas étnico-raciais e sociais na Uneb tenha sido tranquilo, a experiência dos indivíduos evidencia que o uso desse suporte não se dá sem tensões, já que, conforme pesquisadores como Paixão (2003) e Rosemberg (2010) analisam, o acesso de negros e negras às universidades públicas por meio de ações afirmativas, desde a luta dos movimentos negros, coloca em disputa posições de poder e a concepção do direito universal que, sendo generalista, deveria beneficiar indivíduos e não grupos específicos. Todavia, os ditos grupos que constituem “minorias sociais” buscam por meio das ações afirmativas como as cotas romper com as intensas e persistentes desigualdades raciais, étnicas e classe no Brasil, no acesso e também na permanência no Ensino Superior como mostrei no capítulo 3.1. Ao fazerem isso, o próprio suporte é vivenciado em muitas circunstâncias como estigmatizante (MARTUCCELLI, 2007), no sentido de se assumir o rótulo, o estigma (GOFFMAN, 1988), como as entrevistadas se referiram a partir de suas vivências.

– Eu poderia entrar pelos dois porque eu passei também em outros vestibulares, mas eu optei pela Uneb por cotas. Na Uneb eu passei por cotas, mas também poderia ter entrado pelos dois porque tive uma ótima pontuação. Eu usei essa política, mas eu poderia passar também na concorrência para todos, porque eu mandei muito bem na prova, mas por que abdicar de uma coisa que você tem direito? Não é uma esmola, gente! É um direito seu, então, por que não utilizar? (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Ao ser questionada se teve acesso à Uneb por meio da reserva de vagas (cotas), Marilene inicia sua resposta ressaltando que poderia ter entrada tanto pelas cotas quanto pela ampla concorrência, posto que passou em outros vestibulares, na Uneb teve ótima colação e “mandou” muito bem na prova. Qual a necessidade de fazer tal ressalva antes de interrogar e exclamar que esse é seu direito e não uma esmola? Interpreto como maneira de evitar uma possível descrença da minha parte de suas capacidades cognitivas para ser aprovada. Todavia, ao afirmar que passou por cotas construindo inicialmente três períodos compostos por orações coordenadas adversativas iniciadas com a conjunção “mas”, Marilene assume no discurso o estigma de que os estudantes cotistas, com exceção dela que poderia passar com ou sem o suporte, têm menor desempenho quando comparadas aos da ampla concorrência, o que se é um discurso desinformado (MATTOS, 2010).

Como uma política de ação afirmativa, as cotas nascem com o estigma interessado e socialmente produzido de, ao querer afirmar um direito, negar o mérito dos indivíduos. Mérito que no Brasil, como já afirmei nesta tese, é revestido de privilégios no acesso ao Ensino Superior. Portanto, ao usarem desse suporte, “por dentro” da Uneb, as jovens da roça se veem no cenário de disputas desse lugar-instituição. Um lugar-instituição pensado como um não lugar para elas. Assim sendo, por vezes reproduzem o estigma ou ainda se veem confrontadas pela ambivalência desse suporte nas relações que estabelecem com os colegas e professores.

– Da primeira vez que o professor levantou o debate na sala de aula e perguntou quem era cotista, poucos da minha turma levantou a mão e quem levantou eram dos interiores ou da roça como eu. Aí teve um momento de falatórios que só entraram, que só tinham entrado por causa das cotas, por morar na roça, por ser de escola pública e por morar nos interiores. Aí nesse momento eu me senti um pouco ofendida e que não olharam pela capacidade do aluno. Aí eu falei “não. A gente entrou aqui não foi só pela coisa de cota, mas foi pelo grau de conhecimento”. Porque eles falam qual média que você tira e não pela cota que você entra, eu falei nessa base. Aí eu falei assim “E você acha que a gente entrou aqui, pelo menos eu, eu entrei por forma de cota e fui e passei no oitavo lugar, então, eu não acho que foi só pela cota, acho que foi pela soma do que você tirou lá da prova”. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

A fala de Maria, produzida em situação de entrevista em 13 de abril de 2018, portanto, após quinze anos de implantação da reserva de vagas raciais na Uneb (refiro-me à primeira resolução), evidencia como na vivência dos indivíduos, que é sempre uma experiência social (DUBET, 1994), as cotas não se concretizam como um suporte sem enfrentamentos, sem preconceitos que buscam discriminar os aptos e não aptos. Há sempre “falatórios” de quem faz uso desse suporte “que só entraram, que só tinham entrado por causa das cotas,

por morar na roça, por ser de escola pública e por morar nos interiores”. Nessa dimensão, as cotas se relevam na perspectiva estigmatizante dos suportes analisados por Martuccelli (2007) quando este avalia que, dentro das ações das políticas públicas aplicadas pelo Estado, ao mesmo tempo em que há um poderoso mecanismo de justiça social inventado na modernidade, especialmente frente às pessoas com dificuldades, coloca-se sempre em funcionamento pela via indireta uma série de concepções que não são neutras que, no momento das interações, podem ou buscam reduzir os suportes a um papel de dependência e de caridade.

No caso da realidade brasileira onde as ações afirmativas buscam justamente combater discriminações engendradas em uma história marcada de modo singular pelas desigualdades raciais articuladas à classe e gênero, as jovens da roça majoritariamente negras que usam as cotas como suportes são coagidas nas relações institucionais pelo estigma da dependência das cotas como suporte *“Aí nesse momento eu me senti um pouco ofendida e que não olharam pela capacidade do aluno”*. Diante dos falatórios, as jovens da roça cotistas dizem que se sentem obrigadas a falar *“Aí eu falei ‘não. A gente entrou aqui não foi só pela coisa de cota, mas foi pelo grau de conhecimento’”*. Na defesa do suporte, Maria utiliza como critério o aspecto cognitivo e, como Marilene, recorre ao mérito pessoal *“E você acha que a gente entrou aqui, pelo menos eu, eu entrei por forma de cota e fui e passei no oitavo lugar, então, eu não acho que foi só pela cota, acho que foi pela soma do que você tirou lá da prova”*.

A análise dessas falas não é para julgá-las ou buscar inscrevê-las no discurso dos propositores dessas políticas e dos/as pesquisadores/as do tema. Nesta tese, o que busco é evidenciar que no uso das cotas como suporte, as jovens da roça – e pressuponho que isso se estenda a outros/as estudantes cotistas – precisam o tempo todo defendê-lo, precisam fazer com que o outro aprove o suporte. Ao fazer isso, no entanto, particularmente as colaboradoras deste estudo, no geral, recorrem aos argumentos do mérito pessoal, tomam como base os critérios de julgamento do outro, tornando o estigma atribuído às cotas como estigmatizante.

É possível observar que as próprias narrativas das jovens são marcadas pelos conteúdos e formas das disputas que constituem esse suporte. Assim, ao mesmo tempo em que fazem a defesa das cotas, sentem a necessidade de apresentar ressalvas, algo que se repete na entrevista de Maria Elvira.

– Eu sou a favor da cota porque, por a gente vir de escola pública, a gente é prejudicado porque o nível de ensino de escola pública é muito baixo, então, as pessoas ficam falando “Ah! Você só passou porque é cotista” até mesmo eu ouvi. Recentemente minha prima veio de escola particular e ela tá tentando prestar vestibular pra Fisioterapia e ela não conseguiu passar, aí

eu falei a ela “vai fazer cursinho. Não pode desistir”. Aí ela falou “você passou porque você é cotista” e eu falei “sim, eu sou cotista, graças a Deus. É uma forma de me beneficiar de uma coisa que eu não tive oportunidade. Sua mãe teve oportunidade de lhe pagar um colégio particular, meus pais não tiveram”. Mesmo eu sendo cotista, eu ralei também para passar na universidade. Eu não só passei por cota, então, eu também estudei, tive meus esforços. Claro que a cota ajuda, é uma forma de beneficiar você, de concorrer com alunos de colégio top, top. As pessoas, tipo, elas mesmas têm preconceitos. Eu não, eu sou cotista, de escola pública e graças a Deus! Mas no meu curso eu vejo que as pessoas têm vergonha de dizer e os professores também, a maioria deles não são a favor da cota, então, eu não sei se é porque é uma pequena porcentagem dos estudantes que são cotistas, não sei... pelas palavras deles você vê. A maioria deles não diz que não, mas também você entende que não abrem a boca para dizer que é cotista, com vergonha, sei lá. Uma vez teve alguma coisa lá na Uneb, algum movimento e aí o pessoal saiu perguntando quem era da sala que era cotista, só que era cotista negro, e lá na sala ninguém disse que era. E com certeza deve ter alguém ali que era sim, mas não quis falar. Não sei se era como uma maneira de achar que ia investigar, mas silencia. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

Maria Elvira, como as demais jovens da roça, durante a permanência na Uneb ouve na instituição e fora dela frases que se assemelham às pronunciadas por sua prima “*você passou porque você é cotista*”. O suporte é tomado pela classificação do outro como um apoio à carência daqueles que, não tendo mérito para estar na universidade, precisam de apoios externos. De tal forma esse estigma está engendrado na sociedade e, por isso, na instituição, que Maria Elvira percebe que “*os professores também, a maioria deles não são a favor da cota [...] pelas palavras deles você vê*”. Ou seja, se o processo de implantação das cotas na Uneb não enfrentou impedimentos ou reações contrárias mais evidentes (MATTOS, 2010), os indivíduos que deveriam fazer as ações serem, de fato, afirmativas reagem a elas de modo contrário, ainda mais quando se consideram determinadas áreas/cursos universitários.

Assim sendo, as entrevistadas constataam aquilo que a fala de Rita, usada no início deste subtópico, resume “*O povo tem um preconceito muito grande ainda, até aqui na universidade*”. Para Rita, em decorrência disso e “*porque o povo não entende ainda a política de cotas*”, muitos estudantes não se assumem como cotistas. Maria Elvira também afirma que no seu curso “*as pessoas têm vergonha de dizer*”. Diferente de Rita, Maria Elvira não tem certeza se isso ocorre “*porque é uma pequena porcentagem dos estudantes que são cotistas, não sei...*”, se “*não abrem a boca para dizer que é cotista, com vergonha, sei lá*” ou se no caso do evento em que o pessoal saiu perguntando quem era cotista ninguém da sua turma quis se identificar “*Não sei se era como uma maneira de achar que ia investigar*”. O fato é que muitos cotistas silenciam.

Talvez como forma de enfrentar aquilo que Martuccelli (2007) chama de caráter “protetor e sufocante” dos suportes do Estado-providência, o silêncio tente tornar as cotas um suporte invisível na universidade para evitar o estigma, dado que muitas vezes, ao se manifestar, as jovens tornam esse suporte visível, o que mostra sua dependência pesadamente estigmatizante. Afinal, “recorrer abertamente a sustentações externas é sempre uma fonte de estigmatização. Se todos devem aceitar próteses artificiais, estas são melhor aceitas quando são pouco incômodas” (MARTUCCELLI, 2007a, p. 77).

À vista disso, o silêncio dos cotistas concomitantemente pode ser uma maneira de não reafirmar o estigma da dependência das cotas, como também um comportamento que evita incomodar a si próprios com aborrecimentos e constrangimentos à condição de estudante e aos outros, incomodados pelas presenças historicamente ausentes. Em ambas as situações, nas experiências das jovens da roça, “ainda mais negras”, revelam o caráter estigmatizante das cotas como suporte.

3.4.1.3 As bolsas como suportes: do Bolsa Família à assistência estudantil

Para iniciar a análise das “bolsas” como suporte, tomo como referência a afirmação de Martuccelli (2007, p. 64) de que “os suportes são às vezes redes e dependências, mas também, às vezes, mais, e outra coisa, que redes e dependências”.

Com efeito, as entrevistas me autorizam a concordar com as colocações do autor, já que, além do acesso, a permanência das jovens da roça na universidade exige uma rede de apoios, dentre esses, os institucionais por meio da assistência estudantil conjugada ou não a políticas públicas sociais como o Programa Bolsa Família. As jovens da roça, na condição de universitárias, dependem desses recursos para permanecerem no Ensino Superior, todavia, como as narrativas confirmam, esses suportes não se restringem a isso. São suportes materiais, como também podem se caracterizar como provas, podem ser “outra coisa” e “mais” que isso.

***“Essas bolsas são muito importantes pra gente está vivenciando essa universidade que é da gente”*: as bolsas como suportes materiais**

Ao se considerar o perfil das jovens da roça e os desafios que enfrentam para a permanência, a frase de Elizabeth justifica a necessidade das bolsas, pois permitem que possam experimentar, mesmo com contingências, a condição de estudantes em uma

universidade que, sendo pública “*essa universidade que é da gente*”, deve incluir todos e todas. As bolsas nesse aspecto constituem um suporte material de importância inquestionável.

Denomino de bolsas toda assistência estudantil da Uneb por meio das Bolsas Auxílio permanência e Auxílio residência administradas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes); as bolsas de monitoria de ensino; pesquisa e extensão administradas respectivamente por suas pró-reitorias; as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Uneb); as bolsas do Programa Estadual de Permanência Estudantil (PPE), conhecido como “Mais Futuro”²¹³ e ainda a bolsa do Programa Federal Bolsa Família.

Nas condições das famílias das jovens da roça, que sobrevivem da agricultura familiar, a renda mensal do Programa Bolsa Família é um suporte importante para o acesso e, especialmente, para permanência. Digo isso porque, das 17 entrevistadas, 11 delas têm mães que recebem esse recurso. Com exceção de Leidjane cuja mãe faleceu quando ainda cursava o ensino médio, só não é beneficiária desse programa, a mãe por adoção de Marilene – que é professora aposentada – e as famílias de outras 4 jovens cujos pais e mães já estão aposentados/as como trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Assim sendo, desde a inscrição no vestibular, o pagamento dos carros para deslocamento até os locais de provas e, ainda no final do curso, as jovens da roça fazem uso desse apoio.

– *Como eu tenho acesso ao Bolsa Família e lá em casa é duzentos e vinte e seis, depois que entrei aqui eu utilizo pra pagar passagem pra vim pra Uneb.* (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

– *Até eu consegui a bolsa da Praes quem me ajudou a me manter aqui foi minha mãe com o dinheiro que ela recebe do Bolsa Família [...]. Mãe recebe R\$310. Aí com esse dinheiro ela me ajudou a me manter aqui.* (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Maria Rita é a única jovem que, por já ter constituído família, é a beneficiária direta do Programa Bolsa Família. Nas demais situações, é por meio das mães como suportes que elas usufruem dessa bolsa. Apesar dos baixos valores, essa renda ajuda a custear o deslocamento e outros gastos da permanência, o que confirma a importância desse programa para as jovens da

²¹³O “Mais Futuro” é um programa de assistência estudantil, criado pelo estado da Bahia em 2017, que tem como propósito “garantir a permanência dos estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, nas universidades públicas estaduais (Uneb, Uefs, Uesb e Uesc)”. Chama a atenção nos critérios de seleção desse programa os valores destinados a universitários que estudam a até 100 quilômetros da sua cidade de origem (300) e para aqueles que moram em cidades a mais de 100 quilômetros de distância do *campus* onde estão matriculados (600). Ao serem aprovados, os estudantes poderão receber o auxílio desde o primeiro semestre até completar dois terços do curso. (UNEB, 2018).

roça universitárias e de modo destacado para famílias de baixa renda. Em um momento histórico que o lugar dos programas sociais é ainda mais questionado, esses dados, junto com outras pesquisas (REGO; PINZANI, 2014; SANTOS, 2014; BARTHOLO; PASSOS; FONTOURA, 2017), ressaltam sua relevância.

Beneficiárias indiretas do Bolsa Família, para permanecerem na universidade, as jovens da roça precisam “dar um jeito” de correr atrás de outros suportes. As bolsas de assistência estudantil da Praes (auxílio residência – 200 reais; auxílio permanência – 400 reais), então, são inicialmente as que mais buscam.

– Como depois de nove meses eu consegui vaga na residência, aí eu recebo o auxílio moradia no valor de duzentos reais. Parece pouco, né? Mas nossa! Ajuda demais! Assim... como meu pai é aposentado, ele me manda uma ajuda, mas sempre chega um momento que o dinheiro que seu pai lhe deu acaba, aí esse dinheiro é que você vai comprar a questão da alimentação, até de saúde, higiene pessoal. Em tudo isso ajuda muito. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– O primeiro ano aqui, acho que foi um ano e pouco, o dinheiro da Bolsa Família da minha mãe e ajuda que meu pai mandava me ajudava a arcar com tudo, passagem, alimentação e tal. Só que aí, a partir do segundo ano, eu me inscrevi no processo de seleção do programa de bolsa permanência e aí eu consegui a bolsa. E aí tenho essa ajuda da bolsa de 400 reais que completa. Eu digo que essa bolsa é só um complemento mesmo porque a despesa aqui é bem... Muito grande. O bom é que eu não pago aluguel, né? (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Eu conto com a ajuda do meu pai que é aposentado e eu tenho a bolsa da Uneb também, a bolsa de Assistência Estudantil, auxílio permanência. Ela cessa em dezembro, eu recebo 8 meses por ano e retorna em maio. Vai até dezembro, em dezembro cessa e tem que renovar, enviar mais documentos. Pra mim é uma ajuda muito boa porque eu consigo fazer com ela o que eu não conseguia fazer só com a ajuda do meu pai. Assim, eu consigo guardar um pouquinho mais pra hora de uma necessidade maior pra eu não ficar ligando pedindo dinheiro. É uma ajuda muito boa. Eu diria que é um suporte. (Leidjane, estudante de Fisioterapia, Campus I).

Como se observa, as bolsas são suportes materiais importantes para as jovens da roça experienciarem a condição de universitárias. Em todos os casos, elas precisam somar a ajuda familiar, que muitas vezes vem do Bolsa Família ou das aposentadorias dos/as pais/ mães, com as bolsas de assistência estudantil. Para as jovens conhecidas como residentes, quer dizer, que têm acesso ao suporte da residência universitária e que não tenham outra bolsa ou estágio remunerado, há o suporte institucional de duzentos reais mensais, durante oito meses do ano correspondentes aos semestres letivos. Essa situação é vivenciada por Marianna e Ivete em Salvador tal como por Maria Augusta e Margarida em Guanambi.

Tanto para as universitárias residentes quanto para as que recebem o auxílio permanência por não usufruírem por diferentes razões do suporte das residências mantidas pela universidade para cada departamento, as bolsas figuram como complemento “*Eu digo que essa bolsa é só um complemento mesmo porque a despesa aqui é bem... Muito grande*” (Leila) ou ajuda “*esse dinheiro é que você vai comprar a questão da alimentação, até de saúde, higiene pessoal. Em tudo isso ajuda muito*” (Ivete).

Destarte, esse é um suporte que é preciso saber administrar porquanto, como Leidjane disse, “*Ela cessa em dezembro, eu recebo 8 meses por ano e retorna em maio. Vai até dezembro, em dezembro cessa e tem que renovar, enviar mais documentos*”. A regularidade, o envio de documentos e outras dimensões desse suporte fazem com ele se revista de muitas provas.

As bolsas revestidas de provas

As bolsas são suportes que exigem provas (atestados) e que não estão isentos de serem experimentados como provação, por isso, afirmo que são suportes revestidos de provas.

– *A bolsa Praes eu tentei desde o início, só que aí, por conta de não saber enviar documentação, não consegui esse apoio. Porque eu tinha todos os requisitos pra conseguir a bolsa Praes, só que aí entrando, no início da universidade, com pouco acesso à tecnologia, à internet que eu não tinha acesso... as minhas outras colegas que tinha mais condições, que morava na cidade, tinham à internet. Nesse tempo na zona rural não tinha, a gente não tinha acesso à internet. A internet veio chegar lá tem uns dois anos. Pra mim não era novidade celular, computador, mexer, essas coisas. Só que aí quando eu entrei na universidade, aí tinha que fazer toda uma inscrição. Às vezes um colega te ajuda, às vezes tem um colega que faz isso como uma forma de sobreviver, né? Às vezes uma pessoa quer aquela vaga e aí já fala "Ó, um a menos é sempre um a menos" [risos]. E aí eu não enviava o documento certo. As carteiras de trabalho cê tinha que escanear seis páginas e salvar tudo em uma folha, eu não tinha internet, não tinha scanner. Tinha que fazer tudo aqui ou ir lá na rua para fazer isso. Aí sabe o que eu fazia? Eu não salvei em uma página e aí eu mandava o documento pensando que eu tava mandando o outro documento e tava era substituindo. Aí sempre quando eu entrava lá no formulário pra ver se foi deferido ou não, aí sempre mandava mensagem "tá faltando essa parte da carteira", "tá faltando essa parte da carteira" e aí eu falei "mas como que tá faltando se eu mandei todas as partes?", mas eu pensei que eu tava mandando e eu tava substituindo. Até eu descobrir e saber como fazer esses processos demorou. (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).*

– *Eu nunca tive nenhuma bolsa aqui na Uneb. Não tive acesso a nenhuma, porque na época da seleção da bolsa, bolsa auxílio que é a permanência, aí você escreve, mas a burocracia é muito grande. Eles pedem muito documento, o prazo é curto e aí tem as seleções, das seleções eles vão cortando mais, que é mais acessível. Aí eu fui tentando me inscrever, mas*

nunca fui selecionada. Eu tentei três vezes, depois eu não tentei mais não. Eu achei a burocracia muito grande! Aí eu me mantenho aqui sem bolsa, só as minhas custas mesmo, com recurso do meu trabalho e ajuda dos meus pais. [...] aí eu acho que os estudantes selecionados é com um perfil só e é difícil por causa da burocracia que é muita, cobra muita coisa! Tem coisa que quem mora na roça nem sempre tem. A sua família que vive de agricultura nem sempre tem carteira de trabalho. Além disso, se você não tiver uma conta, que eu acho a coisa assim mais absurda é quando eles mandam você abrir uma conta que você não sabe nem se você vai usar, se vai ser contemplada. Aí é uma correria! Você vai pra banco na cidade, cê providencia documento. Aí a burocracia também dificulta quando você vem atrás na universidade, na diretoria, cê vê um tanto de dificuldade deles mesmo dá o documento pra você. Aí nesse processo você acaba perdendo. Perdendo também por causa disso, por falta de uma coisa, de um documento que eles tinham que dá pra você e não dá. É burocrático! E o tempo também é muito curto pra poder você correr atrás de tudo isso. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

As jovens da roça são unânimes em dizer que o processo de inscrição para as bolsas de assistência estudantil na Uneb é burocrático porque precisam provar suas condições de vulnerabilidade social por meio de um sistema que as exclui justamente por essas condições. As narrativas de Maria Bonita e Maria mostram alguns dos desafios que enfrentam: a) as poucas informações que dispõem sobre o processo seletivo de bolsas quando entram na universidade; b) o acesso restrito ou ausente à internet nas comunidades rurais; c) a exigência de documentos nem sempre comuns para quem vive da agricultura familiar “*Tem coisa que quem mora na roça nem sempre tem. A sua família que vive de agricultura nem sempre tem carteira de trabalho*”; d) o uso de equipamentos que não dispõem em casa como scanner; e) necessidade de fazer o processo na universidade mesmo ou se deslocar até a cidade “*Tinha que fazer tudo aqui ou ir lá na rua para fazer isso*”; f) a requisição da conta bancária “*eu acho a coisa assim mais absurda é quando eles mandam você abrir uma conta que você não sabe nem se você vai usar, se vai ser contemplada*”; e) a exigência do investimento de tempo para jovens que têm como prova a conciliação do mesmo; f) as dificuldades encontradas na universidade que deveria ser ponto de apoio “*quando você vem atrás na universidade, na diretoria, cê vê um tanto de dificuldade deles mesmo dá o documento pra você*”; f) os prazos exíguos “*E o tempo também é muito curto pra poder você correr atrás de tudo isso*”. Em resumo, o suporte se reveste de provas.

As provas para acesso ao suporte das bolsas não se restringem aos semestres iniciais ou se justificam pela inexperiência das jovens da roça. Rita, por exemplo, militante do movimento estudantil, membro do Diretório Acadêmico de Enfermagem, no penúltimo semestre do curso, fez o relato que segue.

– De certa forma, eu já passei por tudo aqui na Uneb porque eu já fui monitora de extensão, aí depois do projeto de extensão eu fiquei me mantendo na universidade com a bolsa Praes e era voluntária de extensão, porque eu não tinha conhecimento no início que você podia ter Praes e uma das bolsas. Porque, por exemplo, eu não posso ter ensino e pesquisa, mas eu posso ter Praes e outra bolsa de extensão, e eu não sabia. Então eu fiquei num aperto com quatrocentos reais de uma bolsa, com quatrocentos reais da Praes e tentando outra e estando como voluntária. Aí eu fiquei em extensão. Depois eu passei pra monitoria de ensino e agora eu tô na pesquisa. Então eu já vivenciei o tripé. Eu já passei por todas as bolsas, só não o Mais Futuro porque eu não posso ter o Mais Futuro e a pesquisa. Se eu ganhar a bolsa de pesquisa, eu não posso ter a do Mais futuro. Vou tentar a Praes agora que, inclusive, eu tive uma dificuldade muito grande porque, assim, eu tentei a Praes, fiz minha inscrição, documento tudo certo, segui o edital e meus documentos retornando. Eu tive que ligar pra lá umas quatro vezes pra eles aceitarem minha documentação que tava certa que foi até algo que eu conversei com o reitor quando ele veio “Se é pra seguir o edital, então vamos seguir o edital de fato. Porque tem gente que não envia a documentação correta e é contemplado”. Eu não fui contemplada no semestre passado porque eles não olharam minha documentação. Tipo assim, botaram pra retornar. Eram poucas vagas e eu não fui contemplada, mas a minha documentação tava certa, eu enviei no período certo. Se eles tivessem avaliado da forma certa, hoje eu estaria com a bolsa Praes, não estaria passando tanta dificuldade como eu tô. Porque, tipo assim, são quatrocentos reais, mas, pra quem vem de outra cidade, quatrocentos reais passam assim “ó” [estalou os dedos], você nem vê. E querendo ou não, esse dinheiro ajuda demais. Não teve justificativa. Eu lembro que uma das ligações, ele falou bem assim “Mas a documentação da sua mãe tá errada. Tá faltando número de tal e tal”. Eu falei “não. Confira direito o número. A numeração tá em tal e tal lugar. Não tá errada”. Porque era a documentação do Bolsa Família. Eu fui na Caixa Econômica, o moço imprimiu tudo, as datas e ainda carimbou com o número de NIS. Vários registros que outras pessoas não enviaram, tipo assim, que pegava o comprovante mesmo de saque. Eu não. Eu fui na Caixa, peguei o comprovante certinho e ainda assim recusaram. E um dos critérios é esse. É um dos critérios que aumenta sua nota. Porque lá são vários critérios. Se você for cotista é uma nota, negro outra nota, as condições da sua casa outra nota, alguma doença na família, minha mãe participa do CAPS [refere-se ao Centro de Atenção Psicossocial], então aumentava a nota. Eu consegui 36 pontos. A pontuação mínima era 32, mas eu não fui aprovada porque não avaliaram a minha documentação da forma correta. Eu acho que dentro da universidade a gente deveria ter representantes nas pró-reitorias porque chega aqui, você envia de um jeito, as pessoas avaliam lá de outra forma. Você perde. Perde um semestre inteiro. E isso eu questioneei para o reitor, falei com ele. E ele falou que ele vai rever. Aí eu falei com ele no dia que ele veio inaugurar a residência. Como eu já sou do diretório, né, então eu pude falar com ele. De certa forma, o edital da bolsa Praes ainda não contempla todas as pessoas que deveria contemplar. Ele falou que ele quer ver esse aumento no número de bolsa pra contemplar mais pessoas. Eu vejo que aqui dentro da universidade às vezes tem pessoas que agem com muita esperteza, o que é errado. Eu já vi colegas meus sabotarem atestados e ganharem. Você que precisa, você quer agir da forma correta, aí você não é contemplado. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Ao fazer sua narrativa sobre o uso das bolsas como suporte, Rita descreve como vivenciou o ensino, a pesquisa e a extensão, que constituem o tripé das universidades, especialmente, quando públicas. A partir dessas experiências, essa jovem afirmou *“Eu já passei por todas as bolsas, só não o Mais Futuro porque eu não posso ter o Mais Futuro e a pesquisa”*. A exceção do programa de assistência estudantil lançado em 2017 pelo governo da Bahia, Rita fez uso de todas as bolsas possíveis para o bacharelado. Segundo ela, seu investimento nessas experiências se justifica inicialmente pela necessidade do suporte das bolsas aliado à formação mais ampla. Em decorrência dessa trajetória, Rita questiona o processo de seleção da bolsa da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes) e seus critérios *“Se é pra seguir o edital, então vamos seguir o edital de fato. Porque tem gente que não envia a documentação correta e é contemplado”*.

Rita narra seu desgaste para ter a inscrição dos documentos aceita *“Eu tive que ligar pra lá umas quatro vezes pra eles aceitarem minha documentação que tava certa”*. Para jovens que estudam nos campi da Uneb no interior do estado, a relação com as pró-reitorias é dificultada pela distância da sede administrativa, concentrada em Salvador. Logo, o processo de negociação se torna uma provação, marcada pelo desgaste de solicitar a ligação no campus de origem, a ligação passar muitas vezes por várias pessoas até ser atendida por alguém que, por certo, é o responsável por aquele assunto. Para Rita, que já conhece esses trâmites, existe uma elasticidade nas relações de poder/saber para questionar não só os membros da comissão de avaliação *“Eu lembro que uma das ligações, ele falou bem assim ‘Mas a documentação da sua mãe tá errada. Tá faltando número de tal e tal’. Eu falei ‘não. Confira direito o número. A numeração tá em tal e tal lugar. Não tá errada’”*, como também o próprio reitor da universidade *“E isso eu questionei para o reitor, falei com ele. [...] Como eu já sou do diretório, né, então eu pude falar com ele ‘de certa forma, o edital da bolsa Praes ainda não contempla todas as pessoas que deveria contemplar’”*. Por tudo isso, interroga e denuncia o processo, os critérios e a “esperteza” de algumas pessoas *“Eu já vi colegas meus sabotarem atestados e ganharem”*. Assim sendo, quem mais precisa, que age de forma correta, não é contemplado.

Isto posto, as entrevistadas ressaltam a necessidade de simplificar os processos, de ampliar as bolsas e os critérios para contemplar mais estudantes, de seguir o edital adequadamente, de informar melhor os estudantes desde o início do curso, de ter regularidade no pagamento das bolsas e ainda, de acordo com Rita, *“dentro da universidade a gente deveria ter representantes nas pró-reitorias”* para garantir processos de avaliação mais transparentes.

Outra dimensão do suporte das bolsas também se refere as suas implicações para conciliar os tempos da vida e os tempos da universidade que, quando as estudantes participam de projetos de extensão, pesquisa e/ ou iniciação à docência, dilatam-se. Situação que se complexifica quando as necessidades do suporte fazem com que as jovens da roça articulem mais de uma bolsa.

– De início, eu tive muita dificuldade para me manter aqui sem nenhum recurso assim da universidade, se eu não me engano, até o quinto semestre. Eu tive muita dificuldade porque até, então, assim, só era mesmo o que a minha mãe e meu pai conseguia arrecadar pra me manter aqui. Porque como eu não conseguia ficar na residência de forma alguma e aí eu não tentei a residência por causa de família, religião, aí eu senti muita dificuldade financeira até esse ponto. Depois desse ponto, eu consegui passar no processo seletivo do Pibid, aí eu fui pra iniciação à docência e tal. Aí no sexto e sétimo semestre, quando juntou o Pibid, porque o meu curso é diurno, né, aí então juntou... acumulou estágio, Pibid e as lições acadêmicas, aí foi difícil conciliar, mas mesmo assim eu tinha ali o alívio de não pensar no final do mês que eu tinha que recorrer aos meus pais, entendeu? Eu já tinha ali a bolsa de R\$ 400,00 que dava muito bem pra pagar meu aluguel e assim as coisas... Depois é Deus ajudou que aí eu consegui entrar também no Mais Futuro, aí assim, a carga horária minha aumentou, né, agora eu não tenho tempo para nada porque o estágio do Mais Futuro eu faço à noite. Mas, porém, assim o alívio tanto pra ajudar minha família, pra ajudar ela [mãe], porque ela tem alguns problemas de saúde, aí assim financeiramente eu pude inverter agora e ajudar ela com o pouco que eu tou recebendo, pude ajudar ela como também me manter aqui. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

As/os estudantes dos cursos de licenciatura, como é o caso de Elizabeth, contam também em seus cursos, quando há iniciativa dos docentes em submeterem projetos, com bolsas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Essa modalidade de bolsa exige a dedicação semanal de vinte horas, o que traz implicações para outros tempos acadêmicos e de vida, notadamente em cursos como o de licenciatura em Educação Física ofertado no *Campus XII*, cuja organização é diurna. À vista disso, o suporte se reveste em prova, pois soma mais uma responsabilidade para quem faz uso desse apoio. Apesar da experiência paradoxal do suporte como prova, no caso de Elizabeth, suas condições de jovem da roça, interseccionada pela religião evangélica que a interditaram de tentar uma vaga na residência universitária, fizeram-na buscar outra bolsa além do Pibid “*Depois Deus ajudou que aí eu consegui entrar também no Mais Futuro, aí assim, a carga horária minha aumentou, né, agora eu não tenho tempo para nada porque o estágio do Mais Futuro eu faço à noite*”. Articulando, então, duas bolsas, Elizabeth justifica com duas conjunções adversativas “*Mas, porém*”, que expressam a ideia de concessão, que se sente aliviada de

poder “*inverter agora e ajudar*” financeiramente a mãe que a auxiliava com o Bolsa Família ao mesmo tempo que se mantém na universidade.

Essa rede de sustentação possibilita que Elizabeth vá criando autonomia em relação à família e dependência dos suportes institucionais. Mas, é preciso considerar o que Martuccelli (2007) afirma na citação que utilizei logo no início deste tópico que os suportes podem ser outra coisa que não só sustentações e dependências ou mais que isso. Nesse aspecto é que interpreto, a partir das experiências das participantes desta pesquisa, por exemplo, as bolsas de Iniciação Científica (IC).

As bolsas de IC: outra coisa e mais que dependência

Nas experiências das jovens da roça, as bolsas de IC, concomitante ao significado do suporte, revestido ou não de prova, adquirem, no mínimo, duas outras dimensões que sintetizo aqui em “outra coisa” (distinção/afiliação) e “mais” que dependência (redes para pensar o depois). Essa compreensão se pauta nas narrativas das 4 das 17 participantes do estudo que tiveram acesso à IC.

– Aí eu fiquei um período com a de extensão, fiquei com a Praes. Depois eu fiquei com a de ensino e, por último agora, a de pesquisa. Já tem um ano e meio que eu tô com bolsa de pesquisa. Na verdade, vou fazer um ano com bolsa de pesquisa. Eu entrei um semestre como voluntária. Entrei como voluntária de pesquisa, aí eu ganhei a bolsa. Porque eu precisava e, tipo assim, eu já tinha essa preocupação, sabe? De manter, de conseguir alcançar o tripé universitário. Porque você sabe que pra você tentar algo depois, principalmente na área de Enfermagem, pra você conseguir uma residência, um mestrado, são critérios assim primordiais. Você tem que ter o tripé universitário. É nota. Currículo é uma das etapas pra você conseguir, né, passar num mestrado, numa residência. Então, eu tinha muita preocupação “poxa! Todo mundo se encaminhando pra uma bolsa de pesquisa e eu aqui?”. Aí agora, essa professora lá tinha duas monitoras que saíram, aí ela me convidou um dia pra conhecer a pesquisa dela. Aí eu entrei como voluntária. Convidou e eu me interessei. Aí agora, depois que as duas meninas saíram, aí ela me convidou pra ficar com a bolsa. Acho que ela viu meu interesse. Porque a pesquisa dela é quanti. Então assim, ali dentro da sala de aula, quando ela foi minha professora, ela avaliou quem na turma ali tinha interesse. De certa forma, ela avaliou a turma no geral, que ela considera ainda uma turma muito boa. Na época, ela gostava muito da turma, considerava muito dedicada, então, ela olhou ali na turma quem tinha um perfil pra estudo quantitativo. Porque dentro do curso de Enfermagem, é difícil encontrar pessoas voltadas pra estudos quantitativos, são mais qualitativos. Aí ela disse que considerou todo o perfil quantitativo. Porque na época que eu iniciei o projeto, ela tava estudando acidentes motociclísticos e eu sempre gostei muito de trauma e emergência. Então, eu me interessei já por ser um estudo quantitativo e por ser na área que eu sempre me identifiquei quando eu entrei na universidade. A minha extensão foi numa liga acadêmica de trauma e emergência. [...] Aí eu já me

identifiquei tanto com o tipo do estudo, tanto com a temática quanto com o tipo de estudo que era o estudo quantitativo, voltado pra emergência. Aí, nesse caso, eu fui convidada, mas muitos estudantes aqui dentro não comentam isso, né, de ter um tipo seleção que acaba escolhendo os estudantes. Porque querendo ou não professor, aqui ainda é assim, as outras bolsas não, porque ensino os professores fazem uma seleção e extensão também, mas Iniciação Científica aqui eles avaliam mesmo o perfil do estudante. [...] agora, no meu caso que vim da roça, mulher, que mora em outra cidade... Assim, hoje eu avalio que graças a Deus eu consegui fazer minha trajetória na universidade muito bem. Só que quando eu comecei a me preocupar com essas coisas... é porque assim, eu entrei na universidade, as pessoas sempre comentavam essa carga horária que precisava, então, eu comecei a me preocupar por conta disso. Só que, tipo assim, eu não tinha ali um senso crítico de como traçar a minha trajetória na universidade. Só que eu consegui traçar essa trajetória bem até agora porque eu aproveitei a seleção de ensino e fiz, aproveitei a de extensão e fiz. Então, eu consegui alcançar os dois e consegui alcançar a pesquisa, mas naquele momento ali eu não tinha o senso crítico de que aquilo lá era, de certa forma, importante. Eu fazia porque precisava da carga horária, das bolsas, mas eu não tava ali "meu Deus, eu consegui ensino! Agora eu consegui a extensão. Só falta a pesquisa", sabe? Foi acontecendo, as coisas foram surgindo. Só que na questão da pesquisa mesmo, eu sempre fiquei muito preocupada porque tinha que ser os melhores dos melhores alunos e, antes da professora me convidar, eu tava com muito medo "Meu Deus!". Eu senti essa necessidade de participar de um projeto de pesquisa, mas eu senti que eu não ia ser convidada. Eu tinha que ser uma aluna muito inteligente e os melhores da minha turma estavam sendo convidados e você ficando ali. Você "oh! Meu Deus! Vou passar pela universidade e não vou ter essa oportunidade", mas tudo bem. Muitas pessoas já saíram e não tiveram isso e nem por isso tão virando profissionais ruins. Enfim, eu não tinha essa compreensão tão clara. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Antes da bolsa de IC, eu fiz monitoria de extensão, fui bolsista. Aí eu desisti porque eu passei na de IC. O ano passado eu passei a ter bolsa na Iniciação Científica. E aí depois da Iniciação Científica agora eu não tô trabalhando um mês todo lá onde trabalhava porque eu preciso dedicar tempo à Iniciação Científica que pesquisa quais as temáticas do ensino estudadas na jornada científica sobre Educação do Campo. O IC tem sido bom assim porque hoje a universidade tem uma certa cobrança, né, com essa questão da pesquisa e, às vezes, eu até acho que há uma cobrança maior relacionado à pesquisa. Foi até um embate que a gente teve no estágio. Porque ficava assim mais voltado para a pesquisa e a gente tá formando pra ser professora. E onde é que fica a docência? E aí, a gente teve muito assim, na sala de aula, dos professores fazerem essa reflexão mesmo. E tá na Iniciação Científica é muito bom pra acréscimo da nossa formação e tal. (Maria das Dores, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Os relatos feitos por Rita e Maria das Dores expõem muitos elementos envolvidos nas atividades de Iniciação Científica que dialogam com a pesquisa realizada por Portes e Silva (2011) na Universidade Federal de São João Del-Rei no estado de Minas Gerais por meio da qual analisaram os efeitos do capital cultural na distribuição dos privilégios universitários, particularmente, no caso de estudantes bolsistas de IC. As jovens da roça confirmam que,

diferente das bolsas de monitoria de ensino, extensão, Praes, Pibid e Mais Futuro, a IC não segue um edital com critérios delimitados, divulgados “*Aí, nesse caso, eu fui convidada, mas muitos estudantes aqui dentro não comentam isso, né, de ter um tipo de seleção que acaba escolhendo os estudantes*” (Rita). Que tipo de seleção é essa? Como esse convite para a IC ocorre?

Identifico esse processo como um jogo que começa dentro da sala de aula, na relação professor-aluno “*dentro da sala de aula, quando ela foi minha professora, ela avaliou quem na turma ali tinha interesse. De certa forma, ela avaliou a turma no geral [...]*”. Como Rita diz, “*de certa forma*” é no jogo das relações em sala de aula que os professores avaliam o “interesse” dos estudantes. Estes, por sua vez, precisam perceber e aprender regras desse jogo (afiliar-se), o que inclui ser notado/a “*então, ela olhou ali na turma quem tinha um perfil pra estudo quantitativo*”, “*Acho que ela viu meu interesse*”. Na relação professor-aluno, todos são jogadores que se movimentam movidos por interesses explícitos ou implícitos. As bolsas de IC, então, mais que suportes, emergem na experiência das jovens da roça como um modo de afiliação, distinção. Essa distinção também foi notória no estudo de Portes e Silva (2011, p. 58) sobre as bolsas de IC.

É a raridade desse benefício que dá a ele uma imagem de coisa nobre, desejada e disputada por todos aqueles que, de posse de um capital escolar capaz de diferenciá-los no ponto de partida dos demais podem se fazer notar e serem notados, primeiro pelo professor, na sala de aula e, segundo, pelo pesquisador desejoso de produzir um discípulo à sua imagem e semelhança. 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.

As bolsas de IC, embora em tendência crescente na Uneb (UNEB, 2015, 2016, 2017), guardam o *status* conferido à pesquisa em relação ao ensino e à extensão. Como objeto de desejo devido à raridade “*porque dentro do curso de Enfermagem, é difícil encontrar pessoas voltadas pra estudos quantitativos, são mais qualitativos. Aí ela disse que considerou todo o perfil quantitativo*”, ter acesso à IC é mais que um suporte, é uma prova a qual, tendo êxito, leva à distinção universitária. Essa distinção, segundo Portes e Silva (2011), envolve todo um capital cultural dos/as universitários que, à exceção das ciências humanas, pautam-se em critérios do mérito. Nesse caso, interpreto como um mérito à brasileira, já que a citada pesquisa mostra que dentre os bolsistas selecionados prevalecem os brancos; com trajetória escolar regular, não marcada por reprovações, ocorrida no turno diurno.

Assim sendo, a hipótese levantada por Portes e Silva (2011, p. 66) de que “o jogo deve ser jogado nas relações face-a-face que os sujeitos mantêm no cotidiano da universidade” se confirma nas experiências das jovens da roça bolsistas de IC, visto que estas exibem em suas narrativas a necessidade de serem notadas, de serem alunas que se destacam na turma, serem estudantes na perspectiva abordada por Coulon (2008). Como Rita revelou, *“só que na questão da pesquisa mesmo, eu sempre fiquei muito preocupada porque tinha que ser os melhores dos melhores alunos”*. No jogo universitário, pelo seu perfil, percebeu que não ia ser convidada *“Eu tinha que ser uma aluna muito inteligente e os melhores da minha turma estavam sendo convidados e você ficando ali”*.

Assim sendo, não obstante Rita afirme que *“eu não tinha ali um senso crítico de como traçar a minha trajetória na universidade”*, ela se descreve como um indivíduo oportunista, que sabe aproveitar a elasticidade das situações abertas *“Só que eu consegui traçar essa trajetória bem até agora porque eu aproveitei a seleção de ensino e fiz, aproveitei a de extensão e fiz. Então, eu consegui alcançar os dois e consegui alcançar a pesquisa”*. O indivíduo oportunista, então, é uma forma de inteligência, que combina, de acordo com Martuccelli (2010d), a sagacidade, a prudência, a ousadia, a vigília constante, a desenvoltura, isto é, o jogo de cintura para saber manejar as situações.

O oportunismo impregna o individualismo latino-americano. Para saber aproveitar a oportunidade tem que ser astuto e muitas vezes saber por em pé planos racionais, mas o importante não reside somente nestas qualidades sem a atitude geral que se pode produzir: aquela que consiste em saber ir manejando situações para ir escrutando semioticamente o mundo (mais que a própria interioridade) e pensar-se metonimicamente desde si mesmo (mais que por si mesmo de forma autônoma) para não deixar escapar nenhuma “oportunidade” e sobretudo para não se deixar desestabilizar pelo sem-número de imprevistos que marcam a existência cotidiana. O horizonte das possibilidades sociais, claramente diferentes para os indivíduos em função de suas posições respectivas, está envolto, para todos, pelo horizonte comum das oportunidades. (MARTUCCELLI, 2010d, p. 287).

No que se refere ao acesso às bolsas de IC, então, além da distinção na condição de universitárias, nas experiências das quatro bolsistas, prevalece o modo como manejam as outras bolsas de extensão e ensino como “outra coisa” e “mais” que o suporte financeiro. Em um contexto universitário assimétrico, Rita, Maria das Dores, Margarida e Maria Augusta tiveram jogo de cintura para não perderem as oportunidades abertas, *“essas coisas foram surgindo”* (Rita). As coisas foram surgindo e outras elas foram criando, manejando, visto que tanto Rita quanto Margarida participaram do IC inicialmente como voluntárias. Margarida se restringiu à experiência de voluntária e Rita fez disso uma ação estratégica para se inserir no

projeto de pesquisa da IC na oportunidade que se abriu “*Aí agora, essa professora lá tinha duas monitoras que saíram, aí ela me convidou um dia pra conhecer a pesquisa dela. Aí eu entrei como voluntária. Convidou e eu me interessei*”. É possível observar que há todo um jogo que exige de Rita se colocar em ação, em ter a astúcia para não deixar a oportunidade passar “*Aí agora, depois que as duas meninas saíram, aí ela me convidou pra ficar com a bolsa. Acho que ela viu meu interesse*”. As outras bolsas, assim como a experiência de se colocar como voluntária nos projetos, são recursos usados, de algum modo, para chegar à condição de bolsista de IC.

Nessa perspectiva, Maria das Dores afirmou “*Antes da bolsa de IC, eu fiz monitoria de extensão, fui bolsista. Aí eu desisti porque eu passei na de IC*”. A desistência da bolsa de extensão se justifica em seu discurso pela aprovação na IC e, certamente, pela distinção conferida aos/às bolsistas de pesquisa “*O IC tem sido bom assim porque hoje a universidade tem uma certa cobrança, né, com essa questão da pesquisa*”. Maria das Dores conclui que a IC é diferente “*E tá na Iniciação Científica é muito bom pra acréscimo da nossa formação e tal*”.

Portanto, no caso da IC, a bolsa é “mais” que um suporte material, ela acrescenta outras dimensões à formação, especialmente, porque vira um suporte para pensar o depois “*Porque você sabe que pra você tentar algo depois, principalmente na área de Enfermagem, pra você conseguir uma residência, um mestrado, são critérios assim primordiais*”. É a essa dimensão também que Maria Augusta se refere ao tratar da sua experiência como bolsista de IC.

– Eu acredito, eu acho difícil eu avaliar assim qual foi a mais rica, mas acho que a de iniciação científica foi mais rica pelo fato de ter me oportunizado assim algumas coisas a mais do que a monitoria de ensino. Mas assim, enquanto objetivo, acho que a monitoria de ensino cumpriu totalmente o objetivo assim. Todas as três vezes que eu fui monitora de ensino eu acredito, pelo que ela se propõe, eu acredito ter cumprido o objetivo. A iniciação científica talvez tenha sido mais rica pelo fato de ter aberto novas portas, assim, novos horizontes pra acabar permeando, então, acho que talvez seja mais rica por causa disso. Acho que abriu novas oportunidades, onde assim que eu pude meio que delimitar o que eu pretendo fazer depois que sair da universidade. Isso foi através da minha iniciação científica. Até mesmo questão de já pensar em sair daqui e ter um mestrado. Já sei mais ou menos onde eu posso tentar, na área que eu quero e conheço, conhecer outras pessoas, outros professores assim que trabalham na área, onde tem provas pra mestrado, pra doutorado, essas coisas. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Maria Augusta avalia que a bolsa de iniciação científica foi mais rica que a de ensino por ter oportunizado algumas coisas a mais. Dentre essas coisas, destaca a abertura de “novas

portas”, “novos horizontes”, como também poder delimitar o que quer fazer depois que sair da universidade “*Até mesmo questão de já pensar em sair daqui e ter um mestrado*”. Na sua singular experiência, em que pode desenvolver parte da pesquisa da IC em laboratórios na Universidade Federal de São Paulo e na Universidade Federal de Sergipe, ela considera “*Já sei mais ou menos onde eu posso tentar, na área que eu quero e conheço*”. Isso porque a IC propiciou “*conhecer outras pessoas, outros professores assim que trabalham na área, onde tem provas pra mestrado, pra doutorado, essas coisas*”.

Para ser suporte que permite pensar o depois de forma tão racional, a IC se configura uma experiência que exige estar mais “por dentro” da universidade que as demais bolsas, de viver o processo tenso da “afiliação” universitária, razão que me induz a explicar a ausência da maioria das jovens da roça entrevistadas na IC. Elas estão mais em trânsito que dentro, mantêm um pé na roça, outra na universidade.

3.4.2 A casa “dos outros”: um suporte por fora da instituição para se manter por dentro

– Lá na minha comunidade, quando eu terminei a oitava série, não tinha Ensino Médio, aí a gente tinha de dar um jeito de arrumar alguma casa para ficar na cidade para poder estudar, é tanto que muitos colegas meus pararam de estudar nessa época porque não tinha nenhum suporte na cidade para ficar. Outros, que tinham parentes nas cidades próximas, foram, né? Aí, perto de terminar a oitava, meu pai e minha mãe já tinham a preocupação de como a gente ia fazer. Já tinha se preocupado, tanto que, na época, já tinham conversado com um amigo lá e acabou não dando certo, mas porque ele já tava com outras pessoas lá, já tinha duas... Inclusive, uma prima minha que ficava lá. Aí, como já tinha duas meninas, aí falou que não dava pra ficar, mas aí meu pai acabou... Ele correu atrás pra eu ficar com outro amigo dele. Conversou com o amigo dele, aí deu certo pra mim porque nessa época eu não tinha parente morando na cidade. Os parentes que eu tinha, já tinham alguém em casa, aí ficava complicado. Ficou complicado. Aí fiquei na casa de um amigo do meu pai, na época do Ensino Médio. Como tinha amizade muito próxima, acabou falando que eu podia ficar na casa dele. Aí fiquei durante esses três anos na casa do amigo do meu pai, morando com a família dele. Meu pai foi lá, conversou com ele e ele “Não, dá pra ela ficar aqui tranquilo”. Aí eu ficava durante a semana toda lá, às vezes até mais porque nem sempre nos fins de semana eu ia pra casa. Aí lá eu ajudava assim, em tarefa de casa, essas coisas e meu pai sempre contribuía em questão de alimentação, pra ajudar no pagamento das contas de luz, água, essas coisas. [...] na época eu tinha quinze anos. Foi um pouco difícil porque tava longe da família, na casa dos outros também, né, eu tinha que me virar sozinha, ajudar no que precisava lá... Sempre ajudei nas tarefas domésticas mesmo e o tempo maior sempre disponibilizei pra estudar porque minha família sempre prezou muito por isso. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

A casa “dos outros”, isto é, a casa que não pertence à família nuclear das jovens da roça é um suporte o qual elas precisam contar para concretizarem o direito à escolarização,

em alguns casos, desde a Educação Básica, situação que ocorre com Maria Augusta. Consoante ao que essa jovem diz, para cursar o Ensino Médio, pré-requisito para enfrentar as provas do Enem e vestibular, teve que vivenciar a condição de migrante temporária na cidade por meio do apoio dado por um amigo de seu pai *“aí a gente tinha de dar um jeito de arrumar alguma casa para ficar na cidade para poder estudar”*. A fala dessa jovem mostra como são os indivíduos que se responsabilizam pela concretização das promessas do direito à educação, são eles que precisam *“dar um jeito”* para isso. De tal forma essa situação se explicita que Maria Augusta denuncia *“é tanto que muitos colegas meus pararam de estudar nessa época porque não tinha nenhum suporte na cidade para ficar”*²¹⁴.

Com o direito ao Ensino Médio negado na roça, cabe às famílias a busca de soluções *“Aí, perto de terminar a oitava, meu pai e minha mãe já tinham a preocupação de como a gente ia fazer”*. A escolarização básica, então, que deveria ser um suporte para o acesso à universidade, é vivida como prova, como preocupação por efeito da ausência do Estado enquanto garantidor da mesma.

Diante da realidade complicada, é o pai de Maria Augusta que busca um suporte para sua filha poder estudar na cidade *“Ele correu atrás pra eu ficar com outro amigo dele”*. Sem parentes que pudessem acolhê-la na cidade, seu pai negocia a casa “dos outros” como um suporte para ela concluir a Educação Básica e ter as condições mínimas exigidas para o acesso ao Ensino Superior.

Se a casa “dos outros” foi um suporte exigido apenas para Maria Augusta, Margarida e Dandara desde o Ensino Médio, para a permanência no Ensino Superior apresenta-se como um recurso indispensável para Leila durante toda a graduação e nos períodos iniciais para Marianna, Ivete, Marilene. Ao mesmo tempo, a casa “dos outros” funcionou como “lugar de dormida” nas sedes dos seus municípios para Maria Felipa e Ana Alice.

– Pra ter condições de tá aqui eu não pago aluguel, eu moro com uma tia. Desde que eu cheguei aqui que eu tô lá na casa da minha tia... Só tem ela, né? E aí minha mãe achou melhor eu ficar lá e tal, minha tia também. Eu sempre tive uma relação muito boa com minha tia, com o pessoal lá. A gente nunca teve desavenças e tal... Às vezes, fico chateado assim, né, com algumas coisas assim, mas nada demais... você fica um pouco restrita a algumas coisas, mas a gente tem uma convivência boa. E aí teve uma época que eu até pensei de tentar a residência, mas aí depois... vai ter sempre várias limitações e tal porque assim... nunca é como você tá em casa, né? Você não fica à vontade o tempo inteiro. Nunca é. Você sempre tem horário

²¹⁴Essa fala exige repensar categorias como abandono, evasão escolar e distorção idade-série no Ensino Médio quando as análises se referirem às/aos jovens rurais de modo geral e da roça de modo particular. É necessário que se considerem as condições da garantia do direito à educação escolar para esse público.

para fazer alguma coisa, horário pra você preparar suas coisas, pra se alimentar e tal. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Quando eu passei, eu não tinha parente aqui em Salvador, não sabia ainda como funcionava a questão da residência e eu achei que, como meu pai estava prestes a aposentar, eu achei que pudesse ser mais fácil e tal, só que isso demorou a acontecer, aí eu tive que ficar nove meses mais ou menos na casa de um primo que morava na casa da sogra dele aqui em Salvador. Mesmo que não pagava aluguel assim, mas morando na casa dos outros, né, tinha de ajudar com algumas coisas assim... Ajudava de forma mínima nas despesas da casa, às vezes trazia algumas coisas da roça, ajudava assim também no serviço da casa quando chegava da Uneb. Aí no início foi meio complicado... eu vejo que cê mora um tempo com alguém que não é seu parente, você sente meio estranha. Você acha que está ocupando espaço que não é seu, tirando a privacidade do outro também. Isso tudo fez com que eu saísse assim, sabe? E procurasse a residência. Eles sempre me trataram maravilhosamente bem, mas era mais essa sensação de tá incomodando... pra mim era um estranhamento em tudo, né? Lá tinha um quarto da minha prima, ela era pequena, aí eu dormia no quarto dela. Ela dormia junto com a mãe, que ela tinha dois anos, aí depois... nesse período que eu dormia no quarto dela não era tranquilo para estudar. Não era tão tranquilo porque com criança nunca vai ter a concentração. Até porque era o quarto dela também, né? E vire e mexe ela chegava, brincava, tinha os brinquedos dela. Não tinha essa concentração toda. Aí eu estudava mais nos períodos da madrugada e isso não rendia. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Eu vim pra aqui no dia dezenove dos três de 2015, me lembro disso e estou aqui até hoje, mas eu quase desistir por causa de intriga de parente. Parente assim... uma filha do marido da minha mãe adotiva com quem eu vim morar para poder estudar. Eu morei com ela um tempo, mas não deu certo, eu ia desistir porque, tipo... aconteceu uma coisa chata com ela, cê sabe, né? Morar com os outros não dá certo. Não tava com dificuldade nas matérias porque, quando eu tenho dificuldade, eu respiro fundo, eu procuro minhas vias e me acho. Mas só que eu tava com tanta dificuldade por causa dessa minha irmã que tudo começou a desmoronar... eu não tava tendo condições de dar conta das coisas aqui, aí eu não quis mais morar com ela porque ela foi uma cobra comigo, ela me traiu pelas costas. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

A casa “dos outros” aparece como um importante recurso que as jovens da roça se veem requisitadas a fazer uso “*Pra ter condições de tá aqui*”. É, portanto, um suporte por fora da instituição para chegar e se manter por dentro. Sob outra perspectiva, é marcada por contingências “*Foi um pouco difícil porque tava longe da família, na casa dos outros também, né, eu tinha que me virar sozinha, ajudar no que precisava lá...*”. Além das ajudas que esse suporte exige com as despesas, com algumas coisas da roça, “*em questão de alimentação, pra ajudar no pagamento das contas de luz, água, essas coisas*”, as jovens, por serem mulheres, também contribuem “*no serviço da casa quando chegava da Uneb*” ou quando não estavam estudando.

Não obstante a “ajuda” com as atividades domésticas não se evidencia como contingência explícita, o fato da casa ser “dos outros” impõe interdições *“nunca é como você tá em casa, né?”*. Na casa “dos outros”, as jovens da roça se sentem estranhas, acham que estão *“ocupando espaço que não é seu, tirando a privacidade do outro também”*, incomodando. Desse modo, experimentam limitações *“você não fica à vontade o tempo inteiro”* e restrições *“você sempre tem horário para fazer alguma coisa, horário pra você preparar suas coisas, pra se alimentar e tal”*. Encontram-se longe da família, sozinhas, mesmo estando com os outros. Aliás, os outros podem ser a causa de chateações *“Às vezes, fico chateado assim, né, com algumas coisinhas assim”* (Leila) assim como da falta de tranquilidade e concentração para estudar *“Não era tão tranquilo porque com criança nunca vai ter a concentração”*.

Todas essas dimensões envolvidas no uso da casa “dos outros” como suporte tem implicações nas condições universitárias das jovens da roça ou nas suas condições de estudantes (COULON, 2008). Percebem que estudavam, mas *“isso não rendia”*. Não é que essas jovens apresentem dificuldades cognitivas *“Não tava com dificuldade nas matérias”*, são as experiências no uso do suporte que, paradoxalmente, acarretam contingências *“mas só que eu tava com tanta dificuldade por causa dessa minha irmã que tudo começou a desmoronar... eu não tava tendo condições de dar conta das coisas aqui”*.

Na situação de Marilene, morar na casa “dos outros” quase a levou à desistência da prova do Ensino Superior e isto revela mais um exemplo dos modos ambivalentes do uso dos suportes.

3.4.3 Quando os suportes são as pessoas

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas²¹⁵.*

Sem desconsiderar a importância dos suportes institucionais, na experiência das jovens da roça, dadas as insuficiências e fragilidades desses, é preciso que se apoiem em redes relacionais. Nesse sentido, as pessoas são suportes.

Efetivamente, em suas experiências sociais, as jovens da roça precisam dos suportes das redes relacionais e do que esses podem aportar a elas. Em um contexto como o brasileiro, devido à condição histórica e às assimetrias sociais, onde as instituições ainda não são capazes

²¹⁵Gonzaguinha (1982).

de responder às demandas coletivas e menos ainda dos indivíduos, é preciso contar com os outros. Os dados da pesquisa mostram que as jovens da roça dependem sempre “de tanta, muita, diferente gente” que, em circunstâncias diversas, colocam-se ou são mobilizadas como suportes. Assim sendo, não são todas as pessoas com as quais as participantes desta investigação se relacionam que são lidas como suportes. Há até pessoas – os/as outros/as – que funcionam como provações.

As pessoas são suportes quando se colocam como sustentações visíveis ou invisíveis, quando dão apoio material e simbólico para que as jovens da roça possam concluir a Educação Básica, mobilizar-se para entrar na universidade, orientar-se para a tentativa de afiliação institucional/acadêmica, vivenciar o processo de individuação pelo empoderamento “progressivo” e ainda quando se tornam suportes.

Nesse sentido, tanto as pessoas podem se mobilizar para serem suportes das jovens da roça, como estas também podem acioná-las como recurso e volverem-se como tal para si e para outros/as.

3.4.3.1 “É porque, de uma certa forma, ela queria me dá o que ela não teve oportunidade, sabe?”: as mães pouco escolarizadas como suportes para a escolarização das filhas universitárias

Das pessoas como suportes para o acesso e permanência das jovens da roça no Ensino Superior, os pais e mães são muito relevantes, contudo, são as mães que figuram como centrais.

Dentre as mulheres rurais de que falei na primeira parte desta tese, as mães das jovens da roça experimentaram condições juvenis muito diferentes das que suas filhas vivem. Para as mães, conforme relato das filhas, não havia muitas opções de trabalho, escolarização, acesso à informação e tecnologia quando jovens. Assim, casaram-se muito cedo e estudaram muito pouco (somente uma das mães biológicas²¹⁶ chegou a concluir a 6ª série, hoje denominada 7º ano do Ensino Fundamental. As demais cursaram no máximo até a 4ª série, atualmente denominada 5º ano do Ensino Fundamental). Essas situações restringiram as possibilidades da geração de mulheres da roça que são hoje as mães de jovens universitárias. Talvez por isso, ao terem suas filhas, mesmo com reduzidas condições financeiras, fizeram e fazem muitos investimentos na escolarização delas.

²¹⁶Lembro que a mãe por adoção de Marilene é formada em Magistério (antigo 2º grau).

Todas as jovens entrevistadas iniciaram a escolarização antes ou até os sete anos de idade nas escolas nas próprias comunidades rurais. Onde não havia escola, as mães realizavam atividades extras às da própria casa e roça para pagarem uma pessoa que ajudasse na alfabetização das filhas. Assim, Maria relatou:

– Na escola mesmo, na municipal, eu entrei com 7 anos porque era a idade daquela época, né? Só entrava com 7 anos, hoje entra mais cedo. Mas em banca, que tinha uma banquinha lá, aí eu comecei estudar desde os 5 anos. Minha mãe colocou a gente desde os 5 anos. [...]. Minha mãe pagava porque de vez em quando trabalhavam na roça dos outros e minha mãe trabalhava de doméstica também pra completar que na época não tinha renda assim... (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

Como na agricultura familiar a renda é baixa, as mães das jovens da roça, para proporcionar outras condições de vida às filhas, durante a entressafra, buscaram/buscam alternativas em trabalhos temporários na agricultura ou como doméstica. Com esses rendimentos, investiam na alfabetização das filhas. Quando havia escolas, em virtude das distâncias, as mães ou se ausentavam de casa/trabalho na roça por um turno, ou levavam as filhas à escola, voltavam para fazer o almoço e depois buscavam. Para isso, algumas jovens relatam também as articulações das mães nas comunidades rurais de modo que criavam redes de ajuda mútua.

Essa relação bastante comunitária fez com que as jovens da roça, ao terem o direito à escola na roça negado e a ida obrigatória para a cidade, enfrentassem muitas tensões. Todavia, de modo geral, as jovens colaboradoras desta investigação sempre se relacionaram positivamente com a escola e tiveram uma trajetória de escolarização linear. Dentre os casos de “reprovação” (ao total sete situações), somente um deles efetivamente se baseou em aspectos cognitivos. As demais situações relacionaram-se à falta de documentação (ausência de registro de nascimento para formalizar a matrícula; falta de histórico escolar que comprovasse as séries cursadas na escola da roça); caso de adoecimento; morte da mãe e suas implicações psicológicas; e o caso de gravidez na adolescência que levou Margarida à interrupção temporária dos estudos.

É importante destacar que as 17 jovens conseguiram prosseguir na escolarização porque, mesmo não existindo instituições escolares em suas comunidades, por meio da política recente de transporte escolar, seus pais e mães deram o suporte para que continuassem os estudos nas escolas situadas nas sedes dos municípios. Observa-se que à medida que as jovens alcançam maior escolarização afastam-se cada vez mais das atividades agrícolas e vivenciam a experiência de serem migrantes por um turno (SANTOS, 2008). A escola vai

ocupando, “engolindo”, o tempo de trabalho anteriormente dedicado à roça e especialmente as mães vão priorizando os estudos das filhas, conforme as falas das jovens:

– *Eu trabalhava na roça, como eu te disse, mas era mais nos finais de ano para comprar o material, que eu tava de férias porque mãe queria que eu estudasse.* (Elizabeth, estudante do curso de Educação Física, Campus XII).

– *Eu lembro que a gente plantava... mas não era nada obrigado. Sempre incentivava a gente a ir para escola. O horário que a gente tava na escola, tudo bem. Voltava pra casa, fazia as tarefas, deveres e depois, mais tarde, quando o sol estava frio, a gente ia pra roça.* (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

– *Aí, ficava à tarde mais para poder estudar [...]. Mainha falava “não vou te colocar para fazer nada porque tem prova, vai estudar então. Depois você vai fazer as coisas”. [...] É porque, de uma certa forma, ela queria me dá o que ela não teve oportunidade, sabe?* (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Por essas passagens das narrativas das jovens da roça, é possível perceber que elas desfrutaram de certa moratória social²¹⁷ em relação ao trabalho na agricultura, justificada por Ana Alice “*É porque, de uma certa forma, ela queria me dá o que ela não teve oportunidade, sabe?*”. Esta fala traduz uma das condições vivenciadas pelas jovens da roça que estão na universidade: elas tiveram e têm oportunidades proporcionadas pelos pais e mães que a geração destes/as não teve. Por isso, mesmo precisando de todos da família na agricultura, “*Mainha falava ‘não vou te colocar para fazer nada porque tem prova, vai estudar então’*”. Então, não é que as jovens da roça dispunham de uma completa moratória social, mas “[...] *geralmente eu ia, mas era um tempo assim... curto; [...] eu trabalhava na roça, como eu te disse, mas era mais nos finais de ano, que eu tava de férias [...]*”. O tempo do estudo foi privilegiado e o trabalho na roça ficou restrito ao horário que o sol estava frio, em um tempo mais curto, nas férias. Assim, as jovens da roça colaboradoras da pesquisa não só puderam seguir sua escolarização na cidade como também diferem nas suas experiências juvenis das condições enfrentadas pela maioria das/dos jovens na roça.

Para essas jovens usufruírem das condições descritas, suas mães e pais trabalhavam/trabalham ainda mais. As mães, além de “ajudarem” na roça, realizavam as atividades domésticas e acompanhavam as atividades das filhas. Esse acompanhamento se dá mais no campo simbólico que material, mas também neste. No campo simbólico estão as

²¹⁷O conceito de moratória social foi apresentado por Margulis e Urresti (1996) para explicar as condições experimentadas por jovens de classes médias e altas, uma vez que tais jovens dispõem de tempo e dinheiro para viver um período da vida sem muitas preocupações e responsabilidades. Claro que as jovens da roça não desfrutam de dinheiro como os jovens das classes sociais caracterizadas pelos autores, porém, suas mães e pais deram a elas alguns suportes para que pudessem estudar e chegar à universidade.

atitudes das mães; os conselhos cotidianos para estudarem, para não ficarem como elas; os cuidados. No campo material, estão a compra de um livro solicitado pela escola, a “vaquinha” para a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou no vestibular; a venda de uma das poucas vacas para comprar um computador para a filha fazer os trabalhos e pesquisas; por meio da aquisição de empréstimo para a compra de uma moto para a filha se deslocar até a cidade onde pega o ônibus para se deslocar para a universidade, etc. O trechos das entrevistas exemplificam o papel das mães como suporte para as filhas estudarem:

– Minha mãe sempre foi muito atenciosa comigo nessa questão. Hoje... eu me emociono... porque eu sento com minha mãe pra estudar e, mesmo sem ela estar identificando o que eu estou falando, sabe? [disse isso bastante emocionada e chorando]. [...] Porque ela, mesmo sem saber uma tarefa, todos os dias que eu chegava na minha casa, ela folheava meus cadernos pra ver se tava correto [respirou fundo para se acalmar]. Hoje é do mesmo jeito “Minha filha, como que está suas notas?”, mesmo eu sabendo que eu tenho que tirar uma média, eu tendo a certeza que eu tenho que tirar essa média pra mim passar, e ela sempre me liga perguntando se eu não tô com dificuldades. Ela senta na cama e eu “Mãe, deixa eu te explicar aqui”, vou explicando pra ela o que eu estou estudando na faculdade. Ela fala... esses dias ela falou pra mim “Cê tá explicando aqui pra uma burra besta” [chorando e rindo ao mesmo tempo]. Ai ficou sorrindo. Eu falei “Não, mainha. Eu tô explicando aqui pra uma mulher que sabe muito mais do que eu”. Ai ela fica toda orgulhosa! (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

– Chego em casa uma e meia da manhã. [...] Mainha sempre acorda, mainha sempre acorda... Ela deixa o café coado na garrafa, tampa a garrafa com um paninho de prato para não poder esfriar [rindo e ao mesmo tempo emocionada pelos cuidados da mãe]. Ela acorda, abre a porta para me ver e depois ela volta a cochilar de novo. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Os relatos das jovens, portanto, mostram como as mães agricultoras, com baixa escolaridade, “*mesmo sem ela estar identificando o que eu estou falando, sabe?*” Ou “*mesmo sem saber uma tarefa*”, são suportes importantes para que suas filhas tivessem acesso e permaneçam no Ensino Superior. Seja por meio do apoio, do auxílio nas tarefas, seja no cuidado ao deixar o café coado na garrafa para esperar a filha chegar da universidade, as mães participam do projeto da mobilidade social das filhas que é mediado pela escolarização, mas com amplitudes para além dela.

Ademais, é preciso considerar que esse suporte, mesmo quando ausente, faz-se presente.

– Eu acho assim que aqui dentro eu busco muito nisso assim de tentar, de fazer as coisas, de correr atrás talvez pensando no orgulho da minha mãe e

também do meu pai, né, porque eles sempre falam assim que tentam dá o melhor pra mim. Então, eu tento fazer o melhor de mim pra conseguir dar pra eles também, acho que é isso. [emocionada]. (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Portanto, as mães, e também os pais, são suportes que operam mesmo a distância sustentando subjetivamente suas filhas universitárias. Estas atuam pensando no orgulho que seus suportes sentirão. A fala deles (pai e mãe) é eco presente “*porque eles sempre falam assim que tentam dá o melhor pra mim*”. Embora fisicamente longe, mobilizam a ação porque é um suporte denso e significativo “*Então, eu tento fazer o melhor de mim pra conseguir dar pra eles também*”.

3.4.3.2 Uma pessoa “*providenciada por Deus*” como suporte

– Quando eu fui aprovada no vestibular eu fiquei feliz e muito preocupada porque, como eu disse, eu não tenho parente aqui em Salvador, não sabia como chegar aqui, como fazer para permanecer sem dinheiro aqui na cidade grande... [...] Aí, depois que eu tinha visto o resultado que eu tinha passado, eu corri direto na escola pra pegar toda documentação, organizar tudo, histórico e aí faltava, precisava de um comprovante de renda porque eu passei pelas cotas e precisa comprovar renda e eu não sabia como eu ia fazer porque meus pais não têm carteira assinada e não recebia salário. Eu ficava pensando “como é que eu vou provar uma renda? Como é que eu vou fazer?”. Eu não sabia. Aí, eu passei na porta de um escritório de contabilidade e entrei para saber como é que fazia pra comprovar renda, se tinha que ter um decore, não sei como é [rindo]. Aí, quando eu cheguei nesse escritório de contabilidade, a moça que me atendeu, parece que foi providenciada por Deus mesmo, porque ela perguntou “minha filha, pra que você quer um decore?”, aí eu expliquei toda a situação pra ela que eu tinha passado no vestibular, que era meu sonho, que eu queria fazer e era em Salvador e precisava de comprovar renda, que eu não sabia como fazer. Conteí tudo pra ela e ela começou a chorar com a história, eu comecei a chorar junto porque eu já tava muito sensível. Aí ela disse pra mim “eu vou te levar pra Salvador, não se preocupe” [assim como Marianna, fiquei emocionada nesse momento]. Aí ela me ajudou a organizar todos os documentos, toda documentação. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus D).

Aprovada no processo seletivo para o acesso ao Ensino Superior, Marianna experimenta um sentimento paradoxal – fica feliz e preocupada. Sua preocupação remete à música de Belchior “Apenas um rapaz Latino-americano”. Quando se troca a palavra rapaz por moça, temos “Eu sou apenas uma moça/ Latino-Americana/ Sem dinheiro no banco/ Sem parentes importantes/ E vinda do interior”²¹⁸. É esse o perfil de Marianna: vinda do interior (da roça); sem parentes (importantes ou não) a quem recorrer na capital; sem dinheiro no

²¹⁸A letra da música é “Eu sou apenas um rapaz/Latino-Americano/Sem dinheiro no banco/ Sem parentes importantes/ E vindo do interior” (BELCHIOR, 1976).

banco para viver na cidade grande ou se manter na universidade e sem documentos que comprovassem a renda da família – exigência para quem faz uso do suporte das cotas – Marianna se vê obrigada a ser um indivíduo metonímico.

O indivíduo metonímico se lê em uma relação particular com o todo, assim, Martuccelli (2010d, p. 248) conceitua:

O ator metonímico ao mesmo tempo que depende das instituições, se concebe a “distância” delas. Por isso não cessa de sentir-se assaltado por um desafio maior. Saber-se – e sentir-se – no fundo só. Mas uma “solidão” que, quaisquer que sejam as raízes existências, é antes de tudo solipsismo societal. No fundo, e apesar da importância dos apoios e das ajudas, o ator se concebe metonimicamente. Ou seja, que inclusive quando se dispõe de redes é imprescindível saber ativá-las, porque, em última análise, a responsabilidade da trama social em que dança, recai sobre ele.

Como analisei anteriormente, os suportes institucionais como as cotas, por exemplo, geram insumos ambivalentes para os indivíduos, algo comum às instituições na América Latina (MARTUCCELLI, 2010d). Desse modo, ainda que use o suporte das cotas para acesso à Uneb, Marianna se coloca como apenas uma moça latino-americana, sem ter com quem contar e sem saber como fazer “*como é que eu vou provar uma renda? Como é que eu vou fazer?*”. Essas questões que Mariana coloca para o “eu” provar e fazer mostram como ela se concebe metonimicamente, assumindo o que em outros contextos se incrementa e é regulado pelas instituições. Como uma jovem latino-americana, precisa encontrar redes de sustentação nas pessoas, seja nos familiares como a mãe, amigos/as, professores/as ou ainda, ao acaso, em um lance que pode ser lido como pura sorte, mas que Marianna, ao não ter outra explicação e ser muito católica, interpreta como uma pessoa “*providenciada por Deus mesmo*”.

Assim, a moça da contabilidade, uma pessoa “providenciada por Deus”, constitui um suporte para Marianna usufruir de outro suporte – as cotas. Como é preciso “provar” renda de até 3 salários mínimos por família, dada sua condição de vulnerabilidade “*porque meus pais não têm carteira assinada e não recebia salário*”, Mariana precisou ir atrás de documentos que provassem, contraditoriamente, que não os possuía, que não tinha renda. Ao estabelecer um vínculo inicialmente apenas interessado na informação, a moça da contabilidade indaga Marianna “*minha filha, pra que você quer um decore?*”. A resposta dada por essa jovem é uma sucessão e soma de motivos que levam a transformar o suporte objetivado em um suporte sensível, subjetivo “*Contei tudo pra ela e ela começou a chorar com a história, eu comecei a chorar junto porque eu já tava muito sensível*”. Envolvida por essa narrativa, também me emocionei em situação de entrevista ao me dar conta da distância que as

instituições ainda estão dos indivíduos. Mesmo as universidades públicas que buscam cada vez mais criar vínculos territoriais ainda não incidem nas condições que engendram o acesso e a permanência.

Diante das insuficiências institucionais, constato a afirmação feita por Martuccelli (2010d, p. 250) ao analisar a individuação na América Latina, uma vez que para esse pesquisador, nesse contexto, “são os indivíduos entre si que se responsabilizam da sorte uns com (alguns) outros, e não as instituições”. Com efeito, a moça da contabilidade ao ouvir a história de Marianna se responsabilizou pela “sorte” dessa jovem “*Aí ela disse pra mim ‘eu vou te levar pra Salvador, não se preocupe’*”. Em decorrência disso, Marianna significa esse suporte como uma providência divina.

Na verdade, o papel real da pessoa como suporte, “mais que sua materialidade relacional, depende da maneira como é considerada pelo ator, assim como da maneira como, por sua parte, este considera ao ator” (MARTUCCELLI, 2007a, p. 57). Portanto, a pessoa só é suporte na construção do significado relacional, o que as entrevistas com Marianna mostram que aconteceu com ela e a moça da contabilidade, já que esta não só a ajudou a organizar os documentos necessários à matrícula como cotista na Uneb como foi levá-la a Salvador.

– Eu me lembro, foi um dia de terça-feira, ela me trouxe aqui pra Salvador. Inclusive, a irmã dela, dessa moça, que mora aqui em Salvador, ela estava lá de passeio e ela tem carro, estava lá e ia voltar no dia seguinte, no mesmo dia que ela vinha me trazer. Aí, a gente veio com ela pra cá, chegamos aqui na Uneb, fizemos a matrícula, tudo direitinho. Os papéis deram tudo certo... eu tinha decorado o edital inteiro da documentação [rindo]. Aí a gente chegou aqui foi super rápido, conseguimos me matricular e aí, como não tinha onde morar, aí a gente procurou saber como é que fazia pra entrar na residência. Aí as meninas daqui orientaram a gente como fazer, tudo direitinho. Aí ela me orientou como fazer, me entregou formulário para preencher para a seleção. Aí eu fiz tudo isso. Só que a seleção só ia acontecer na semana que iniciasse a aula, então, eu teria que perder uma semana de aula porque eu não tinha onde ficar aqui, teoricamente. Então, essa moça que me ajudou, ela foi professora lá no município e aí ela tem uma ex-aluna dela que trabalha aqui na Uneb, por coincidência, mora aqui do lado. Aí, essa moça que trabalha aqui falou “você fica lá em casa até sair o resultado da residência” [sorriso largo]. Aí eu vim pra cá, fiquei uma semana com ela, estudando. Logo depois saiu o resultado da residência, aí passei pra ir morar lá na casa da Uneb, aí eu fui pra lá. Então, essa moça foi enviada de Deus, só tenho essa explicação, porque assim, na verdade, eu não tinha outros planos. Esta moça me trouxe, ela tem os filhos dela que no tempo tavam morando aqui porque eles estudavam também, faziam faculdade. Aí ela tem um apartamento, aí ela disse “nem que você more lá no meu apartamento, mas você vai ficar e você vai fazer sua faculdade”. Mas assim, a princípio, a gente não tinha o plano B. Se não tivesse residência, onde eu ia morar? Não tinha plano B. Então, provavelmente, eu não sei o que seria. Eu acho que eu teria que deixar a faculdade, se não

tivesse conhecido ela antes. A primeira vez que eu a vi foi quando eu fui lá procurar essa declaração de renda e até hoje ela me ajuda.

Diante das assimetrias sociais, das expectativas criadas pelas promessas de inclusão institucionais, Marianna vive uma experiência incerta de acesso à Uneb, mesmo passando pela prova do vestibular e tendo decorado o edital inteiro da documentação “*não tinha plano B. Então, provavelmente, eu não sei o que seria*”. Ou seja, não basta o mérito, é preciso contar com suportes, encontrar saídas nos indivíduos – nos outros e em si.

A narrativa de Marianna mostra como ela depende de “diferente gente”: a moça da contabilidade, a irmã que estava com o carro em sua cidade e a ex-aluna dessa moça que a acolhe durante a primeira semana de aulas. Enfim, para estar e permanecer universitárias, as jovens da roça precisam contar mais que com as instituições, é indispensável ter redes de sustentação e que estas se prolonguem “*A primeira vez que eu a vi foi quando eu fui lá procurar essa declaração de renda e até hoje ela me ajuda*”.

3.4.3.3 As “meninas residentes” como suporte para acesso, permanência e individuação

Os dados empíricos deste estudo reiteram o que diz a música de Gonzaguinha “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Ainda assim, na vivência relacional, as marcas das aprendizagens deixadas pelas pessoas não são iguais e nem adquirem os mesmos significados. Assim sendo, se esse é um suporte que pode ser definido como comum, as experiências individuais e relacionais são singulares porque o que está em jogo, segundo Martuccelli (2007), é fundamentalmente o significado do vínculo, o que este suporte aporta ao indivíduo. Mais que um apoio material, está em questão também seu sentido subjetivo.

Nesta perspectiva é que analiso a experiência de Margarida porque me chamou a atenção o modo como outras mulheres, “as meninas residentes”, figuram como suportes que marcam seu processo de individuação.

As meninas residentes são jovens mulheres universitárias que, como Margarida, fazem uso do suporte institucional de assistência estudantil da Uneb que é a residência do Campus XII. É interessante observar que antes mesmo de entrar na universidade, uma das meninas residentes, aqui denominada apenas de L²¹⁹, passa a ser suporte para Margarida.

²¹⁹Todas as referências às demais residentes serão identificadas apenas pela letra inicial dos nomes.

– *Eu lembro que, quando eu tava no terceiro ano, L foi lá... foi até L [como eu já conhecia L, estudante de Pedagogia e representante do Diretório Acadêmico, ela falou me lembrando quem era]. Ela foi lá falar sobre o vestibular e levou a listinha com todos os cursos da Uneb, falou da residência, falou de tudo assim... aí, eu falei “Não! Agora eu vou fazer”. Aí eu fui me animando [rindo], aí eu fui e fiz. (Margarida, estudante de Administração, Campus XII).*

As meninas residentes, notoriamente a jovem L, atuam como suporte para Margarida desde o acesso à Uneb. Embora Margarida seja uma das poucas jovens da roça com familiares que adentraram o Ensino Superior antes dela, a sua irmã que já cursava Administração morava em Bom Jesus da Lapa e ela em Guanambi, assim, o contato que mantinham não era constante e nem sua irmã conhecia o *campus* da cidade de Guanambi, pouco sabendo informar sobre a assistência estudantil neste. Nesse caso, quando a residente L esteve na escola na qual Margarida estudava para divulgar o vestibular “*e levou a listinha com todos os cursos da Uneb, falou da residência, falou de tudo assim... aí, eu falei ‘Não! Agora eu vou fazer’*”. A estratégia institucional de convidar jovens universitárias, que falam a “mesma língua” do perfil esperado dos/as candidatos/as a cursos de graduação e que podem compartilhar informações a partir do lugar da experiência, funcionou como apoio para Margarida se animar para se submeter à prova do vestibular “*Aí eu fui me animando [rindo], aí eu fui e fiz*”.

Ainda que a residente L tenha sido um alicerce para a entrada de Margarida na Uneb, é “por dentro” da instituição que essa jovem vai atuar como suporte prolongado para permanência e que deixará marcas das lições compartilhadas na relação. Essa atuação começa a se estabelecer por meio do apoio para que ela conseguisse outro suporte, qual seja, adentrar na residência mantida pela Uneb na cidade de Guanambi.

– *Eu falo assim que foi quando L chegou na sala do Ensino Médio que ela começou a ser um suporte pra mim... Hoje eu falo “L, nossos destinos estão traçados!”. Eu falo “quando você chegou na sala, falou do vestibular, pronto! Eu me animei”. Aí depois, eu vim falar sobre a residência, a pessoa do setor “Fala com L”. Aí eu fui caçar quem era L porque eu não lembrava do nome. Aí, na semana do calouro, L na frente falando. Aí eu “Ah! Aquela ali que é L?”. Quando terminou a palestra, terminou a programação, que ela saiu, eu “É você que é L?”, aí perguntei da residência, ela falou “você me liga para eu poder te falar ou então você marca, vai lá um horário e a gente conversa”. Eu falei que estava trabalhando, que não tinha como eu ir durante o dia. Ela falou “então você me liga”. Aí eu liguei para ela, ela falou comigo como que era tudo direitinho, falou que quando abrisse vaga que eu ficasse atenta. Aí, ela “abriu”, ficava me ligando “faz inscrição”. Eu fiz a inscrição. Depois, no dia que saiu o resultado, ela me ligou à noite “Olha, saiu seu nome lá, mas não sei qual é seu sobrenome”, aí eu fui e falei. Ela “então saiu seu sobrenome, você vem para cá porque aqui em*

cima tem uma vaga. Só tem uma”. Eu arrumei essas coisas, nesse dia choveu, choveu, não teve como ela ir... poder me buscar. Ela falou “não, meu namorado vai aí te buscar”. Quando foi no domingo de manhã, eu fui para a missa, quando cheguei lá na residência, ela tinha feito café, tinha comprado pão... tomei café. Aí ela falou “Ah! Meu namorado vai mais tarde, ele vai vir porque ele estava responsável pela missa hoje, não sei o quê”. Aí ele foi, pegou esse carro, foi buscar minhas coisas e... eu achei assim... além de eu ter conhecido ela... ter conhecido não, ter visto lá no Luiz Viana, depois aqui na semana do calouro e fui para a residência dormir com ela no mesmo quarto... eu acho que nossos destinos estavam traçados.

“Por dentro” da universidade, a residente L, que de início poderia ser apenas um vínculo débil para o acesso, começa a se constituir um vínculo prolongado e eficaz que Margarida atribui ao sobrenatural “*eu acho que nossos destinos estavam traçados*”. Acompanhar a experiência universitária de Margarida mostrou que os traços do seu “destino” e da jovem L se tecem com muitos cruzamentos, agregando outras pessoas e significados: “*aí perguntei da residência*”; “*ela falou comigo como que era tudo direitinho*”; “*Aí, ela ‘abriu’, ficava me ligando ‘faz inscrição’*”. “*Eu fiz a inscrição*”. “*Olha, saiu seu nome lá*”; “*então saiu seu sobrenome, você vem para cá porque aqui em cima tem uma vaga*”; “*não, meu namorado vai aí te buscar*”; “*quando cheguei lá na residência, ela tinha feito café, tinha comprado pão... tomei café*”. A residente L se coloca como suporte para Margarida.

– Aí fui morar com ela, dormir no mesmo quarto com ela e com R [refere-se a outra residente do curso de Enfermagem com quem compartilha o quarto]. Acho engraçado porque, assim, R é da mesma região que eu moro, só que pertence a outro município, é outra comunidade, mas eu nem sabia. Aí quando R chegou, eu falei “eu acho que eu te conheço mesmo”. Aí ela foi perguntando, a gente foi conversando, ela “ah! Eu conheço sua vó” e tudo. Depois eu fui falar com minha vó, aí vó falou “eu conheço os pais dela demais”, mãe também. Aí você vê assim..., pra mim foi a maior experiência ter alguém como eu ali, você vê que não é impossível, sabe? [...] Aí eu acho assim, se eu não morasse na residência, pode até ser que eu teria o posicionamento parecido com o que eu tô tendo hoje assim em relação a tudo... talvez por conta das experiências passadas também, mas pelo fato de eu morar com as meninas, as meninas serem muito engajadas aqui na universidade... tudo isso faz muita diferença pra mim.

A relação com a residente L e R com quem compartilha o quarto, a casa e a vida, passa a ser um suporte para Margarida permanecer na Uneb, porém, mais que isso, passa a ser um apoio para poder visualizar possibilidades, sentir-se acolhida e representada “*Aí você vê assim..., pra mim foi a maior experiência ter alguém como eu ali, você vê que não é impossível, sabe?*”. Margarida encontra com e, de algum modo, encontra a si mesma ao conhecer a residente R, jovem mulher negra e vinda da roça como ela.

Ao ter acesso ao suporte da residência universitária com o apoio da residente L, Margarida descobre nas relações com outras jovens mulheres um dos suportes para desfazer e refazer o bordado de si cujos fios se encontravam emaranhados pelas experiências precoces que teve de gravidez, perda da filha, abandono do companheiro e a mudança para a cidade de Guanambi onde morava/trabalhava para uma tia que a vigiava todo o tempo. Ao ir para a residência, Margarida afirmou que pode dizer “*Eu vou estudar agora, pensar na minha vida*”.

– Quando eu fui para a residência, eu tinha a maior vontade de entrar em um grupo de jovens aqui, sabe? De procurar algum grupo da igreja para eu poder fazer parte. Na casa da minha tia eu não fazia porque uma eu não tinha me permitido porque eu sentia que ela me vigiava de algum modo, não tinha tempo para poder fazer isso e outra é que eu não tinha outros amigos aqui. A única amiga que eu tinha não fazia parte, não frequentava a igreja. Então, se fosse procurar fazer parte de um grupo, ela já ia ficar falando “Tá indo pro grupo, mas poderia não estar indo, né?”. Dizer que está indo e tá com uma desculpa, né? Então, eu não procurei participar de nenhum grupo, me envolver com nada assim para evitar que falasse. Eu só fiz a crisma e ia para a missa de manhã. E fazia esse curso [curso de informática] também porque era sábado de manhã. Aí quando eu vim para a residência, eu entrei pro grupo de jovens que eu sempre quis, comecei a ir para a missa todos os domingos. Aí as meninas lá na residência também iam, eu ia com elas à noite. Aí eu comecei a fazer parte do grupo de jovens da igreja. Aí, agora até para vir pra Uneb, se depois da aula se a gente quisesse “Ah! Vamos marcar de comer um espetinho”, alguma coisa assim, eu não tinha preocupação nenhuma de ir porque eu sabia que se eu chegasse em casa tarde, as meninas poderiam até se preocupar comigo, mas assim não teria aquela coisa de “Ah! Onde é que você tava? O que você tava fazendo?” como se eu tivesse, sei lá, fazendo coisas erradas. Então, agora sim!

Como “a moça tecelã” do conto de Marina Colasanti (2000, p. 10), “com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida”, quando foi para a residência universitária, Margarida decidiu não mais tecer apenas a vontade dos outros que a vigiavam e faziam com que ela não se permitisse participar do grupo de jovens, ter amigos/as, sair “*então, eu não procurei participar de nenhum grupo, me envolver com nada assim para evitar que falasse*”. Sua ida para a residência marca o momento e o movimento quando se permite viver experiências negadas “*Então, agora sim!*”. O que Margarida se permite a partir de então? Entrar para o grupo de jovens da igreja; ir à missa todos os domingos e sair para comer um espetinho depois da aula sem a preocupação de alguém questionar “*como se eu tivesse, sei lá, fazendo coisas erradas*”.

Em vista disso, a situação de estar residente universitária adquire dimensões subjetivas significativas para Margarida em decorrência do peso que essa jovem carregava até então das experiências passadas, cujas determinações das relações de gênero a tornou uma “mulher manchada”, que fez e pode fazer “coisas erradas” como engravidar fora do casamento. Poder

estudar sem a vigilância dos familiares permitiu que Margarida pudesse, como a jovem tecelã, assumir o controle do tear e começasse tentar viver coisas nunca antes conhecidas. Para isso, reconhece “*Aí eu acho assim, se eu não morasse na residência, pode até ser que eu teria o posicionamento parecido com o que eu tô tendo hoje assim em relação a tudo...*”. É o fato de morar com as meninas, “*as meninas serem muito engajadas aqui na universidade*” que faz a diferença em sua experiência. Qual o diferencial desse suporte das meninas residentes na experiência de Margarida além de realizar suas maiores vontades, de se reconhecer nelas?

– Eu vejo que o fato das meninas, tanto L quanto R, delas serem assim engajadas, de participarem do movimento estudantil ou igual L que estagiou aqui, de R que é negra e defende, discute isso... eu vejo assim, se eu morasse de aluguel, com outra pessoa ou morasse, continuasse morando com minha tia, eu não seria quem eu sou hoje, querer as coisas que eu quero. Eu poderia querer muito, mas... ia ficar só querendo. E hoje eu vejo assim, que lá eu me permito querer e poder, né? Poder entender, poder compreender, poder correr atrás.

Margarida confessa que é o perfil das residentes com quem se relaciona o diferencial, isto é, o suporte para quem ela está se tornando, para ter o posicionamento que está tendo. Tanto L quanto R são consideradas por Margarida como universitárias engajadas na instituição – por meio do movimento estudantil e experiências de estágio – e em lutas sociais mais amplas como o caso da residente R “*que é negra e defende, discute*” essas dimensões. Assim sendo, é na condição de residente, articulando suportes, que as outras mulheres residentes vão ser as pessoas que marcam como o processo de individuação de Margarida em dimensões cruzadas de subjetividade e política.

– Quando eu cheguei na residência, L viajava, todo dia tava num lugar [rindo]. Aí L falava “você tem de participar! Você tem de se envolver que é muito bom”. R também. As meninas lá insistiam “tem de participar!” e tudo, aí eu falava “Ah! Eu também quero participar”. Só que eu ficava muito acanhada assim. [...] Aí quando saiu esse evento de Fortaleza mesmo, eu não dei nada, eu falei “Queta! Isso aí não vai dar certo não”. Ficava só com aquilo na cabeça “Não vai dar certo não”. L e R sempre ficavam no meu pé “Ah! Vai para Fortaleza, né?”. Eu falava “O que, R? Não vai dar certo isso aí não”. Aí R falava “Por que isso não vai dar certo?”, eu falava “não sei se o trabalho vai ser aprovado não”. Aí, quando foi aprovado, aí pronto, ela “Olha, corre atrás da passagem para vocês irem”. Aí a gente fez, protocolou o pedido. A gente foi, mandou também para poder pagar a inscrição e aí, então, arrumou tudo. [...] A gente arrumou as coisas. L me ajudou muito, assim “Oh! Tem que ver como está o clima lá, tem de levar não sei o quê, tem de fazer não sei o quê”. [...] Então assim, depois da residência eu fiquei mais empoderada [rindo]. A convivência com as meninas foi me fortalecendo. Até conversando com L, ela mesma fala comigo que eu tinha aquele sentimento assim de que “Ah! Não... num vou conseguir, não vou nem tentar e tudo o mais” e foi, né, com ela, com as

meninas, as experiências, a idade, você vai aprendendo em sala ou então na vida em si, vai mudando isso. Mas eu acho que eu ainda tenho um pouco desse sentimento assim de “Ah! Não! Eu não vou conseguir!”. Ou então, eu coloco, tipo assim, aquilo que eu poderia conseguir para outra pessoa do que para mim. Ela fala “Ah! Você fica se menosprezando, você fica se inferiorizando. Você não pode, você é capaz sim! Você está aqui, você pode. Então, você não pode ficar desse jeito não”.

O fato de conviver com as estudantes residentes “engajadas”, mais experientes e com inserção na instituição, possibilitou a Margarida ser incentivada a participar de eventos científicos, de ser instruída quanto aos trâmites institucionais para conseguir as passagens e, concomitante a isso, os apoios ajudaram Margarida a deixar de ser “acanhada”, a aumentar sua autoestima “*Ah! Você fica se menosprezando, você fica se inferiorizando. Você não pode, você é capaz sim! Você está aqui, você pode. Então, você não pode ficar desse jeito não*”. Toda essa rede de apoio que foi se estabelecendo com as outras jovens mulheres na residência universitária, somadas às experiências, à idade²²⁰, aos aprendizados em sala, ou então na vida em si, fazem com que Margarida avalie “*Então assim, depois da residência eu fiquei mais empoderada [rindo]. A convivência com as meninas foi me fortalecendo*”.

Com o suporte das meninas residentes, Margarida vivencia um processo de individuação que se constitui pelo empoderamento, no sentido de ir se fortalecendo e descobrindo possibilidades de exercer poderes que até então desconhecia. Os verbos no gerúndio são usados para dizer que esse é um processo em construção, já que o indivíduo não é, está. Por isso, esse processo se define como individuação, como um modo de se forjar. Para se forjar, Margarida tem na relação com as meninas residentes uma importante sustentação. Se na primeira entrevista ela afirmou “*Mas eu acho que eu ainda tenho um pouco desse sentimento assim de ‘Ah! Não! Eu não vou conseguir!’*”, a segunda entrevista e as anotações no diário de campo mostram seus avanços também na dimensão política da participação.

Hoje estive na Uneb para realizar a entrevista com Dandara e como estavam acontecendo as atividades da VI Semana dos calouros e ela estava participando como ouvinte, decidi assisti às discussões de uma das mesas que tratavam sobre as opressões vividas pelas mulheres: negras; do campo e LGBT na sociedade. Observei que Margarida era uma das organizadoras da atividade e a residente R participou como uma das debatedoras falando sobre as mulheres negras na universidade. Como a semana dos calouros é uma atividade organizada pelos Diretórios Acadêmicos, deduzo que Margarida deve fazer parte atualmente do DA do seu curso, o que parece ser uma mudança para ela, algo que preciso abordar na próxima entrevista. (Diário de campo, 13 jul. 2016).

²²⁰Aos 21 anos, Margarida considera que teve sua juventude atropelada por muitas contingências que a fizeram assumir responsabilidades que a forçaram a amadurecer, todavia, não ao ponto de deixar de ser jovem.

Dadas essas observações, durante a segunda entrevista que realizei com Margarida em 12 de março de 2018, comentei que a tinha visto participando de várias atividades no *campus* e que me parecia que tinha intensificado sua inserção na universidade por meio do Diretório Acadêmico. Nessa situação, ela relatou:

– Eu acredito que logo que eu entrei aqui na Uneb eu comecei fazendo alguns questionamentos porque eu vi lá a representação de Pedagogia, de Enfermagem, de Educação Física e não vi Administração. [...] E aí, eu fui, assim, questionando, participando das reuniões de departamento e aí as meninas da residência me chamavam pra participar das reuniões do DA delas, né, pra mim poder ver o que elas tinham de demandas e ver se no meu curso também era a mesma coisa. E aí teve a influência delas, né, de tá participando, de tá viajando e tá atrás de melhorias. Via que o curso delas tem eventos e eu falei "Não, o nosso assim parado. Não tem nada. Não acontece nada" falei "Não, preciso fazer alguma coisa pra poder mudar". Mas quando eu comecei a fazer parte do DA mesmo já foi no início de 2016. Aí eu assumi o diretório porque o DA é uma gestão de um ano e meio. Aí que eu sai já na metade de 2017. Isso tudo por influência das meninas [rindo]. [...] Eu até já falei isso, se eu não viesse pra residência, bem provável que não tivesse esse posicionamento porque a gente entende que aqui cada espaço desenvolve uma influência sobre a gente, sobre o que a gente também decide querer. Então, eu fui pra residência e fui também aberta, né, ao que eu vi ali porque outras pessoas na convivência não tiveram esse contato. E aí as meninas falavam "não sei como que consegue passar pela universidade, passar pela Uneb, pela Semana do Calouro e não, tipo, não modificar". [...] Então, você tem a oportunidade de ter essa posição. Então pra mim foi muito importante morar na residência e conhecer as meninas. Acredito que se não fosse o contato com elas, talvez morasse até com outras pessoas, não sei... Se as pessoas também não tivessem esse envolvimento, eu também não teria. Porque isso ajudou muito porque a vontade eu tinha, mas não tinha essa oportunidade, não tinha essa representatividade pra mim poder ver que assim que eu poderia conseguir, poderia correr atrás. Porque como elas falavam assim "por que você não participa do DA?" e falavam "Você tem que ser a presidente, viu?" [risos], eu falava "Não, não posso. Não sei o quê". Ficavam sempre me perguntando "Por que você não pode? Você pode sim". E aí elas falavam "A gente tá saindo e aí? E Administração? Você vai deixar?" Eu lembro da fala de L quando a gente tava no processo de eleição "Olha, tem tal pessoa assim querendo participar. Você vai deixar esses meninos burguesinhos e tal, assumir o diretório? Faça alguma coisa". E aí ela falou assim "Você vai deixar um curso que tem cara de homem e não sei o quê, você vai deixar um homem assumir o DA? Até hoje não teve mulher candidata. Você vai deixar?". Aí eu "Ah! Mas eu não posso" "Mas você não pode por quê?". Ficou, né, insistindo, fez com que eu acreditasse que eu realmente poderia. Então a gente foi discutir, a gente não decidiu quem seria cargos. A gente só reuniu as pessoas que queriam participar e depois a gente sentou e discutiu. "Não, e aí? Quem vai assumir cada cargo? Com quem vai a habilidade pra poder ficar com um ou com outro?". E aí começamos a discutir e decidimos que seria eu. [...] E eu aceitei e, assim, eu fiquei "não, nem acredito", porque eu achei que alguém fosse querer e eu não pensei "Não, eu vou ficar". E aí quando eu cheguei, falei pras meninas "Ganhei a eleição e adivinha quem vai ser a presidente?", aí as meninas falou "Você!". Então

fiquei nessa gestão até meados de 2017. Eu gostaria de ter feito mais, mas o tempo que eu fiquei no diretório, eu acredito que teve uma cara nova, né? Na Semana do Calouro pode ser que não mudou nada pra muitos, mas pra um ou outro, teve alguma diferença. Assim, a gente conseguiu participar de um evento forte, conseguiu ter estudante com artigo aprovado nele, evento nacional. Coisa que a gente nunca tinha nunca tido, a gente conseguiu. Também trabalhamos pra mudar os horários porque o estudante não conseguia participar e então "não, tem que mudar esse horário. Tem que colocar um horário que, pelo menos, um ou dois venha participar, né?". A gente conseguiu que mudasse o horário pras reuniões, então, eu comecei a participar desde logo que eu entrei, assim, questionando, cobrando a frequência dos professores. [...] Aí hoje eu penso assim... Como eu posso dizer? Eu acredito que a mudança maior foi, assim, de poder ver além de mim, sabe? De poder, de compartilhar... Acho que foi mais a mudança em relação à coragem, de saber que eu posso, que o espaço onde eu estou eu posso ajudar mais, mais pra quem mais precisa. Acho que a mudança foi mais nesse sentido, assim, de saber que eu posso e que eu só posso ir através do conhecimento, buscando informação, conversando, entendendo, participando. Acho que a mudança foi mais nesse sentido, porque igual eu falei, tem vez que eu ficava muito tímida. As meninas falavam "Ah, você tem muita vergonha. Tem que participar disso, tem que participar daquilo" e eu falava "Eu?". Não imaginava nunca na vida, né, de ser presidente do DA, de organizar viagens do curso, de organizar eventos. [...] De tudo isso, assim, eu tenho que o que mudou mais foi em relação ao meu posicionamento de acreditar que eu posso, que eu tenho que ter coragem de assumir porque ninguém vai assumir por você. Na residência também percebi essa mudança. Eu preferia ficar quieta, eu não falava. Falavam e eu ficava quieta. Agora não, agora eu tenho coragem de falar "olha, isso eu não concordo", já assumo minha posição. Eu não aceito qualquer coisa, né, que quer colocar. Então isso eu tenho como um ponto positivo que mudou. De não aceitar qualquer coisa. Então hoje eu vejo... Isso eu vejo que foi bom pra mim em todos os sentidos.

Margarida que diz que “*Não imaginava nunca na vida, né, de ser presidente do DA, de organizar viagens do curso, de organizar eventos*”, não só confirma as mudanças que passei a observar em sua atuação na Uneb como também descreve como se deu esse processo fortemente marcado pela influência das meninas da residência que fizeram com que acreditasse que realmente poderia ter uma participação mais efetiva inclusive no Diretório Acadêmico do curso de Administração, até então, sem nenhuma mulher presidente “*Porque como elas falavam assim "por que você não participa do DA?" e falavam "Você tem que ser a presidente, viu?"*”. Dessa maneira, Margarida se candidata ao DA, é eleita presidente e passa a exercer o poder de organizar viagens e eventos, ter voz e voto nas reuniões colegiada do seu curso e de departamento, bem como ser ela a partir daí a tecelã de outras histórias.

– Minha participação passou a ser mais constante nessa última semana dos calouros porque eu tava no diretório e aí as meninas falaram pra gente dividir as coisas e falaram "vamos convidar você pra poder compor a mesa e fazer essa discussão". E aí quando foi nessa semana o DA já falou "Ó,

você vai tá de novo lá, viu?”. E aí eu comecei, tipo, comecei a ver aquelas referências que eu tive quando eu entrei e, tipo, sendo eu agora. Porque a referência que eu tive com as meninas que eram do DA e tavam lá na frente falando. E depois as mesmas egressas, voltando pra poder, né, ter essa contribuição. Eu vi que agora era minha vez.

É possível constatar com base nos dados da pesquisa que o suporte das meninas residentes implica muitas dimensões na individuação de Margarida, já que ela mesma testemunha *“De tudo isso, assim, eu tenho que o que mudou mais foi em relação ao meu posicionamento de acreditar que eu posso, que eu tenho que ter coragem de assumir porque ninguém vai assumir por você”*. Margarida reitera os significados subjetivos e políticos dos suportes conjugados da residência universitária e das pessoas que a compõem. Ao mesmo tempo, ressalta o movimento necessário que teve e fez *“cada espaço desenvolve uma influência sobre a gente, sobre o que a gente também decide querer”*. Nesse sentido, sublinha que foi para a residência “aberta”, colocando-se em ação, o que enfatiza que não faz apenas uso do suporte da residência e da relação com as meninas, ela maneja esses suportes para tecer seu processo de individuação pelo empoderamento “progressivo”. Assim, destaca *“Isso eu vejo que foi bom pra mim em todos os sentidos”*, o que demonstra que os suportes não são nunca totalmente externos e nem internos. Ninguém se sustenta apenas de dentro para fora, tão pouco as relações estabelecidas externamente estão imunes. É na intersecção que os indivíduos se constituem e podem ser suportes para outras pessoas.

Ao aprender com, Margarida descobre *“Eu acredito que a mudança maior foi, assim, de poder ver além de mim, sabe? De poder, de compartilhar...”*. Por conseguinte, Margarida tem tomado para si a responsabilidade de compartilhar aprendizagens *“E aí eu comecei, tipo, comecei a ver aquelas referências que eu tive quando eu entrei e, tipo, sendo eu agora”*. Depois do suporte das meninas residentes, da residência, do DA, portanto, com algum poder/saber, Margarida se coloca e já é vista como referência, como suporte.

3.4.3.4 “Eu vi que agora era a minha vez”: As jovens da roça e universitárias passam a ser suportes

A experiência de Margarida analisada anteriormente sinaliza que as jovens da roça, a partir do acesso e permanência na universidade, vão se constituindo como suportes *“eu vi que agora era a minha vez”*. Isso se acentua no caso das que se inserem no movimento estudantil, entretanto, não se restringe a elas, uma vez que constatei, de modo diferencial, que todas as universitárias passam a ser suportes para outras pessoas vislumbrarem o Ensino Superior como possibilidade.

As jovens que se inserem nos movimentos estudantis (movimentos organizados pelos coletivos dos cursos; coletivos identitários como o Batuque e Melanina Black; Diretórios Acadêmicos; movimento de ocupação, dentre outros) têm neles suportes para pensarem ações e políticas além delas mesmas, isto é, além dos apoios individuais. Como a narrativa de Margarida mostrou, essa jovem atribui como uma de suas mudanças após se inserir no Diretório Acadêmico “*poder ver além de mim, sabe?*”.

Como instâncias formativas, as diversas formas de organização estudantil operam como suportes na individuação de seus/suas participantes e, a depender da sua atuação, estes/as se convertem em suportes. Na verdade, esse parece ser um dos objetivos desses coletivos.

– É porque você vai aprendendo como que funciona essa lógica também, né? É bem diferente quando você participa desses diferentes espaços como, por exemplo, o movimento estudantil, DA. Eu acho que começa um pouco por aí. Eu tive a oportunidade de, por exemplo, de entrar no diretório acadêmico do terceiro pra o quarto semestre, aí eu peguei duas gestões. Tô até saindo, finalizando a última gestão agora. Eu acho que por aí as possibilidades começaram também. Por aí e pelo fato que o diretório me deu oportunidade de ter visões novas sobre muitas coisas e quebrar muitas. De certa forma, desconstruir e construir muitas opiniões. [...] porque eu tinha uma visão assim... deixa eu ver aqui, até mesmo da questão de estar na universidade, tinha até uma visão da questão de mérito, na relação de meritocracia. Eu acho que isso foi uma das coisas que eu mais desconstruir aqui porque você vê que, na verdade, não é isso, é por questão de oportunidade... Então, isso aí foi uma das coisas que desconstruir muito através do diretório e que eu acho que também é minha função agora ajudar a desconstruir. [...] Eu acho que a inserção no diretório foi um dos pontos principais assim de orientação que eu pude conhecer na universidade. Aí, como referência desse diretório, eu tenho outras estudantes, referências de luta, de diretório assim... No início foi muito delas assim e aí, depois, depois a partir do diretório, acabei me inserindo dentro da universidade, de participar de reunião de departamento, de reunião de colegiado e a partir daí você acaba tendo conhecimento de outras coisas também e vendo que agora você é que precisa ser a referência. Não dá para ficar sem ação, sem propor. Aí no DA, na primeira gestão da coordenação de ensino e pesquisa em Enfermagem, que a função principal mesmo é de poder criar projetos como também poder atuar principalmente na divulgação e nessa relação com os alunos, de explicar a questão de como funciona o ensino, pesquisa, extensão, divulgar os editais, falar sobre projetos, essas coisas assim. E na última agora eu fui vice-presidente. Então, a gente debate muitos temas para também contribuir, né? (Maria Augusta, estudante de Enfermagem, Campus XII).

– Porque você se torna completamente diferente. Eu vejo as pessoas que fazem parte do movimento estudantil, os alunos que compõem o movimento estudantil e os que não compõem, então assim, a forma de lidar com as pessoas, com a universidade, com tudo, é completamente diferente. [...] Então nós mesmas do diretório, todos os objetivos que nós traçamos, nós

conseguimos alcançar. Conseguimos trazer um evento regional de Enfermagem, eu digo essa última gestão que é uma gestão composta por onze mulheres. Então nós trouxemos um evento regional de Enfermagem, estamos organizando agora o outro regional. Nós conseguimos ter uma conversa com o reitor sobre a questão dos professores e, de certa forma, resolver problemas, assim, não resolver por completo porque seria aí um concurso, mas aí ele garantiu que terá o Reda, então, já vai começar a resolver esses problemas de professores. Então, nós conseguimos, né, de certa forma, conseguimos manter um diálogo, resolver as coisas, participar da ocupação do campus que foi uma luta importante. [...] Só que você tem que saber também como viver o movimento estudantil porque hoje, tipo assim, professores mesmo têm uma visão que movimento estudantil é desorganização. Mas às vezes os estudantes que compõem o movimento estudantil fazem o movimento estudantil ter essa cara. E o movimento estudantil não é desorganização, é você ser muito organizado porque você conseguir ter ensino, pesquisa e extensão ainda conseguir participar do movimento estudantil e fazer tudo organizado é uma batalha muito grande. Só que você, dentro do movimento estudantil, tem que se organizar para, de certa forma, você conseguir fazer tudo direito, cumprir os prazos porque, se não, você vai deixar essa aparência ruim do movimento estudantil, não vai ser também referência para outros estudantes. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Das 17 entrevistadas, quatro delas (Margarida, Rita, Maria Augusta e Elizabeth) têm participação direta no movimento estudantil, seja em diretórios acadêmicos (DA) e/ou identitários. No geral, essas jovens agregam a participação e lutas, o que, segundo mostram, traz um diferencial *“É bem diferente quando você participa desses diferentes espaços como, por exemplo, o movimento estudantil, DA”* (Maria Augusta), *“Eu vejo as pessoas que fazem parte do movimento estudantil [...] a forma de lidar com as pessoas, com a universidade, com tudo, é completamente diferente”* (Rita). Esse diferencial de que falam se refere ao fato do movimento estudantil funcionar como um suporte, uma instância formativa para elas que possibilita *“De certa forma, desconstruir e construir muitas opiniões”* e lidar com tudo de modo distinto dos estudantes que não compõem o movimento. Isso, notoriamente, traz ao menos duas implicações: a) saber manejar esse suporte, a participação, para não confirmar *“uma visão que movimento estudantil é desorganização”* e b) pensar além, colocar-se como suporte.

É importante destacar essas duas possibilidades porque as jovens universitárias que participam do movimento estudantil podem tanto ser referência positiva quanto negativa para os/as demais estudantes. Então, é preciso saber manobrar esse papel. Como Rita disse *“Só que você, dentro do movimento estudantil, tem que se organizar para, de certa forma, você conseguir fazer tudo direito, cumprir os prazos”*. Caso isso não aconteça, *“você vai deixar essa aparência ruim do movimento estudantil, não vai ser também referência para outros estudantes”*.

O importante, então, é ser referência positiva. Do mesmo modo que tiveram outras estudantes como “*referências de luta, de diretório assim...*”, Maria Augusta, Rita, Margarida e Elizabeth agora se posicionam como referência e suporte, afinal, sentem que precisam se colocar em ação “*a partir daí você acaba tendo conhecimento de outras coisas também e vendo que agora você é que precisa ser a referência. Não dá para ficar sem ação, sem propor*”. Desse modo, mais que referências, precisam ser suportes que apoiem outros estudantes. Por dentro da universidade, então, propõem eventos; conseguem trazê-los para o campus; realizam debates; explicam como funciona o ensino, pesquisa e extensão para os/as calouros/as; representam os estudantes do curso nas reuniões deliberativas institucionais; buscam soluções para problemas dos cursos e ainda se inserem em lutas políticas em defesa da universidade e da Educação Básica como foi o movimento de ocupação do *Campus XII*²²¹.

Se as jovens da roça, quando se inserem no movimento estudantil se colocam como suporte, elas e as demais ascendem a esse lugar ao se tornarem universitárias, passam a ser suportes de modo consciente ou não.

– *Quando eu chego lá assim, aí todo mundo fala “Nossa! Ela tá na universidade! Tá estudando!”. É tudo muito... Nesse momento assim eu sinto alegria de estar aqui [sorriso largo], de poder tá lutando por uma coisa que eu sempre sonhei. Apesar de toda dificuldade que a gente passa, mas eu me sinto feliz de tá aqui e também, de algum modo assim, tá influenciando outras pessoas... eu tenho um amigo mesmo que diz que tem se espelhado na minha história. E meu sobrinho, que é quase da minha idade, minha irmã mais nova, aí eu me sinto às vezes uma inspiração pra eles [sorriso de orgulho]. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).*

– *E, na verdade, assim é um crescimento muito grande porque no povoado que de onde a gente vem só tem eu dentro da universidade pública, entendeu? E assim a gente chega lá dando a resposta de tudo isso é muito satisfatório. E hoje eu consigo passar pra minha prima que entrou agora o que eu não consegui antes eu quero que ela consiga hoje, entendeu? O que eu não tinha quem me falasse agora eu possa ajudar ela. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).*

– *Depois assim que eu voltava as pessoas perguntavam como era aqui, como era a universidade, aí eu comecei a incentivar. Um das duas pessoas que moravam assim, que tinham mais afinidade e moravam lá perto, aí eu inscrevi no Enem e aí elas conseguiram. Uma tá fazendo Engenharia Florestal e a outra tá fazendo Agronomia. Esses dias eu encontrei elas, que eu tava lá em casa, aí elas foram lá em casa, elas querendo desistir, que era*

²²¹Os movimentos estudantis no *Campus XII* participaram do movimento nacional de ocupação de universidades e escolas contra a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), aprovada no senado como PEC 55, e também contra a reforma do ensino médio. Tais propostas que congelam gastos públicos por 20 anos, inclusive em educação, e altera o currículo do Ensino Médio foram consideradas nocivas à juventude. Assim sendo, no DEDC XII, os estudantes organizados ocuparam o *campus* por mais de dois meses. Nesse período, realizaram muitas aulas públicas com temáticas eleitas pelo coletivo.

difícil, aí eu falei com elas que não era pra desistir porque dificuldades todo mundo encontra, né, eu encontrei e eu encontro, mas eu vou driblando até eu consegui. Aí falaram “acho que não vou desistir não”, eu disse “não desista não”. (Maria Elvira, estudante de Ciências Contábeis, Campus I).

– Sou a primeira. Inclusive na minha localidade, eu sou a primeira pessoa a ingressar na universidade. De lá pra cá, as outras pessoas foram vendo que era possível sim a gente entrar dentro da universidade! E aí, não via a universidade mais como algo impossível. Começaram a prestar o vestibular, é... fazer faculdades a distância ou faculdades particulares mesmo. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Meu filho me vê todo dia com apostilas, livros, cadernos, aí tem hora que ele cobra, ele fala assim “ah! Mãe, você também só lembra da Uneb, da Uneb, da Uneb... esquece de mim”. Aí outra hora ele fala “ah! Mainha, quando eu crescer eu quero estudar lá na Uneb”. É assim, entendeu? Acho que depende de cada momento, mas vejo que ele já me vê assim... (Maria Rita, estudante de Educação Física, Campus XII).

De modo geral, é na roça que as jovens colaboradoras desta pesquisa passam a ser referência, inspiração e, ascendem a suporte, “*Quando eu chego lá assim, aí todo mundo fala ‘Nossa! Ela tá na universidade! Tá estudando!’*” (Marianna). Como vivem em comunidades rurais que o acesso à universidade é incomum, consideram que estarem universitárias “*é um crescimento muito grande*” para o povoado, de modo que quando estão na roça as pessoas admiram e têm curiosidade “*Depois assim que eu voltava as pessoas perguntavam como era aqui, como era a universidade*” (Maria Elvira). A admiração, referência e curiosidade em decorrência de serem comumente as primeiras da família e de suas localidades a terem acesso à universidade fazem com que as jovens da roça sintam satisfação, alegria, felicidade, orgulho e recompensa por todos os desafios enfrentados. Simultaneamente, sentem que estão influenciando, espelhando outras pessoas “*De lá pra cá, as outras pessoas foram vendo que era possível sim a gente entrar dentro da universidade! E aí, não via a universidade mais como algo impossível*” (Maria Felipa).

Mais que influência para amigos, outras jovens da roça, vizinhas, irmãs e irmãos, sobrinho, prima e filho, as entrevistadas passam a ser suportes, isto é, apoios para orientação de como se inscrever, de como funciona a universidade, as ações afirmativas, a assistência estudantil “*O que eu não tinha quem me falasse agora eu possa ajudar ela*” (Elizabeth).

O que apreendo a partir dos dados analisados é que o acesso das jovens da roça à universidade está para além delas. A fala de Marilene a seguir corrobora essa assertiva.

– [...] eu acredito que minha graduação vai contribuir não só pra mim, que vai contribuir assim... pra todo mundo. Porque, tipo assim, quando eu vejo meu sobrinho, meu sobrinho tem 15 anos, vai entrar no IFBA agora, graças a Deus! Tipo... quando eu vejo isso, as coisas se encadeando, a vontade de

estudar da minha família que não tinha essa vontade, dá uma coisa assim legal. Eu vejo eles ligando pra mim e perguntando “minha tia, como é que faz isso? Como é que faz aquilo? É desse jeito?”. Isso te dá uma vontade de querer ser mais. Quando eu penso em ser mais, eu nunca penso em ser mais para mim só, porque ser mais pra você só é um saco, né, ninguém vai saber. Ser mais pros outros, ser mais pra minha família, por mais que ela seja desestruturada... nunca é uma coisa só pra mim, é uma coisa nossa. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

O acesso e a permanência na Uneb são partilhados com a família, com a comunidade, com os/as outros/as. Outros/as que estão presentes no Ensino Superior e os/as muitos ainda ausentes. Por isso, é bonito ver as jovens da roça sendo suporte, envolvendo-se como tal “*nunca é uma coisa só pra mim, é uma coisa nossa*”. Por um lado, ver e sentir esse movimento é uma sustentação para as jovens da roça no enfrentamento da prova do Ensino Superior “*isso te dá uma vontade de querer ser mais*”, porém, por outro lado, pode constituir mais um peso a ter de equilibrar.

3.5 O anúncio das conclusões: o entre-lugar

Desde o início da escrita desta tese, os dados colhidos e analisados anunciam que a experiência universitária das jovens da roça, acesso e permanência, as coloca e é vivida nos entre-lugares.

Os entre-lugares são compreendidos aqui na perspectiva elaborada por Homi Bhabha (2013), quero dizer, nos espaços de encontro das fronteiras culturais, geográficas, que formam os interstícios. Esses interstícios, ou como utilizo interseccionalidades das pertencas, mostram que as diferenças e identidades não são simplesmente dadas, fixas. Na fronteira, nos entre-lugares e suas tensões provocadas pelo encontro com as diferenças, os indivíduos são levados para “além” de si para poder retornar um/a outro/a. O entre-lugar propicia o entrelaçamento.

Assim sendo, nos entre-lugares criados pela migração da roça para a universidade, da universidade para a roça, as jovens participantes deste estudo nem se afiliam e nem se convertem totalmente em universitárias, mantêm-se estranhas na universidade onde vivem tensões do início ao fim. Simultaneamente, em casa, na roça, também já não são mais uma jovem comum; não são (re)conhecidas como iguais e já não se reconhecem assim.

– Eu fico dividida. Eu chego lá, aí já acho o ambiente um pouco diferente, né? Época de férias mesmo... Eu fico aqui louca pra ir “chega férias! Chega férias!”, aí vou pra lá, nossa! Fica aquela coisa. Você começa a... sei lá... achar tudo também tão estranho. [...] Às vezes eu tô lá e fico “Ah!” É um lugar que, tipo, que não tem muito... muitas coisas a que oferecer, assim, em questão de desenvolvimento, em questão de formação e tal. Mas é um lugar que me dá tranquilidade, é um lugar que tô com minha família, com os

amigos de infância ali. É uma das coisas que eu sofro, né? Em questão de tá longe de casa, questão da pressão aqui dentro da universidade não é fácil, a cobrança que é demais. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Tem horas que eu tô lá conversando com mãe, pai ou meu avô, conversando não, tentando, né, porque eles falam que eu tô querendo saber muito. Eu já nem converso não, porque ninguém me entende... ninguém me dá ousadia [risos]. Quando eu vou... Quando eu falo com mãe "mãe, não é assim, mãe". Ela "ah! É assim. Você não sabe de nada. Desde do tempo dos mais véio, os mais véio fala que é assim e cê vem falar que não é". Aí um dia eu até falei com o professor aqui na Uneb, eu conversando com ele, eu falei assim "Oh! Professor, às vezes, eu não consigo achar ninguém pra compartilhar minhas angústias daqui da Uneb, do que eu passo aqui". Eu falei porque lá às vezes eu sento pra conversar com mãe pra falar disso e disso, às vezes ela não entende. Às vezes, assim, igual eu conversei com ele, mas eu também acho que eu tô errada porque ela não teve oportunidade. Não é que eu tô falando que eles não entendem, mas tem certas coisas ainda que é passada e até pra gente ainda, que a gente ainda não compreende, que eles ainda tão lá, né? (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– [...] Até hoje quando eu vou pra minha cidade eu sinto a diferença entre lá e aqui. Lá eu já acho uma monotonia. É assim... primeira semana é uma novidade porque eu encontro todo mundo, meus amigos que eu deixei por lá. É uma novidade porque mata a saudade, mas passa duas semanas eu já fico entediada porque não tem nada pra fazer, a cidade também é meio paradinha, não tem nada, nenhum evento pra ir. Aí eu sinto essa diferença, uma monotonia mesmo de tá lá, só ficar em casa, não fazer nada [rindo]. Por outro lado, também não me adaptei a essa vida aqui não. (Marianna, estudante de Nutrição, Campus I).

– A gente vai convivendo aqui na Uneb com esses professores com essas palavras, professor evoluído, aí a gente começa a usar uns termos assim diferentes. Tem hora que também esquece que não tá aqui e acaba falando assim lá na roça. Meu marido mesmo me falou isso e outro dia aqui na sala, na disciplina de Coordenação Pedagógica, eu fui responder a um questionamento da professora aí falei que eu esperava ter conhecimento que competia ao coordenador pedagógico dentro da escola e aí já começaram "Ah! Mas tá exibida" [risos]. Mas isso acontece lá também, é engraçado. Quando eu mudei pra Riacho agora mesmo, aí eu entrei no time de futebol das meninas lá eu falei "meu pai!", eu me peguei, né, diante das meninas falando alguns termos que elas não conheciam. E aí elas falaram comigo "gente! Mas nem parece que você é da roça!" e aí foi onde que eu comecei "Mas por que você tá falando pessoa da roça?", comecei a questionar. Aí ela ficou séria e falou "Não, porque você fala tudo correto". Falei "às vezes". Então, assim, ela já questionou, já notou a diferença lá também. Então, aí você tem de ir se adaptando de acordo com o ambiente, com cada lugar agora. (Maria Felipa, estudante de Pedagogia, Campus XII).

Ao final da entrevista com Leidjane, andamos do local que estávamos até o prédio onde a mesma teria aula (DCVII). Durante nossa caminhada, conversamos sobre outras questões como a distância da família, das dificuldades pelas quais passa, etc. [...] uma das coisas que disse foi que quando vai para casa se sente uma estranha, sem lugar certo, uma visita e que é tratada como visita mesmo. É como se não tivesse mais lugar. Não é de Salvador e nem da própria casa, da roça. (Diário de campo, 19 out. 2016).

Essas jovens, conforme as entrevistas assim como as anotações do diário de campo mostram, ao se deslocarem para a universidade, vivenciam o que Bhabha (2013, p. 26) chama de “meia passagem” [middle passage] porque “é um processo de deslocamento e disjunção que não totaliza a experiência”, por isso, caracterizo como “um pé na roça, outro na universidade”. Na roça, já não têm com quem conversar “*Eu já nem converso não, porque ninguém me entende... ninguém me dá ousadia [risos]*” (Maria Bonita); ou tem tratamento diferenciado “*quando vai para casa se sente uma estranha, sem lugar certo, uma visita e que é tratada como visita mesmo*” (Leidjane); “já” acham o lugar parado “*Lá eu já acho uma monotonia*” (Marianna) ou estranho “*ai vou pra lá, nossa! Fica aquela coisa. Você começa a... sei lá... achar tudo também tão estranho. [...]*” (Leila). Concomitante a isso, afirmam “*por outro lado, também não me adaptei a essa vida aqui não*” (Marianna). Há estranhamentos na universidade “*Ah! Mas tá exibida*” e na roça “*Gente! Mas nem parece que você é da roça!*”. É notório que, mesmo quando Maria Felipa se mostra adaptada na universidade, percebem e verbalizam a diferença. Na roça, nas relações estabelecidas com as jovens “do lugar”, vê-se questionada sobre o “ser da roça” a partir do estigma da fala. Na roça, Maria Felipa se vê diante de percepções que lembram as que vivenciou quando foi para a escola na/da cidade. Esses dados, então, revelam o lugar fronteiro ocupado pelas jovens da roça quando universitárias “*É como se não tivesse mais lugar. Não é de Salvador e nem da própria casa, da roça*”. Elas estão no entre-lugar e veem-se nele “*Eu fico dividida*”, disse Leila.

Esses entre-lugares instigam a concluir que as colaboradoras desta pesquisa não vivenciam a individuação a partir de identidades fixas. Não são apenas da roça. Suas condições juvenis mostram a interseccionalidade das suas pertencas (veja a figura 4) como também a adição de uma nova situação, a de universitárias, o que implica o ser e não ser da roça (RIOS, 2011; SANTOS, 2003, 2006). Assim sendo, é preciso pensar esses entre-lugares a partir do movimento feito pelas jovens de migração diária e temporária da roça para a cidade que as coloca nas fronteiras. Segundo Bhabha afirma (2013, p. 25), “é nesse sentido que a fronteira se torna lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além [...]”.

– *Quando vou pra lá, ainda mais quando eu vou visitar meus irmãos biológicos, eu ainda capino, quando eu vou pra lá eu sangro, porque cê sabe, né, o látex tem a seringueira, eu sangro. Eu, por mais que eu estou conseguindo estudar, ter uma culturalização melhor, eu não acho que eu tenho que esquecer minha origem. Isso me faz bem, me deixa humanizada, integrada a eles. Apesar deles achar estranho quando eu chego lá tá*

comendo de garfo e faca e eles ainda comer de mão... é muito engraçado isso! Então, eu por mais que eu queira crescer, eu nunca vou esquecer meu passado porque, tipo assim, o caminho para eu chegar onde eu quero, eu sei, entendeu? Mas eu não deixo esquecer meu passado nunca! Nunca! Isso eu não vou esquecer nunca. Eu acho que eu vim da roça e eu ainda carrego muita coisa de lá, mas quando eu tô lá, o pessoal fala que eu estou diferente, mas eu estou diferente mesmo [risos]. Eu me sinto diferente, seria até estranho, né, vir pra universidade, nesse pólo de novidades, dessa efervescência do diverso, do tudo, e sair do mesmo jeito que entrei. A gente não consegue ser igual mesmo! [...] Olha, eu tô diferente na minha forma de vestir, no meu cabelo [pegou no cabelo com orgulho] na minha forma de pensar e falar. Porque eu sempre fui autêntica, mas agora, além desse autêntica, eu sei o que eu vou falar e eu tenho suporte para isso com o fator teórico que fundamenta esse conhecimento. Sei lá! A licenciatura em Pedagogia... a professora fala que a gente tem que saber a alma do chuchu, então, é isso. Pedagogia é você saber de tudo um pouco. Aí eu tenho muito amigo adolescente e eles me ligam “oh! Explica isso aqui, isso aqui”, aí eu dou aquele rodeio e ensino como eles se embasarem no teórico. Eles ficam assim “por que você não fala logo direto?”. Não, eu não consigo, não consigo não ser eu falando desse jeito “uma coisa que eu aprendi, eu quero que você também aprenda, se fazer bem pra você. Por que não?”. Minha mãe fala assim “cê tá estranha!” [risos]. Aí meus irmãos, que é mais leigo ainda, falam “Mais que preta metida!”. É interessante! [risos]. Eu vou lá visitar ele pra relaxar e chupar cacau, mas os meus irmãos me acham estranha e esse achar estranho te dá o ar de metida e não é isso, né, eu não me sinto metida, nesse termo, porque eu não consigo ser indiferente com eles. Quando eu vou pra lá, dois dias já tô falando igualzinho a eles “pôr, abate, portera, bassoura, barrer” porque eu percebo que eles falam diferente e eu não falo igual a eles. (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

– Eu acho que de um certo modo vir para cá me afastou um pouco de lá. Foi igual eu tava comentando com nossas colegas, a universidade, ela, ao mesmo tempo que ela te ajuda a construir, ao mesmo tempo, ela desconstrói muita coisa. Mas eu acho isso bom. Eu acho isso bom, que é tanta coisa pra pensar, olha! [risos]. Isso é bom demais! (Maria Bonita, estudante de Pedagogia, Campus XII).

- Lá na associação, eles falam assim “ah! Cê tá mais questionadora, tá questionando muito”. As pessoas falam comigo isso na associação nossa lá, eu falei “não questionei não. Eu só tô falando, mostrando”, aí eles falam “não, mas isso é bom. Isso é bom pra gente e pra você também”. Eu procuro ter esse cuidado, vou mais pela linguagem do cotidiano, do lugar onde a gente vive e eu não peguei essas coisas de falar difícil não. Quando falo, um vai e pergunta “o que é isso?”. Aí eu explico e eles “devia falar uma palavra mais fácil”. Falo “é a convivência, gente. Tô tentando, não tô pegando tudo” porque aqui na Uneb tem isso dos professores também cobrarem de você “cê tem que falar as coisas técnicas e não sei o quê”. Aí eu sempre falo “Ah! Professor! Prefiro a minha linguagem”. Porque eu falo da convivência, do jeito de lá. Aí a gente vem pra cá, depois vai pra lá, aí eu vou tentando adequar. (Maria, estudante de Ciências Sociais, Campus I).

- Assim, geralmente quando eu vou conversar depende muito de quem você tá conversando, né? A sua fala depende muito de quem você tá conversando e assim, às vezes, eu evito de falar um palavreado na qual minha avó não

consegue identificar, entendeu? Minha mãe, meu pai... Porque automaticamente eles vão se sentir reprimida, entendeu? Então, é preciso olhar onde você tá, se é aqui na universidade não, aqui você tem de usar as palavras certas, fundamentar, dizer quem falou, é assim. [...] a não ser que você fale automaticamente, aí pode ser aqui ou lá que aí vai tá misturado. (Elizabeth, estudante de Educação Física, Campus XII).

As falas elencadas anteriormente são riquíssimas para análise. Sem negar as tensões e ambivalências como, por exemplo, o estranhamento dos irmãos de Marilene ao vê-la “*comendo de garfo e faca e eles ainda comer de mão...*” e dizerem “*Mais que preta metida!*”, Marilene reflete “*esse achar estranho te dá o ar de metida e não é isso, né*”. De fato, não é isso. As jovens explicam “*o pessoal fala que eu estou diferente, mas eu estou diferente mesmo [risos]. Eu me sinto diferente, seria até estranho, né, vir pra universidade, nesse pólo de novidades, dessa efervescência do diverso, do tudo, e sair do mesmo jeito que entrei*”. Seria estranho fazer o movimento migratório, acessar e permanecer na universidade, e não ser diferente, sair do mesmo jeito, não se forjar por essa experiência. Maria Bonita considera isso bom demais, porque a universidade “*ao mesmo tempo que ela te ajuda a construir, ao mesmo tempo, ela desconstrói muita coisa*”.

A partir dos entre-lugares “*aí pode ser aqui ou lá que aí vai tá misturado*”, algo começa a se fazer presente. É preciso se adequar à universidade e à roça “*aí a gente vem pra cá, depois vai pra lá, aí eu vou tentando adequar*” e isso é bom porque “*é tanta coisa pra pensar, olha!*”.

Como na constituição das jovens da roça a individuação se dá nessa soma em que tudo já “*tá misturado*”, dentre as tantas coisas para pensar, a reelaboração de si leva ao “além”. O “além” pode significar distância espacial, progresso (BHABHA, 2013) tanto quanto soma, permanências e rupturas. Como Marilene destaca, “*por mais que eu queira crescer, eu nunca vou esquecer meu passado*”.

Ter um pé na roça, outro na universidade não significa, portanto, deixar de ser da roça e ser apenas universitária, acadêmica. Os entre-lugares possibilitam somas, interseccionalidades das pertencas e ver além, outras margens.

– Eu gosto mais da roça até porque hoje, hoje em dia, a gente tem quase tudo que tem na cidade a gente tem na zona rural, né? Água encanada, tem energia, então, eu posso até ir trabalhar na cidade em uma escola, mas meus planos é continuar morando na roça. (Ana Alice, estudante de Pedagogia, Campus XII).

– Eu amo meu lugar, mas gostaria de permanecer na cidade, pois acredito que a possibilidade de emprego será maior, além de possuir opções de pós-graduações as quais tenho interesse. Casamento é algo que pode acontecer

futuramente, mas sem perspectiva de ter filhos, até então. (Ivete, estudante de Fonoaudiologia, Campus I).

– Uma coisa que é comum lá é a questão do casamento. Então, eles acham estranho eu querer estudar e nem falar nisso. Essa questão de casar, eu acho que tá em últimos planos assim, porque eu sempre coloquei meus estudos em primeiro lugar, sempre a área profissional e tal. Às vezes vem a cobrança da família “ah! Por que não pensa em casar? Ah! Uma mulher falar que não tem esse sonho de casar!” “Sim, pra mim não seria um sonho”. Pra mim seria uma consequência, então, se deu certo com alguém e for pra casar, tudo bem, mas não é aquela coisa “meu sonho é casar”! Então meu sonho é concluir, né, trabalhar, sabe? Ser uma mulher independente e reconhecida profissionalmente. Acho que um dos meus maiores objetivos é isso. (Leila, estudante de Enfermagem, Campus I).

– Esses dias eu fui num casamento lá, aí vi que o pessoal terminou o Ensino Médio, a maioria das pessoas já se casaram. As meninas que estudaram comigo ou com filhos ou então casadas. E eu “meu Deus! Que diferença, né?”. Eu planejando estudar mais, seguir... vi que eu era uma exceção. Às vezes a gente fica triste e feliz. Porque assim, eu consegui, mas aquelas pessoas não conseguiram, né? Então, assim, aquelas pessoas não conseguiram entrar aqui dentro. Elas deveriam ter conseguido. O espaço também deveria ser pra elas. Deveria ser um espaço de fácil acesso e não é. (Rita, estudante de Enfermagem, Campus XII).

Por fim, utilizo essas quatro narrativas para mostrar que o processo de individuação vivenciado pelas jovens da roça nos entre-lugares possibilitam pensar o além de modo muito singular, individual. Enquanto Ana Alice, que migra diariamente da roça para a universidade, já está noiva, pensa em “continuar morando” na roça e pode “até ir” trabalhar na cidade em uma escola; Ivete, que experiencia a migração temporária na cidade grande, diz que ama a roça, “seu” lugar, mas seu futuro do presente (gostaria) é permanecer na cidade para estudar. Se ela presume que “casamento é algo que pode acontecer futuramente, mas sem perspectiva de ter filhos, até então”, Leila não pensa em casamento, como diz “pra mim não seria um sonho”. Seu sonho é concluir a graduação, trabalhar “ser uma mulher independente e reconhecida profissionalmente”. Situação que se assemelha aos projetos de futuro de Rita que é estudar mais. Esse modo de pensar, bem como as condições que se apresentam para Rita, a difere das jovens da roça da sua localidade, onde percebeu que é uma exceção, o que a deixa triste e feliz “porque assim, eu consegui, mas aquelas pessoas não conseguiram, né?”. Diante da sua condição, Rita ressalta o Ensino Superior como prova “O espaço também deveria ser pra elas. Deveria ser um espaço de fácil acesso e não é”.

PARTE IV

OS FRUTOS COLHIDOS *OU* CONCLUSÕES

Após a produção, a colheita, é chegada a hora de conhecer os frutos, de alimentar-se com eles, partilhá-los para que outros também se alimentem ou, ainda, guardar as sementes para um novo plantio. Os frutos da agricultura familiar, na roça, não são produzidos em larga escala, sem a participação dos agricultores e agricultoras. Essa produção depende da natureza que, no nordeste, especialmente nas regiões semiáridas, alterna tempos das águas com tempos de seca, forjam um modo de produzir que enreda e é enredado por quem produz. Os frutos, então, trazem essas marcas do modo de colher e de quem colhe. Colhidos podem, devem alimentar, gerar sementes. Tal qual a produção da roça, os dados das pesquisas devem possibilitar conhecer seus frutos para alimentar os/as que têm fome. Os frutos do conhecimento não podem, portanto, como os frutos da roça, ter sentido se não na partilha, nas novas semeaduras. Eis, então, a razão desta última parte da tese, apresentar os frutos da pesquisa, partilhar para, enfim, semear.

4.1 Conclusões

– Lá na roça parecia que tava prescrito, né? Seu pai foi isso, sua mãe foi isso, se você ser aquilo vai ser por força de Deus. Sabe aquela teoria do fruto do meio? Eu não sou fruto do meio! [...] vou fazer uma comparação aqui para você entender o que falo. Sabe o araçá? Eu não sei se você já viu? É uma fruta muito gostosa. As abelhas, os passarinhos, a cutia também, pegam essa frutinha gostosinha leva e vai plantar em outro lugar. Ela saiu dali do meio, mas ela tá povoando uma outra área. Eu sou essa planta, eu sou essa fruta. Eu nasci ali, não para ir tão perto. Eu quero ir aonde eu quero ir, eu vou rolando, o vento me leva e vamos povoar outros lugares. Eu sou desse tipo e a Uneb tá contribuindo com isso. É isso então. Acho que é isso, entendeu? (Marilene, estudante de Pedagogia, Campus I).

Não poderia concluir esta tese sem a potência das narrativas das jovens que, desde o momento que “me achei” a elas, colocaram-se como “da roça”, reivindicando uma identidade de origem que traduz suas condições juvenis. Faço uso das suas falas porque as mesmas guiaram toda a análise realizada, assim sendo, para as conclusões não poderia ser diferente. Para entender o que falo é preciso entender o que as jovens da roça falam das suas experiências de acesso e permanência na Uneb, objeto deste estudo. Com a finalidade de saber como os indivíduos experimentam o social a partir de suas vidas, é preciso ouvi-los, isto implica pressupostos teórico-metodológicos que não se desvincularam na análise e não se desvinculam nestas conclusões.

Como Dubet (1994) afirma, a experiência dos indivíduos é sempre social e foi nesse sentido que procurei compreender suas narrativas. É a partir das experiências como uma articulação de lógicas que leio essas jovens, isto é, concebendo-as como indivíduos. Em decorrência disso, tomei como referencial teórico-metodológico a sociologia do indivíduo nas perspectivas pensadas por Martuccelli (2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2012), Araujo e Martuccelli (2012a e 2012b), Martuccelli e Singly (2012), Dubet (1994). Por isso, considero que os indivíduos não são resultado apenas do prescrito para sua origem étnico-racial; de classe; gênero; religiosa, em suma, dos determinantes até então utilizados que, de algum modo, não permitiam enxergar a elasticidade possível das suas ações. Algumas dessas análises, muito importantes para compreendermos o poder das estruturas, acabaram por encarcerar os sujeitos “*Lá na roça parecia que tava prescrito, né? Seu pai foi isso, sua mãe foi isso, se você ser aquilo vai ser por força de Deus. Sabe aquela teoria do fruto do meio?*”. Analisar as experiências das jovens da roça no acesso e permanência no Ensino Superior, especificamente na Uneb, a partir da sociologia do indivíduo, permitiu compreendê-las desde os processos estruturais sociais e os marcadores interseccionados das suas pertencas, todavia, sem perder de vista suas agências. Visto que a individuação se constitui não porque

as pessoas se cingem ao social, mas porque o subvertem “*Eu não sou fruto do meio!*”, disse Marilene.

Com efeito, Marilene e as demais jovens da roça participantes da pesquisa não são fruto do meio. Ou melhor, não são apenas isso. Elas se forjam na ação, nas experiências e, por isso, os frutos colhidos durante a produção mostram que elas são como o “araçá”, nascem na roça, mas não ficam presas ao lugar, às condições que compõem o “ser” da roça.

Como indivíduos que vivem uma condição histórica e material no Brasil marcada por muitas assimetrias como também pela busca da democratização desde o Estado até as vivências subjetivas, as jovens da roça constituíram-se querendo ir mais longe, elaborando a possibilidade de acessarem o Ensino Superior e colocando-se em ação para isso.

Esse nível de ensino no Brasil, embora um direito, apresenta-se como uma prova para jovens da roça como as participantes desta pesquisa cujo perfil se constitui pelas condições juvenis interseccionadas: idade; do interior dos interiores; negras; pobres e mulheres. Essas condições juvenis se entrecruzam nas experiências de acesso e também de permanência das jovens da roça no Ensino Superior de modo que esse é experimentado em muitas situações mais que uma prova, como provação.

É essa experiência de provação um dos frutos, ou sementes, para pensar e fazer avançar o conceito de prova elaborado por Danilo Martuccelli. Dada a constituição histórica da sociedade brasileira e do Ensino Superior nela, o acesso e a permanência de jovens que interseccionam categorias das diferenças transformadas em desigualdades e discriminação fazem com que elas, ao se submeterem à prova, experimentem desafios que causam muito sofrimento. Desde a ida para a escola na/da cidade até a realização dos exames de seleção e, “por dentro” da universidade, há muito choro, muitas tensões, muitos enfrentamentos. Enfim, há sacrifícios.

Garantir o direito à escolarização, ao Ensino Superior especificamente, mostra como essa ainda é uma experiência difícil quando decidimos ouvir de modo mais próximo os sujeitos por meio de entrevistas, em situações que nos colocam entre-vistas com eles/elas. As vivências empíricas das jovens da roça permitem afirmar que, ainda quando Martuccelli (2010d) analisa os indivíduos no sul, as singularidades de cada país e, de modo mais acentuado de cada contexto, exigem fazer avançar conceitos. No caso do enfrentamento da prova de acesso e permanência à/na Uneb por jovens que são da roça, os frutos empíricos colhidos me impelem a agregar à prova o conceito de provação.

A *provação* é, então, a experiência da prova na ação dos indivíduos que, em contextos sociais muito adversos, enfrentam os desafios como hiperindivíduos a tal ponto que isso não

só cria tensões, constrangimentos e contingências, como também causa sofrimento físico e/ou psíquico, situação experimentada em vários momentos pelas 17 colaboradoras deste estudo, a exemplo de Maria Rita e Ana Alice. O ensino superior para jovens da roça, portanto, é ao mesmo tempo prova e provação. É uma prova estrutural cujo desafio de enfrentar é comum a elas e provação enquanto experiência singular de sofrimento em sua vivência.

Posto isso, aquilo que Danilo Martuccelli (2010d) considera uma condição angustiante da individualidade na América Latina, leio, a partir das experiências de acesso e permanência das jovens da roça no Ensino Superior, como uma provação no Brasil. Não é só estar submetidas à prova, neste país, é ter que se submeter à prova por meio da ação constante de provar, de se sacrificar a ponto de ser um sofrimento visto muitas vezes como sem fim “*Foi choro de tanta luta, tanta batalha aqui dentro*” (Maria Bonita); “*acabei aguentando*”(Maria Felipa); “*não tô dando conta e eu tinha que ver até onde que eu consigo*” (Rita); “*Poxa! Eu poderia desistir*” (Maria Rita).

A provação, com efeito, decorre de realidades onde as instituições, ainda que existam, não são suportes por meio dos quais os indivíduos encontrem respostas para as demandas de democratização dos direitos como é o caso da educação no Brasil e do Ensino Superior especificamente. Em contextos como o do estado da Bahia no qual a pesquisa foi realizada, não obstante tenha sido o primeiro local do país a ofertar o Ensino Superior, essa oferta se restringiu à capital até os anos 1980. O Estado (governo federal), responsável por esse nível educacional, só vai interiorizá-lo no contexto baiano no início do século XXI. Como as pessoas do interior dos interiores, então, podem contar com o suporte do Estado e das instituições? Podem contar a distância – uma distância geográfica e também simbólica.

Os dados desta pesquisa apontam que a Uneb, ainda que multicampi, territorializada, encontra-se distante de muitos indivíduos. As jovens da roça ilustram isso. Para terem acesso a essa instituição precisam migrar para as sedes dos seus municípios desde a Educação Básica. É preciso se deslocarem, afastarem-se da roça por um turno ou temporariamente quando usam a casa “dos outros” como suporte e transitam por estradas que são desafios. Na cidade, percebem-se diferentes e sentem as diferenças “*só poderia ser da roça*”. São tratadas de modo diferente, desigual, discriminado, estigmatizado, nas relações, nos turnos, no currículo, o que mostra que as escolas desconhecem e negam a cultura da roça e seus sujeitos. Na contradição da realidade, é na escola da/cidade, onde o Ensino Superior comumente não é pensado para elas, que “ouvem dizer” dele. Incentivadas pelas mães, “*aos trancos e barrancos*” elas se submetem às provas dos vestibulares e Enem/SiSU. Essas experiências

são vividas “*errando e acertando*”. Os acertos (aprovações) nem sempre se convertem no possível, logo, é preciso indagar, o que torna o Ensino Superior possível?

Nas singulares experiências das jovens da roça, para terem acesso e permanecerem no Ensino Superior, precisam dar um jeito, pois o possível só se concretiza usando muitos suportes, tanto institucionais quanto por meio das pessoas. Nesse caso, a própria instituição pode ser um suporte, quando pública e multicampi, quando tem políticas de assistência estudantil e ação afirmativa. Entretanto, os frutos colhidos mostram que esses suportes nas experiências das jovens da roça são marcados por ambivalências: ao mesmo tempo que se apresentam como apoios, a vivência revela que se revestem de provas, insuficiências, fragilidades que geram muitos tensionamentos. Isto requer ainda mais dos indivíduos, pois esses são impelidos a saber manejar os apoios.

Portanto, em relação aos suportes concluo que são de suma importância para o acesso e permanência de jovens com o perfil das participantes deste estudo. Logo, expor suas ambivalências é um modo de separar os frutos para plantar novas sementes de modo que as universidades, e a Uneb especificamente, possam qualificar seus suportes de ação afirmativa, de assistência estudantil. Se esses são temas silenciados, é preciso ampliar o debate, ouvir quem usufrui e refinar as políticas para que não reforcem estigmas e operem diferenças, transformando-as em diferenciações que discriminam e tornam os diversos desiguais.

Os apontamentos feitos se justificam porque esta tese mostra que as jovens da roça, tratadas como diferentes e desiguais, para chegarem e estarem na Uneb, dadas as insuficiências e fragilidades institucionais do Estado brasileiro, sentem-se responsabilizadas em dar respostas individuais a provas engendradas em nossa estrutura social. Precisam contar com os outros como suporte e com elas mesmas de modo metonímico. Para estar no mundo e na universidade não podem perder nenhuma oportunidade, mesmo que isso exija muitos sacrifícios, principalmente, por serem migrantes, levarem a vida no vai e vem.

A condição de migrantes que são obrigadas a enfrentar intersecciona suas experiências universitárias e o modo como se produzem enquanto indivíduos. As jovens da roça para estarem universitárias são colocadas e colocam-se, desde a Educação Básica, nos entre-lugares: na roça e na escola/na cidade; na roça e na universidade/cidade. Esses entre-lugares compõem os desafios da prova do Ensino Superior e o uso dos suportes, ao mesmo tempo em que também compõem as identidades das jovens entrevistadas. Se quando me achei a elas fui impelida a pensá-las a partir de identidades reivindicadas, acompanhá-las por quase três anos me fez constatar que os entre-lugares demandam soma, da roça + da universidade. Eis outro fruto colhido: as participantes desta pesquisa vivenciam a experiência universitária

como migrantes. São, portanto, jovens da roça e universitárias. Fizeram a meia-passageira nas fronteiras da roça para a universidade. Não se afiliaram à universidade e já não são mais completamente afiliadas à roça. Estão no entre-lugar que agrega o lá e o cá.

Encontrar-se no entre-lugar, com um pé na roça e outro na universidade, revela jovens insurgentes – por isso, sementes – que exigem pensar no Ensino Superior como uma prova que precisa ser revista. A universidade já não pode deixar o quantitativo de outras e outros tantos jovens à margem. Ao mesmo tempo, as universidades, especificamente a Uneb, não podem ser as mesmas com as presenças das jovens *do interior dos interiores* (da roça) – que são mulheres, negras, pobres. A meia-passageira destas não só indaga à cultura da roça, indaga às universidades, às instituições. É preciso abrir as portas, alargá-las ainda mais e não fechá-las como a história dos nossos séculos de colonização, monarquia e república já nos contou.

Esta tese aponta, então, que é preciso semear.

Semear mais políticas públicas, e de modo mais fino, ouvindo as demandas dos indivíduos. Políticas que democratizem ainda mais o acesso e a permanência no Ensino Superior para todos e todas. Políticas que democratizem a universidade “por dentro” dela mesma, envolvendo desde os/as reitores/as até os docentes, discentes e técnicos. Políticas que dialoguem com a Educação Básica. Políticas que expandam mais instituições nos “interiores dos interiores” para que sejam mais próximas e territorializadas. Políticas focalizadas na Educação Superior nas universidades, públicas, gratuitas, de qualidade e socialmente referenciada. Políticas que não se restrinjam à propaganda de universidade popular e inclusiva, enfim, políticas que possam ser usufruídas nas experiências dos indivíduos.

Dos limites da colheita e seus frutos

As escolhas metodológicas feitas para a colheita dos dados mostrou-se extremamente rica para as questões e objetivos da pesquisa, uma vez que permitiram não só falar a partir de uma sociologia dos indivíduos dos sociólogos, mas dos próprios indivíduos, isto é, das jovens da roça e universitárias. Foi sobre suas experiências de acesso e permanência no Ensino Superior na Uneb que busquei me debruçar. Para isso “me achei” às 17 jovens colaboradoras do estudo. Essa aproximação ocorreu de modo mais intenso do que o previsto inicialmente, uma vez que, além das situações de entre-vistas pensadas para acontecer em dois momentos, o contato inicial em que elas dispuseram dos números de telefones celulares com o uso do aplicativo *Whatsapp* permitiram, simultaneamente, relações cada vez mais próximas e ricas, quanto gerou um volume de dados enorme e um acompanhamento contínuo. Tudo isso,

obviamente, exige e exigiu de quem assume o papel de pesquisador/a saber manejar a produção. Mais que isso, fazer escolhas em um universo de muita colheita. Assim sendo, as escolhas feitas podem mostrar limites dos frutos colhidos e dos escolhidos para alimentar esta tese.

Além da metodologia, é preciso considerar os sujeitos que produzem. Neste sentido, não posso falar de indivíduos sem dizer do meu próprio processo de individuação. Afinal, na agricultura familiar como na universidade, em pesquisas qualitativas, sujeitos e objetos estão implicados. Deste modo, também me vejo. Esta tese, em seu conteúdo e forma, traz as marcas de quem sou e tenho me tornado, da minha individuação. Por essa imbricação, um dos seus limites talvez se justifique pelo tempo que achei que teria para o doutorado (pesquisa) e como de fato o vivi, o que se constituiu uma provação. Sim, uma provação. Porque o tempo do doutorado pode até ser uma prova estrutural instituída pelos programas nas universidades devido seus limites, mas a experiência de cada indivíduo é muito singular. Para mim, então, foi uma provação inimaginável até meados do meu terceiro ano de curso quando me vi na roda viva “A gente quer ter voz ativa/ No nosso destino mandar/ Mas eis que chega a roda viva/E carrega o destino prá lá ...”²²². Assim me vi a partir da qualificação, quando a roda da vida girou e um dos meus grandes suportes, meu pai, foi morar no infinito. Por quase cinco meses, então, durante seu tratamento, interrompi todas as análises e escrita “a gente estancou de repente”. Vivi a experiência do tempo como provação para o que almejava realizar “o tempo rodou num instante”.

Assim sendo, dado o volume de dados e o tempo que tive de administrar, muitos frutos ficaram de fora desta tese e outros ainda precisam ser colhidos para novas sementeiras, outras plantações sinalizadas aqui como interrogações: Como as identidades da roça estão presentes nos textos das políticas de assistência estudantil, ações afirmativas e editais da Uneb? Como docentes e técnicos das universidades e da Uneb concebem os/as universitários/as rurais e, particularmente, os/as da roça? Como os movimentos estudantis têm pautado as dimensões das identidades em suas lutas? Que sentidos as mães das jovens da roça atribuem ao acesso e permanência de suas filhas na Uneb? Como as outras mulheres das comunidades rurais onde as jovens da roça e universitárias moram significam suas experiências? E as demais jovens? Que relações se constroem entre os/as estudantes universitários/as das IES privadas e das IES públicas no uso do suporte dos ônibus intermunicipais? E entre estudantes e motoristas da Educação Básica? É possível uma etnografia dos ônibus/deslocamentos? Quais proposições as

²²²Hollanda (1967).

jovens da roça podem fazer à universidade? Como as jovens da roça viverão suas experiências como graduadas? Concretizarão seus projetos do futuro do presente? Serão como o arará e irão aonde querem ir? A Uneb, ou melhor, a experiência universitária, terá a potência para isso? Enfim, há muito ainda o que semear, plantar e colher – colher, plantar e semear.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), v.12, n.1, p.236-271, 2004.
- ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. **Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades**. Encontro Nacional de Economia (ANPEC), 42., 2014, Natal.
- AGUIAR, Samara Gomes; PAES, Valquíria Normanha. **Mulher, mãe, dona de casa, esposa e trabalhadora: dificuldades e superações para ingressar e permanecer na universidade pública**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação, DEDC *Campus XII*, Uneb, Guanambi, 2018.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. 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 e João editores, 2014. p. 239-272.
- ALVES, Elder. **A configuração moderna do sertão**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Brasília, UNB, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANSZADER, Fernando. **O método nas ciências naturais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMARAL, Débora Monteiro do; MONTRONE, Aida Victoria Garcia. **Mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante**. *In*: SSimpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais, 4., 2010, Araraquara, SP. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_8/08-03.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.
- AMORIM, Itamar Gomes; GERMANI, Guiomar Inez. **Quilombos da Bahia: presença incontestável**. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, Universidade de São Paulo. Anais [...]. Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/03.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor da terra: representações de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra**. Belo Horizonte: UFGM, 2012

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafios comunes**. Retratos de la sociedad chilena y suas indivíduos: Neoliberalismo, democracia y lazo social. Santiago: LOM ediciones, 2012a. Tombo I. (Colección Ciencias Humanas).

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafios comunes**. Retratos de la sociedad chilena y suas indivíduos: Trabajo, sociabilidades y familias. Santiago: LOM ediciones, 2012b. Tombo II. (Colección Ciencias Humanas).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

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, maio/ago. 2015.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. de Pesqui.**, São Paulo, v.45, n. 158, p. 858-881, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00858.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

ARTES, Amélia. **O Ensino Médio como um filtro para o acesso ao ensino superior**: as desigualdades por região e cor/raça. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis-SC. **Anais [...]**. Florianópolis-SC, 2015.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.1-23, set. 2010.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: Letra livre, 2012.

ÁVILA, Rebeca Contreras. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária**: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei, 2010.

ÁVILA, Rebeca Contreras; PORTES, Élcio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, Ano II, n. 2, p. 91-106, jun. 2009.

BAIMA, Cesar; FISCHBERG, Josy. Brasil tem seis universidades na lista das dez melhores da América Latina. **Jornal O Globo**: Sociedade. Publicado em 18/07/2018, às 18h34. Atualizado em 19/07/2018, às 06h54. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-seis-universidades-na-lista-das-dez-melhores-da-america-latina-22899501>. Acesso em: 03 jan. 2019.

BAHIA. **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010.** Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10>>. Acesso em: 12 jul. de 2017.

BAHIA. **Território de identidade: metropolitano de Salvador** – perfil sintético. Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), Salvador, Bahia, 2015a. Disponível em: <http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/PerfilMetropolitanodeSalvador.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BAHIA. **Território de identidade: sertão produtivo** – perfil sintético. Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), Salvador, Bahia, 2015b. Disponível em: <http://www.sdr.ba.gov.br/arquivos/File/Perfilsertãoprodutivo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia.** 2017. Disponível em: <<http://educadores.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/diagnostico-versao-final-jan-2017.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BANDEIRA, Joana da Silva Santos. **Filhos na escola e mães na praça:** implicações do processo de nucleação na vida de mulheres camponesas. Monografia do curso de Especialização em Educação do campo. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, BA, 2018.

BANDEIRA, Lourdes Maria; MIELE, Neide; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org.). **Eu marcharei na tua luta!**: A vida de Elizabeth Teixeira. Campina Grande: Eduepb, 2012.

BANDEIRA, Luiz Alberto Muniz. **O feudo – a Casa da Torre de Garcia d’Ávila:** da conquista dos sertões à independência do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia:** a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BARBOSA, Priscilla Bezerra. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.

BARROSO, João (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

BARTHOLO, Letícia; PASSOS, Luana; FONTOURA, Natália. **Bolsa Família, autonomia feminina e equidade de gênero:** o que indicam as pesquisas nacionais?. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA – Brasília. Rio de Janeiro: IPEA, setembro de 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2331.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BBC NEWS/BRASIL. **Greve dos caminhoneiros: os 10 dias que pararam o Brasil.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44302137>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia Amaral (org.). **Modos de governar: ideias e práticas políticas no império português – séculos XVI-XIX.** São Paulo: Alameda, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 1ª edição de 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BORSA, Juliane Callegaro; FEIL, Cristiane Friedrich. O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão. **O portal dos psicólogos**, Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <http://www.googleacademico.com.br/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto no 5.209**, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.836, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, p. 20, set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009.** Disciplina o Programa Caminho da Escola. Publicado no Diário Oficial da União – Seção 1 – 11/02/2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Publicada no Diário Oficial da União – Seção 1 – 26/07/2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Publicada no Diário Oficial da União; Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção I, p.59-62.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 6-8-2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 45 de 20 de novembro de 2013**. Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5032-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45,-de-20-de-novembro-de-2013>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil**, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Observatório do PNE**: Meta 12 - Educação Superior, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Observatório do PNE**: Meta 1 – Educação Infantil. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/1-educacao-infantil>. Acesso em: 09 out. 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018b.

BRITO, Murilo Marschener Alves de. **A dependência na origem**: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRITO, Murilo Marschner Alves de. Expansão educacional e desigualdade de oportunidades: oferta educacional e trabalho na entrada na universidade no Brasil: 2000-2010. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, UFMA, São Luís-MA. **Anais [...]**. (GT: Sociologia da Educação – Trabalho 1033). 01 a 05 de outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1033.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

BRUMER, Anita Brumer; PANDOLFO, Graziela Castro; CORADINI, Lucas. **Gênero e agricultura familiar: projetos de jovens filhos de agricultores familiares da região sul do Brasil**. In: FAZENDO GÊNERO 8, 2008, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais [...]**. Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf> . Acesso em: 04 out. 2014.

BUTTO, Andrea; HORA, Karla. Integração regional e políticas para as mulheres rurais no Mercosul. In: PARRY, Scott; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 121-153.

BUTTO, Andrea; LEITE, Renata. Políticas para as mulheres rurais no Brasil: avanços recentes e desafios. In: CONGRESO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 8., 2010. Porto de Galinhas, PE. Ponencias Grupo de Trabalho 9.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Outras Expressões, 2011.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos: Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 76-98, out. 1998.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.243-261.

CARVALHO, Marília Gomes. É possível transformar a minoria em equidade? In: RISTOFF, Dilvo *et al.* (org.). Simpósio: **Gênero e indicadores da Educação Superior brasileira**. Brasília: INEP, 2008. p. 109-138.

CARVALHO, Leila Lôbo. **Contradições na implementação de políticas públicas de Educação Infantil: a legitimidade das falas das falas de crianças do campo sobre a escola a cidade em Guanambi/BA**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação – DEDC/Campus XII, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, Bahia, 2016.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdade de acesso à Educação Superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento n. 3).

CASTRO, Antônio Maria Gomes de *et al.* **Juventude rural, agricultura familiar e políticas de acesso à terra no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013. (NEAD estudos).

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Texto para discussão, n. 1355. IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Brasília, abr. de 2008.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. *In*: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 11. ed. São Paulo: Global, 2000. p. 9-14

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought. *In*: BACK, Les; SOLMOS, John (Eds.). **Theories of Race and Racism**. London/New York, 2000. p. 404-420.

CODESP. **Plano de desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário do Território Sertão Produtivo**. Guanambi-BA, 2016.

CORDEIRO, Rosineide de Lurdes Meira. Gênero em contextos rurais: a liberdade de ir e vir e o controle da sexualidade das mulheres no Sertão de Pernambuco. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria Jacó-Vilela & SATO, Leny (org.). **Diálogos em Psicologia Social**, Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda, 2007. p. 131-139.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder: mulher e política na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA - Assembleia Legislativa da Bahia, 1998. (Coleção Bahianas; 02).

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. A transversalidade de gênero e raça no Plano Nacional de Qualificação: análise crítica e diretrizes. **SER Social**, Brasília, v. 10, n. 23, p. 101-138, jul./dez. 2008.

COTRIM, Nayara de S.; PEREIRA, Karla Adriana F. de Castro; SILVA, Taíse Almeida. **Educação no/do campo no município de Guanambi: implicações do processo de nucleação na vida e na aprendizagem de estudantes camponeses**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação DEDC/Campus XII - Universidade do Estado da Bahia, Guanambi-BA, 2013.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COUQUEIRO, José da Rocha. **A resistência sertaneja e a convivência com o semiárido na comunidade Baraúna, Aracatu-Bahia**. 2012. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2012.

COUQUEIRO, José da Rocha. **As experiências de captação de água de chuva realizadas pela Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) nas comunidades Pau Branco e Tanque de Claudiano no município de Riacho de Santana-BA, de 2005 a 2015: limites e possibilidades.** 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), 2016.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de desenvolvimento. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 7, n. 12, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016; 10 set. 2017.

CRUZ, Robson Nascimento da *et al.* Mapa do invisível: hierarquias sociais e a universidade. *In*: MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 71-91.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Editora Brasiliense SA, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ Edições UFC, 1980.

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

DANIEL, Artênus. **Na rima de Bahia e ousadia: quem é Marianna Dias, nova presidenta da UNE.** Publicação do dia 18/06/2017 às 22h36min. Disponível em: <http://www.une.org.br/noticias/na-rima-de-bahia-e-ousadia-quem-e-marianna-dias-nova-presidenta-da-une/>. Acesso em: 13 set. 2017.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia.** Portal Geledés – Instituto da mulher negra. Publicado em 12 de julho de 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo Editorial, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A juventude e a educação de jovens e adultos – reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-64.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2017.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DEERE, Carmem Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, p. 175-204, jan./abril, 2004.

D'ELIA, Tatiana Charpinel Pereira. **A vida sem pausas: um estudo sobre a experiência do tempo livre da mulher contemporânea**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DÍAZ, Maria Elvira. Jerarquías y resistencias: raza, género y clase en universos homosexuales. In: VIVEROS, Mara; RIVERA, Claudia Rivera e RODRÍGUEZ, Manuel (comp.). **De mujeres, hombres y otras ficciones: gênero y sexualidad en América Latina**. Bogotá: Centro, 2005. p. 283-304.

DI SABBATO, Alberto *et al.* **Estatísticas rurais e a economia feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**. Brasília: MDA, 2009.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions Seuil, 1996.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Nobert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.618-633, jul./set., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FIORIN, Pascale Chechi; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de mulheres sobre a relação entre trabalho e maternidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, SP, v. 15, n.1, p. 25-35, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/05.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FISCHER, Izaura Rufino. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2012.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. *In*: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, Cristiane Benjamin de. **A escola no horizonte de jovens camponeses estudantes de uma Escola Família Agrícola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, Cristiane Benjamin; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem no campo: dilemas e perspectivas da condição juvenil camponesa. *In*: SILVA, Isabel de Oliveira; LEÃO, Geraldo (org.). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 141-160. (Coleção Estudos em EJA; 10)

GEORGES, Rafael. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-507429604.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Produção do conhecimento: novas épistemês, novas rupturas. *In*: Kiamvu Tamo; Alexandre C. Pambo; Domingos G. N. Nzau (org.). **(Re)pensar a dimensão científica do conhecimento**, Luanda/São Paulo: CAPATÊ, v.1, p. 33-76, 2015.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando. Políticas de Educação Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 9-51.

GOMES, Gustavo Maia. **Velhas secas em novos sertões: continuidade e mudanças na economia do Semi-Árido e dos Cerrados nordestinos**. Brasília: IPEA, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzane. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRANATO, Luísa. As 10 melhores universidades do Brasil, segundo o ranking da Folha. **Exame**: Carreira, você S/A. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/as-10-melhores-universidades-do-brasil-segundo-ranking-da-folha/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: FASE, 1990.

GUEDES, Moema. Gênero e ciência: um balanço dos avanços e estagnação na última década. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, ano 2, n. 4, dez. 2012. Publicação da Presidência da República Federativa do Brasil. Secretaria de Políticas para as Mulheres.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

GUMES, João. **Pelo Sertão**: narrativas de costumes rurais do sertão baiano. 1927. Transcrição. Disponível no Arquivo Público Municipal de Caetité, Bahia.

GUMES, João. **Vida Campestre**: narrativas dos costumes e hábitos dos lavradores do Alto Sertão Sul da Bahia, 1926. Disponível no Arquivo Público Municipal de Caetité, Bahia.

HENRIQUE, Kleber. **Dandara**: a face feminina de Palmares. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/?gclid=EAIaIQobChMItu3Xu9eV1gIVhECGCh0w6wXZEAAAYASAAEgLUAFD_BwE. Acesso em: 8 set. 2017.

HOOKS, Bell. **Feminist Theory**: From Margin to Center. Boston: South End Press, 1984.

IBGE. **Censo Demográfico**. Microdados, 2010.

IBGE. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Mapa da distribuição espacial da população, segundo a cor ou raça – pretos e pardos**. Publicado no site do IBGE em 2013. Disponível em: http://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_murais/brasil_pretos_pardos_2010.pdf. Acesso em: 22 set. 2017.

IBGE. **Bahia: Candiba**: População estimada em 2016. [online]. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290660&search=bahia|candiba>. Acesso em: 15 maio 2017.

INEP. **Censo da Educação Superior**: 2011 - resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), Inep/Mec, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Inep/Mec. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior:** notas estatísticas 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), Inep/Mec, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Indicadores: vitimização. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011a. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_vitimizacao.html. Acesso em: 29 nov. 2018.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA *et al.* **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: Ipea, 2011b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, p. 11-42, set. 2005. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/49/517.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural:** as molas da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. *In:* DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Juventude contemporânea:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 99-115.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LOURO, Guacira Louro. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n.46, p.201-218, dez. 2007.

LOURO, Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAIA, Marcel Maggion. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. **Cadernos Pagu** [online], n.46, p.223-244, 2016.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da Terra:** significados da formação para educadores e educadoras do campo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. *In:* BURAK, Solum D. (org.). **Adolescencia y juventud en América Latina.** Costa Rica: LUR, 2001. p. 13-30.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In:* MARGULIS, Mario (org.). **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTUCCELLI, Danilo. As sociologias do indivíduo e suas metodologias. Minicurso apresentado no GT 3: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. REUNIÃO NACIONAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (ANPED), 37., 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2015.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. **Las sociologias del individuo**. Santiago: LOM, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. **Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado, v. XXIV, n. 3, p. 9-29, 2010a.

MARTUCCELLI, Danilo. La Sociología en los tiempos del Individuo. **Doble Vínculo: Revista de Estudios de Sociología UC**, Año I, n. 1, 2010b. (Entrevista por Rodolfo Martinic y Nicolás Soto). Disponível em: <https://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martucelli.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

MARTUCCELLI, Danilo. **La société singulariste**. Paris: Armand Colin, 2010c.

MARTUCCELLI, Danilo. **Existen individuos en el Sur?**. Santiago, LOM Ediciones, 2010d.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007a.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo**. Santiago, LOM Ediciones, 2007b.

MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par lépreuve**. Paris: Armand Colin, 2006.

MATTOS, Wilson Roberto de. 2003 – O Ano do começo: características e aspectos iniciais da implantação do sistema de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). **Plurais Revista Multidisciplinar da Uneb**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 120-142, 2010.

MAYORGA, Claudia; COSTA, Fabíola Cristina Santos; CARDOSO, Tatiana Lúcia. Universidade pública no Brasil: entre privilégios e direitos. *In*: MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 19-45.

MAYORGA, Claudia; PRADO, Marco Aurélio Máximo Prado. Democracia, Instituição e Articulação de Categorias Sociais. *In*: Claudia Mayorga (org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 46-70.

MELLO, Frederico Pernambucano de. **Maria Bonita: a mulher e o nome – Parte I**. s/d. Disponível em: <http://cariricangaco.blogspot.com.br/2012/01/maria-bonita-mulher-e-o-nome-parte-i.html>. Acesso em: 7 set. 2017.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MENEZES, Marilda Aparecida de; STROPASOLAS, Valmir Luiz; BARCELLOS, Sergio Botton (org.). **Juventude rural e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014. (Coleção juventude. Série estudos; n. 1). Coedição com o NEAD/MDA e IICA.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio** (um estudo de história regional e local). Salvador: Editora da Universidade federal da Bahia; Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Curraleiro, crioulo, peduro: a pecuária como fator de ocupação econômica do semi-árido. *In*: NEVES, Erivaldo Fagundes (org.). **Sertões da Bahia: formação social, desenvolvimento econômico, evolução política e diversidade cultural**. Salvador: Editora Arcádia, 2011.

NEVES, Juliana Brainer Barroso. **Colonização e resistência no Paraguaçu-Bahia, 1530-1678**. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Matos Marques; NONATO, Bréssia França. **Sisu e política de reserva de vagas: igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público?** *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais [...]**. São Luís-MA, 2017. (GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 296). Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_296.pdf. Acesso em: 8 out. 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Matos Marques. O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica. *In*: VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.). **Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto**. Portalegre, Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013. p. 73-84.

NOGUEIRA, Conceição. **Questões teóricas e metodológicas de gênero no campo da epistemologia feminista: o desafio da teoria da interseccionalidade**. Conferência realizada na PUC/Coração Eucarístico, Belo Horizonte, 06 de maio de 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.127-154.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres, história e literatura em João Gumes: Alto-Sertão da Bahia, 1897-1930.** São Paulo: Intermeios, 2015. (Coleção Entregêneros).

NONATO, Bréssia França. **Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

OCDE. **Relatório “Education at a Glance”:** edição 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 27 set. 2017.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Lopes de. Feminismo, relações de gênero e educação no cotidiano das mulheres trabalhadoras rurais do semi-árido paraibano. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO*, 2006, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Lucia_Lopes_de_Oliveira_06.pdf. Acesso em: 2 maio 2016.

OLIVEIRA, Maria Lúcia; RABAY, Glória (org.). **Mulher, pobreza e teimosia: as mulheres nos assentamentos da Reforma Agrária no Semi-árido do Cariri Paraibano - Diagnóstico Sócio-Econômico.** Cunha-Coletivo Feminista/Centro da Mulher 8 de Março. João Pessoa: 2004.

OLIVEIRA, Maria Lúcia; RABAY, Glória. A vida das mulheres no semi-árido nordestino: pobreza, desigualdades e teimosia. *In: Jornal da Rede Feminista de Saúde*, São Paulo, n. 26, jul. 2004.

ORSO, Paulino José. Uma reflexão sobre a universidade brasileira: do seu controle ao posterior abandono pela elite. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.18, p. 152-155, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art15_18.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010).** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. Acesso de negros às universidades públicas. Temas em debate: ações afirmativas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

PALHARES, Isabela; TOLEDO, Luís Fernando; SALDAÑA, Paulo. Maioria das escolas fechadas fica na periferia: apenas 9 das 25 escolas fechadas na capital paulista pela reorganização escolar estão na área central da capital paulista. **Estadão.** Educação. 30 de outubro de 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,maioria-das-escolas-fechadas-fica-na-periferia,1788426>. Acesso em: 6 set. 2018.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. Reformas e democratização da Educação Superior na América Latina. *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 9-51.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do sul. *In*: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00217.pdf>. Acesso em: 6 set. 2018.

PEREIRA, Eugênia da Silva. “**Uma andorinha só não faz verão**”: limites e possibilidades das práticas educativas da Articulação Semiárido Brasileiro na microrregião de Guanambi/Bahia. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Amargosa, BA, 2015.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; AMORIM, Valquíria Gila de Amorim. **Gênero e Educação Superior**: um estudo sobre as mulheres na física. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, UFSC, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3778.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p.133-166.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. **Fios de vida**: tráfico interprovincial e alforrias nos Sertões de Sima-BA (1860-1920). São Paulo: Annablume, 2009.

PIRES, Maria de Fátima Novaes. Cartas de alforria: “para não ter o desgosto de ficar em cativeiro”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 141-174, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v26n52/a07v2652.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Belindes & Vertecchia, 2009. (Coleção Sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

POLATO, Amanda. Centro e periferia: desigualdades educacionais. **Nova Escola**. Notícias. 01 de junho de 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2767/centro-e-periferia-desigualdades-educacionais>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. *In*: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 167-237.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. **O nó da questão**: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. SEMINÁRIO “10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS”, 2012, UERJ, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Flacso do Brasil e Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA), , UERJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

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://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>. Acesso em: 03 jul. 2017.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. 82. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-144.

RABELO, Rachel Pereira. **Desigualdades sociais no ensino superior**: Explorando tendências e impactos da lei de cotas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, UFMA, São Luís-MA. **Anais [...]**. São Luís-MA, 2017. (GT11 - Política da Educação Superior – Trabalho 1146). Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1146.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 89. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS.** Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

REGO, Walquíria Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo Marschner Alves. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In:* ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 79-108.

RIBEIRO, Carlos; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). *In:* ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p. 133-162.

RIBEIRO, Manoel do Bomfim Dias. **A potencialidade do Semi-Árido Brasileiro: o Rio São Francisco transposição e revitalização - uma análise.** Brasília: Gráfica e Editora Qualidade, 2007.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RISTOFF, Dilvo *et al.* (org.). **A mulher na Educação Superior brasileira: 1991-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da Educação Superior brasileira: tendências e desafios. *In:* PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 191-2016.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, jan./jun. 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 03 jul. 2017.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 99-123.

ROMIO, Jackeline Aparecida Ferreira. A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil. *In*: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. p. 133-158.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200011/8864>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *In*: Ana Cristina de Souza Mandarinó; Estélio Gomberg (org.). **Racismos**: olhares plurais. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010a. p. 93-127.

ROSEMBERG, Fúlvia. Prefácio. *In*: MAYORGA, Claudia (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão**: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 9-18.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. *In*: BARNSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jaqueline (org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

Schwartzman, Jacques. **Políticas de Ensino Superior no Brasil na década de 90**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, abril de 1996, manuscrito.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; LAGO, Mara Coelho de Souza; WOLFF, Cristina Scheibe. “Mulheres agricultoras” e “mulheres camponesas”: lutas de gênero, identidades políticas e subjetividades. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 79-89, 2013.

SALVARO, Giovana Ilka Jacinto. **Entre a igualdade e a diferença**: mulheres camponesas em lutas de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** (Documento de trabalho 1). São Paulo: NUPES, 2000.

SAMPAIO, Helena. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. *In*: HERINGER, Rosana (org.). Democratização da Educação Superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n.7, p.8-25, jan./jun. 2015.

SANTOS, Aline Veiga dos; GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. As redes de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) sob a lente do estado ampliado. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís-MA. **Anais [...]**. (GT11 - Política da Educação Superior. Trabalho 407). Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_407.pdf. Acesso em: 08 out. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul: introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

SANTOS, Bruna *et al.* **Um enfoque acerca da história e lutas do movimento de mulheres camponesas no município de Caetitê-BA.** Disponível em:

<http://www.uesb.br/eventos/sbga/anais/arquivo/arquivo%2033.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola *da* roça. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”:** o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, 2006.

SANTOS, Fábio Josué de Santos. Alunos e alunas da roça na escola da cidade: desafios para a educação básica inclusiva no estado da Bahia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO, 2., 2008, Centro de Excelência em Turismo (CET)/ UnB. **Anais [...]**. Centro de Excelência em Turismo (CET)/ UnB, 2008. (Círculo de Produção do conhecimento 02: formação e trabalho docente nas escolas do campo). ISSN: 1983-3865.

SANTOS, Gisele Maria Nanes Correia dos. **Gênero, desenvolvimento e Programa Bolsa Família:** direitos reprodutivos, trabalho e projetos de vida de mulheres do Coque (Recife/PE). 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Sérgio Pereira. Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, UFSC, Florianópolis. **Anais [...]**. UFSC, Florianópolis, 2015.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Ana Alice Alcântara Costa: "guerreira e forte para todo o sempre" (1951-2014). **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 151-155, abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100151&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SCOTT, Parry. Gênero e geração em contextos rurais: algumas considerações. *In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.). Gênero e geração em contextos rurais*. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p. 15-33.

SCOTT, Parry; RODRIGUES, Ana Cláudia; SARAIVA, Jeíza das Chagas. Onde mal se ouvem os gritos de socorro: notas sobre a violência contra a mulher em contextos rurais. *In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.). Gênero e geração em contextos rurais*. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

SCHAAF, Ali Van Der. Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 412-442, jul./dez. 2003.

SCHEFER, Ana Cristina. **Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

SCHISTEK, Haroldo. O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida. *In: CONTI, Irio Luiz, SCHROEDER, Edni Oscar (org.). Convivência com o semiárido brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social*. Brasília: MDS/Editora IABS, 2013. p. 31-43.

SCHWARTZMAN, Simon. Igualdad de oportunidades educacionales en América Latina: os casos de Chile e Brasil. *In: HARDY, Clarisse (ed). Equidad y protección social: desafíos de las políticas sociales en América Latina*. Santiago: LOM Ediciones, 2004. p. 77-100.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2018**. 8ª edição. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2018/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SEMESP. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017**. 7. ed. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017>. Acesso em: 27 set. 2017.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Brasília: Inep, 2016. (Texto para Discussão n. 41).

SEPLAN, Secretaria de Planejamento da Bahia. **Estatísticas por território de identidade: território Sertão Produtivo**. 2015. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>. Acesso: 15 ago. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, Deise (org.). **Universidade: políticas e avaliação docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 29, n. 105, p. 991-1019, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n.133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

SILVA, Berenice Gomes da. **Mãos Invisíveis?** As demandas dos movimentos de mulheres trabalhadoras rurais por políticas públicas no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO, 2006, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/B/Berenice_Gomes_da_Silva_15.pdf. Acesso em: 3 maio 2016.

SILVA, Berenice Gomes da. **Políticas públicas para mulheres trabalhadoras rurais: análise sobre a Marcha das Margaridas**. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS “PARA ALÉM DA CRISE GLOBAL: EXPERIÊNCIAS E ANTECIPAÇÕES CONCRETAS”, 7., 2015, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão. **Anais [...]**. São Luís, Maranhão, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/politicas-publicas-para-mulheres-trabalhadoras-rurais-analise-sobre-a-marcha-das-margaridas.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Fiandeiras, tecelãs, oleiras... Redesenhando as grotas e veredas. *In*: **Projeto História**, São Paulo, v.16, p. 75-104, fev. 1998.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. De colona a bóia fria. *In*: In: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 554-577.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes; MELO, Beatriz Medeiros de; APPOLINÁRIO, Andréia Perez. Vidas em trânsito, mulheres dos cocais maranhenses nas periferias das cidades canavieiras paulistas. *In*: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p. 311-342.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Página do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Publicada em 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, Brasília, 2003.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2006.

SILVA, Valdélino Santos. Rio das Rãs a luz da noção de quilombo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, EDUFBA, n. 23, p. 267-295, 2000.

SIQUEIRA, Ana Elizabeth Souza Silveira de. **Empoderamento de mulheres agricultoras**: possibilidades e limites de um projeto de desenvolvimento rural no Semiárido Baiano. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares: Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador: UFBA, 2014.

SOARES, Daniela Nogueira. **Gênero e água – desenhos do norte, alternativas do sul**: análise da experiência do Semiárido Brasileiro na construção do desenvolvimento democrático. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Brasília, UNB, 2009.

SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. **Simmel e a modernidade**. Brasília: UnB. 1998. p. 109-117.

SPANEVELLO, Rosani Marisa. A situação das filhas na transmissão do patrimônio na agricultura familiar. SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. ST 3 - AS MÚLTIPLAS FACES DA MULHER RURAL NO BRASIL, 25 a 28 de agosto de 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2008.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Mulheres nas áreas científicas e tecnológicas – Desinteresse ou preconceito? Modismo ou respeito aos direitos humanos? **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010a.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Distinção de gênero e seus reflexos na rotina escolar de docentes e discentes. *In*: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins (org.). **Temas atuais em didática**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010b.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel de Almeida. Mulheres cientistas nos cursos de Física e de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais.

Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969. p. 229-246.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Tempo: uma construção social. Uma arquitetura.

Tempos enredados: teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O Mundo das mulheres**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNEB. **Anuário UNEB em Dados**: 2015 - Base 2014. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2015.

UNEB. **Anuário UNEB em Dados**: 2016 - Base 2015. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2016.

UNEB. **Anuário UNEB em Dados**: 2017 - Base 2016. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EDUNEB, 2017.

UNEB. **Resolução n.º 468/2007**. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial em 16-08-2007, p. 14.

UNEB. **Conferência Universitária de Ações Afirmativas da UNEB**: A Construção de um Programa Permanente. 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/cepaia/files/2011/08/Conferencia8.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2019.

UNEB. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Programa mais Futuro**. 2018. Disponível em: <https://portal.uneb.br/paes/programa-mais-futuro/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UOL. **Mortalidade infantil cai 47% em dez anos; no Nordeste, queda superou 50%**. Uol. Notícias, Cotidiano. São Paulo, 27 de abril de 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/04/27/mortalidade-infantil-cai-47-em-dez-anos-no-nordeste-queda-superou-50.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um *self* participante. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. *In*: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador, BA, 2011. p. 145-168. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VARGAS, Hustana Maria. "Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre". REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010a, Caxambu-MG. **Anais [...]**.Caxambu-MG, 2010a. (GT 14: Educação Superior). Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 15, p. 107-124, 2010b.

VASCONCELOS, Toni. **Conselho Universitário amplia cotas para novos grupos sociais e aprova criação de mestrados e doutorados**. 2018. Ascom/Uneb. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2018/07/16/conselho-universitario-amplia-cotas-para-novos-grupos-sociais-e-aprova-criacao-de-mestrados-e-doutorados/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENTURINE, Lilian. Como está a desigualdade de renda no Brasil, segundo o IBGE. **Nexo jornal**. Seção expresso, 30 nov. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/30/Como-est%C3%A1-a-desigualdade-de-renda-no-Brasil-segundo-o-IBGE>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VILAS BOAS, Juliano da Silva; MATOS, Marilene de Jesus Cardoso. Biografia dos pesquisadores. *In*: **Educação Ambiental crítica na interface escola-comunidade**: uma práxis com o Quilombo de Lagoa das Piranhas. 2010. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia da Terra) - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT XVII, Uneb, Bom Jesus da Lapa, Bahia, 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: DF, 2015.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, Gabriel (org.). FERNANDES, Florestan (coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999. p. 79-127.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer *et al.* **Prêmio Margarida Alves**: II coletânea sobre estudos rurais. Brasília: MDA, 2007. (NEAD Especial; 4).

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, p.61-78, jan./mar. 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), v.11, n.32, maio/ago. 2006.

OBRA ICONOGRÁFICA

PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela. 190 X 180 cm. (Acervo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), São Paulo, SP.

OBRA CINEMATOGRAFICA

COUTINHO, Eduardo. **Cabra marcado para morrer**. (119 min) Rio de Janeiro: Mapa Filme, 1984.

DISCIGRAFIA

BELCHIOR. **Apenas um rapaz Latino-Americano**. Álbum Alucinação. 1976.

DI CAMARGO, Zezé; LUCIANO. **Rédeas do possante**. LP – Zezé Di Camargo e Luciano. Copacabana Gravadora, 1991.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **A volta da Asa Branca**. Gravadora RCA: Victor, 1950.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **O xote das meninas**. Gravadora RCA: Victor, 1953.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca**. Vinil. Gravadora RCA: Victor, 1947.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. LP Caminhos do Coração. Gravadora EMI Music Brasil, 1982.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Roda Viva**. Disco Chico Buarque de Hollanda: Roda Viva. RGE Discos, vinil, 1967.

VANDRÉ, Geraldo; BARROS, Théo. **Disparada**. (interpretação de Jair Rodrigues). II Festival de Música Brasileira, 1966. *In*: ROGRIGUES, Jair. 500 anos de folia: Jair Rodrigues. Gravadora Trama, 1999.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Álbum Cinema Transcendental: A outra banda da Terra. Polygan/Philipis Gravadora, 1979.

VILELA, Ana. **Trem bala**. Álbum: Ana Vilela. Som Livre Gravadora, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Cara jovem estudante universitária,

Sou Tatyane Gomes Marques. Participo como estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”.

Como pesquisadora, pretendo desenvolver um estudo que objetiva compreender a condição juvenil, bem como os processos de individuação e seus significados no nível das experiências de jovens mulheres do campo no contexto do Ensino Superior público, especificamente, no estado da Bahia. Os objetivos propostos pelo estudo tomam por base a problematização das pesquisas sobre juventude rural que demonstram a invisibilidade desta categoria, associadas, inevitavelmente, às questões de gênero, por serem os sujeitos do estudo: mulheres do campo, jovens, provenientes de classes populares em suas experiências no Ensino Superior. Por tais razões, venho convidá-la para participar da pesquisa na condição de colaboradora.

Para a realização da pesquisa, com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, serão realizadas entrevistas do tipo narrativa e episódica individualmente com cada participante. Ao todo, serão duas entrevistas com cada jovem, realizadas no espaço da universidade ou das suas residências, conforme for mais conveniente para você na condição de colaboradora. Além das entrevistas, tem-se a pretensão de realizar grupos de discussão em espaço da universidade, em dia e local adequados para todas as envolvidas.

Esclareço que, conforme recomenda a resolução 466/12 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste estudo. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas e grupos de discussão serão feitos conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados às participantes. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos da pesquisa serão usados com a autorização expressa. O registro dos diálogos – em gravador de voz da marca Sony ou em outro meio – só será realizado com a sua permissão como participante.

Acredito que, pelos cuidados adotados, a pesquisa oferecerá riscos mínimos. Todavia, podem ocorrer alterações emocionais – como choro, risos – durante as entrevistas narrativas e episódicas, já que, ao rememorar fatos marcantes de sua biografia e da experiência universitária, é possível que você tenha reações emocionais frente às lembranças. Neste sentido, poderemos interromper a entrevista ou grupo de discussão, remarcar para outra ocasião ou ainda não abordar o tema que te traga desconforto.

Em qualquer momento, você poderá entrar em contato comigo para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones (31) 34096192 ou (77) 988081979 ou dos endereços eletrônicos tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592.

Você também poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições de entrevistas concedidas ou as anotações dos grupos de discussão referentes a sua fala) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora. Além disso, você, como voluntária, poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização ou prejuízo.

Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Na verdade, o que se espera é que este estudo possa trazer contribuições para se pensarem as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior que considerem as transformações nas demandas e os processos de individuação no nível das experiências das jovens mulheres do campo. Além disso, almeja-se que com os dados apresentadas pela pesquisa sejam possíveis mudanças organizacionais mais equitativas no atendimento às mulheres do campo. Portanto, não há benefícios pessoais com a participação no estudo, nem ganhos financeiros.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, apresento este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, se você se considera esclarecida sobre a pesquisa e deseja colaborar, peço que assine este documento nas duas vias.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira.

Na expectativa de contar com o seu consentimento para participação na pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: _____

<p>Tatyanne Gomes Marques Doutoranda em Educação Tel.: (77) 988081979 E-mail: tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br</p>	<p>Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira Orientadora Tel.: (31) 34096192 E-mail: adlaufmg@gmail.com</p>
---	--

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus
Pampulha - Belo Horizonte-MG – telefax: 31 3409-4592. CEP 31270-901 – e-mail:
coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada narrativa



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NARRATIVA

(1º Encontro)

Este roteiro semiestruturado faz parte do trabalho da doutoranda Tatyane Gomes Marques intitulado **“CONDIÇÃO JUVENIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DE JOVENS MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ESTADO DA BAHIA: uma análise a partir da experiência universitária”** desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a orientação da Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira. Neste primeiro encontro, buscam-se conhecer as provas já enfrentadas pelas jovens mulheres do campo para ter acesso ao Ensino Superior, mas olhando-as em retrospectiva.

1. Inicialmente, gostaria que falasse um pouco sobre você.

(Nome; idade; origem; estado civil; se tem filhos; como se declara em relação à cor; religião; curso em que está matriculada; ano que iniciou o curso; qual semestre está cursando; residência atual; residência de origem; como se reconhece “jovem rural”, “do campo” ou “da roça”; sobre os pais; número de irmãos e a escolaridade deles; Se é a primeira a entrar na universidade...).

2. Conte-me um pouco da sua história antes de entrar na Universidade.

2.1 Estudos mostram que as mulheres têm socialização diferente quando se trata da educação, tarefas domésticas, escolares, etc. Como foi a sua experiência de socialização? Por favor, detalhe um pouco para mim.

2.2 E sua escolarização? Onde estudou (campo e/ou cidade)? Como foi?

2.3 Como mencionado, as mulheres parecem enfrentar desafios maiores que os homens para estudar. Você consegue identificar isto em sua trajetória escolar e pessoal?

3. Gostaria de conversar um pouco mais sobre as condições de ser jovem mulher do campo.

Nesta questão serão explorados aspectos sobre: Relação com a família (pais; marido; filhos); relação com o grupo de amigos/as; religião; trabalho (em casa, na “roça”...); ocupação do tempo livre (Se tem espaços de lazer? Quais? O que gosta de fazer?).

4. Sobre fazer um curso superior, quero que me relate como foi esta escolha.

4.1 Quando foi que pensou em fazer um curso superior?

4.2 Que curso você queria fazer?

4.3 E qual curso você faz hoje? O que te motivou na escolha desse curso?

4.4 Como planejou sua ida para a universidade e como você fez?

4.5 Sua família participou dessa decisão? Como foi?

4.6 Tentou ingressar em outro curso/universidade antes? Quantas tentativas fez? Como foi?

4.7 Como ficou sabendo da UNEB? Foi uma escolha?

4.8 O que esperava da universidade antes de ingressar?

4.9 Enfim, você considera que houve “provações” para chegar ao curso superior na universidade pública? Se houve, quais você identifica?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada episódica



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EPISÓDICA

(2º Encontro)

Este roteiro semiestruturado faz parte do trabalho da doutoranda Tatyane Gomes Marques intitulado “**CONDIÇÃO JUVENIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DE JOVENS MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ESTADO DA BAHIA: uma análise a partir da experiência universitária**” desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a orientação da Profa. Dra. Adla Betsaida Martins Teixeira. Neste segundo encontro, buscam-se conhecer as provas enfrentadas pelas jovens mulheres do campo para ter acesso ao Ensino Superior e em suas experiências já como universitárias. Destaca-se que o elemento central dessa forma de entrevista é o convite episódico à apresentação de narrativas de situações vivenciadas ou episódios.

1. EPISÓDIO: a chegada ao Ensino Superior

- 1.1 Conte-me, de forma detalhada, como foi que você fez para chegar ao curso superior na universidade pública (Uneb).
- 1.2 Você utilizou algum sistema de cotas? Por favor, fale-me sobre isto.
- 1.3 As pesquisas sobre mulheres no Ensino Superior têm apontado para desigualdades e dificuldades na entrada e permanência no Ensino Superior. No seu caso, enquanto mulher e do campo, quais foram os principais desafios no percurso até a universidade? (Considere seu percurso escolar, suas condições financeiras, suas condições de mulher do campo, etc.)
- 1.4 Como você avalia a sua condição de jovem mulher do campo e as condições de jovens mulheres da cidade em relação ao acesso ao Ensino Superior (Considere políticas de financiamento, cotas étnico-raciais...)?
- 1.5 Você se sente representada (como mulher do campo) nessas políticas de acesso ao Ensino Superior (Fies; Prouni, Cotas étnico-raciais...)?
- 1.6 Quais foram os suportes (materiais e simbólicos) que teve?

1.7 O que significou para você ter acesso ao Ensino Superior? Ou seja, ter chegado?

2. EPISÓDIO: a permanência no Ensino Superior e as experiências de individuação

2.1 Depois que conseguiu chegar ao Ensino Superior, quero que me fale dessa experiência.

Como é estar na universidade enquanto uma mulher vinda do campo?

2.2 Você se sente realizada com seu curso/formação? Ele foi sua primeira opção?

2.3 Sente alguma dificuldade em seu curso/ universidade? Caso sinta, quais? Estas dificuldades se relacionam ao fato de ser mulher, do campo ou não?

2.4 Até agora, quais as “provações” você encontrou para permanecer na universidade? Como você as tem enfrentado ou as enfrenta(ou)?

2.5 Dados de pesquisa têm apontado que, no contexto do Ensino Superior, as mulheres são maioria em quase todos os cursos, mas que ainda vivenciam discriminações explícitas e veladas, como, por exemplo, o controle das discussões e conversas pelos homens; maior encorajamento de homens que de mulheres em atividades acadêmicas; valorização de aspectos físicos das estudantes; assédio sexual, etc. Você já vivenciou ou testemunhou alguma experiência de preconceito de gênero na universidade? Se sim, você pode descrever?

2.6 Como vê o relacionamento entre colegas (homens e mulheres), professores, coordenadores de curso, diretores, etc.? No seu caso, considera que há alguma diferenciação por ser do campo e mulher?

2.7 Você Participa ou já participou de atividades que ocorrem na Universidade como Projetos de pesquisa, extensão? Caso tenha participado, conte como foi esta experiência.

2.8 Como faz para se manter na universidade? Com quais suportes você conta (Auxílio institucional; Programa de bolsas; ajuda familiar...)?

2.8 Após ter entrado em um curso superior, houve alguma mudança para você? E no seu relacionamento com a família, comunidade, trabalho etc.?

2.9 Que projetos de vida estão sendo adiados e esperados por conta da sua formação?

2.10 Até este momento da sua formação, qual tem sido o sentido da universidade em sua vida de jovem mulher do campo?

3. EPÍSOPIO: conclusão do curso superior

- 3.1 Algumas pesquisas apontam que as jovens do campo, ao estudarem, experimentam outras possibilidades de vida (no campo e/ou fora dele). E você, o que tem experimentado e projetado?
- 3.2 Quais suas expectativas após sua formação? Ou seja, como compreende o futuro: trabalhos, casamento, filhos...?
- 3.3 Como acha que a universidade fará diferença em suas atuais e anteriores condições de vida?

APÊNDICE D – Carta de anuência institucional**CARTA DE ANUÊNCIA À UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Ao Magnífico Reitor José Bites de Carvalho
Reitor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Sou Tatyane Gomes Marques. Participo como estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”.

Como pesquisadora, pretendo desenvolver um estudo que objetiva compreender a condição juvenil, bem como os processos de individuação e seus significados no nível das experiências de jovens mulheres do campo no contexto do Ensino Superior público, especificamente, no estado da Bahia. Para isto, o contexto da pesquisa será a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição em que sou docente e que, por sua multicampia, pressupõe-se possibilitar o maior acesso a jovens mulheres do campo filhas de pequenos agricultores. Os objetivos propostos pelo estudo tomam por base a problematização das pesquisas sobre juventude rural que demonstram a invisibilidade desta categoria, associadas, inevitavelmente, às questões de gênero, por serem os sujeitos do estudo: mulheres do campo, jovens, provenientes de classes populares em suas experiências no Ensino Superior. Por tais razões, venho solicitar a sua autorização como representante legal da instituição para que eu possa realizar a pesquisa.

Para a realização da pesquisa, com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, almeja-se ter acesso a informações dos estudantes da universidade no que se refere ao perfil das jovens do campo que ingressam nos cursos de graduação ofertados na instituição. Posteriormente, serão realizadas entrevistas do tipo narrativa e episódica individualmente com cada participante. Ao todo, serão duas entrevistas com cada jovem, realizadas no espaço da universidade ou das suas residências, conforme for mais conveniente. Além das entrevistas, tem-se a pretensão de realizar grupos de discussão em espaço da universidade, em dia e local adequados para todas as envolvidas.

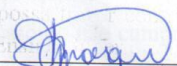
Esclareço que, conforme recomenda a resolução 466/12 que trata da proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste estudo.

Em qualquer momento, o Magnífico poderá entrar em contato comigo para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones (31) 34096192 ou (77) 988081979 ou dos endereços eletrônicos tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br. Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone (31) 3409-4592.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB não terá qualquer tipo de despesa com a pesquisa e não receberá nenhuma remuneração. Na verdade, o que se espera é que este estudo possa trazer contribuições para se pensarem as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior que considerem as transformações nas demandas e os processos de individuação no nível das experiências das jovens mulheres do campo. Além disso, almeja-se que com os dados apresentadas pela pesquisa sejam possíveis mudanças organizacionais mais equitativas no atendimento às mulheres do campo.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, apresento esta Carta de Anuência. Assim, na condição de representante legal da Universidade do Estado da Bahia, se o magnífico reitor se considera esclarecido sobre a pesquisa e deseja autorizar a realização do estudo na instituição, peço que assine este documento nas duas vias.

Na expectativa de contar com a sua autorização, agradeço antecipadamente.

 Tatyane Gomes Marques Doutoranda em Educação Tel.: (77) 988081979 Email: tatygmarques@yahoo.com.br ou tmarques@uneb.br	Profª Dra Adla Betsaida Martins Teixeira Orientadora Tel.: (31) 34096192 Email: adlaufmg@gmail.com
--	---

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
 Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus
 Pampulha - Belo Horizonte-MG – telefax: 31 3409-4592. CEP 31270-901 – e-mail:
coep@prpq.ufmg.br



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

EU, José Bites de Carvalho,
 responsável legal pela Universidade do Estado da Bahia, aceito que a pesquisadora Tatyane Gomes Marques, sob responsabilidade da pesquisadora principal Adla Betsaida Martins Teixeira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, desenvolva a pesquisa **“CONDIÇÃO JUVENIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DE JOVENS MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ESTADO DA BAHIA: uma análise a partir da experiência universitária”**.

Declaro estar ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Salvador
 Local

02 de maio de 2016
 data

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

José Bites de Carvalho
 Reitor
 Matrícula: 74.902.396-3
 Decreto Simples-DOE 22/11/2013

ANEXOS

ANEXO A - Demonstrativo da Universidade do Estado da Bahia nos Territórios de Identidade

Quantitativo		
Territórios de identidade	NRE	UNEB nos territórios
27	27	19

DESCRIÇÃO EM NÚMEROS					
Território	Municípios	NRE	Quantidade de <i>campus</i> no território	Departamentos	RGD
Bacia do Jacuípe	14	01	00	....	....
Bacia de Paramirim	08	01	00	....	....
Bacia do Rio Corrente	11	01	00	...	...
Bacia do Rio Grande	14	01	01	DCH IX, Barreiras	RGD A
Baixo Sul	15	01	01	DEDC XV, Valença	RGD D
Chapada Diamantina	24	01	01	DCHT XXIII, Seabra	RGD G
Costa do Descobrimento	08	01	01	DCHT XVIII, Eunápolis	RGD H
Extremo Sul	13	01	01	DEDC X, Teixeira de Freitas	RGD H
Irecê	20	01	02	DCHT XXIV, Xique-Xique. DCHT XVI, Irecê	RGD G
Itaparica	06	01	01	DEDC VIII, Paulo Afonso	RGD F
Litoral norte e Agreste Baiano	22	01	02	DEDC II e DCET II, Alagoinhas	RGD C
Litoral Sul	27	01	00	....	....
Médio Rio de Contas	17	01	01	DCHT XXI, Ipiaú	RGD D
Médio Sudoeste da Bahia	13	01	00	....	....
Metropolitana de Salvador	10	01	02	DEDC I, DCV I, DCH I, DCET I, Salvador DCHT XIX, Camaçari	RGD C
Piemonte da Diamantina	10	01	01	DCH IV, Jacobina	RGD E
Piemonte do Paraguaçu	13	01	01	DEDC XIII, Itaberaba	RGD G
Piemonte do Norte de Itapicuru	09	01	01	DEDC VI, Senhor do Bonfim	RGD E
Portal do Sertão	17	01	00	....	....
Recôncavo	20	01	01	DCH V, Santo Antônio de Jesus	RGD D
Semiárido Nordeste II	18	01	01	DCHT XXII, Euclides da Cunha	RGD F
Sertão do São Francisco	10	01	01	DTCS III, DCH III, Juazeiro	RGD E
Sertão produtivo	20	01	03	DCH VI, Caetité; DEDC XII, Guanambi; DCHT XX, Brumado	RGD B
Sisal	20	01	02	DEDC XIV Conceição do Coité; DEDC XI, Serrinha	RGD F
Vale do Jiquiriça	20	01	00	....	....
Velho Chico	16	01	01	DCHT XVII, Bom Jesus da Lapa	RDG A
Vitória da Conquista	23	01	00	....	....
TOTAL	418	27	24	29	08

Fonte: Marcius Gomes (ASSESP/UNEB) 23 abr. 2015.

ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÃO JUVENIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DE JOVENS MULHERES DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO ESTADO DA BAHIA: uma análise a partir da experiência universitária

Pesquisador: Adla Betsaida Martins Teixeira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56179416.0.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.572.209

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que aborda de forma conexa as temáticas juventude rural, gênero e Educação Superior. Segundo a proponente, a pesquisa objetiva compreender a condição juvenil, bem como os processos de individuação e seus significados no nível das experiências de jovens mulheres do campo no contexto do Ensino Superior público, especificamente, no estado da Bahia. A proponente destaca que o estudo toma por base a problematização das pesquisas sobre juventude rural que demonstram a invisibilidade desta categoria, que, no contexto do presente estudo, inclui mulheres do campo, jovens, provenientes de classes populares em suas experiências no Ensino Superior. A metodologia de pesquisa terá uma abordagem qualitativa tendo como fontes primárias dados de entrevistas do tipo narrativa e episódica e o desenvolvimento de grupos de discussão. Os dados coletados serão interpretados com base na análise do discurso relacionado ao contexto sócio-histórico. Está previsto na pesquisa o envolvimento de 20 participantes, recrutadas no Ensino Superior Público na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que estejam no primeiro ano de qualquer um dos cursos da instituição e com idade entre 18 e 29 anos. A coleta dos dados será realizada na própria instituição (UNEB).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é compreender a condição juvenil, bem como os processos de individuação e seus significados no nível das experiências de jovens mulheres do campo no contexto do Ensino

Superior público, especificamente, no estado da Bahia. Como objetivos secundários são mencionados: • Conhecer a condição juvenil das jovens mulheres do campo que estão no Ensino Superior Público no estado da Bahia; • Analisar o perfil das jovens do campo que acessam o Ensino Superior; • Identificar quais as provas existenciais no atual contexto histórico as jovens mulheres do campo enfrentam para fazer um curso superior público no estado da Bahia; • Descrever como as jovens experienciam essas provas e forjam-se como indivíduos (mulheres); • Conhecer os suportes que possibilitam a elas responderem às provas existenciais no contexto do Ensino Superior; • Analisar se pelo processo de individuação as jovens mulheres do campo rompem com algumas condições de gênero experienciadas por elas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

É citado o risco de alterações emocionais – como choro, risos – durante as entrevistas narrativas e episódicas,. Para minimizá-lo, propõe-se a interrupção da entrevista ou grupo de discussão e remarcação para outra ocasião ou ainda não abordar o tema que traga desconforto para a jovem. Não há benefícios pessoais, porém ressalta-se que a pesquisa pode trazer contribuições para se pensarem as políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior e que desencadeie mudanças organizacionais mais equitativas no atendimento às jovens mulheres do campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância na área de educação e que deverá contribuir para a melhor compreensão de como se dá a integração de jovens advindas de áreas rurais no ensino superior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: Projeto completo, Folha de rosto com assinatura da diretora do Setor, Formulário de informações básicas preenchido, Carta de Anuência da Universidade do Estado da Bahia, autorizando a realização da pesquisa, Parecer consubstanciado da Câmara Departamental, com aprovação do projeto e TCLE. Também foram apresentados os Roteiros de Entrevista narrativa e episódica e roteiro de grupo de discussão.

O TCLE apresenta inicialmente a pesquisadora e os objetivos da pesquisa, procedendo-se o convite para participação. A forma de apresentação, entretanto, utiliza linguagem técnico-acadêmica que dificulta a compreensão da pesquisa. Descreve a metodologia explicitando o número de entrevistas e o local em que serão realizadas, aponta o uso de gravações, esclarece o uso dos dados exclusivo à pesquisa, informa a confidencialidade, os riscos, o direito às transcrições e à recusa de participação. Apresenta os dados de contato da pesquisadora e do Comitê de Ética.

Recomendações:

Para melhor adequação do TCLE, recomenda-se:

1. Incluir o destino das gravações após a utilização (serão guardadas por quanto tempo e destruídas)
2. Esclarecer que o Comitê de Ética poderá ser consultado em caso de dúvidas de ordem ética.
3. Incluir campo para rubrica do pesquisador e do participante na primeira página do TCLE.
4. Incluir campo para assinatura do pesquisador na página final do TCLE, junto com a assinatura do participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Comitê acredita que todas as recomendações serão atendidas e, portanto, o projeto pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_636277.pdf	16/05/2016 10:01:34		Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_DE_DISCUSS ocx	16/05/2016 09:55:45	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_EPISODI docx	16/05/2016 09:55:11	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NARRA docx	16/05/2016 09:54:03	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Outros	Carta_anuencia_UNEB.pdf	16/05/2016 09:53:03	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Outros	Parecer_de_projeto_APROVADO.p	16/05/2016 09:47:41	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.docx	16/05/2016 09:43:42	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/05/2016 09:42:59	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/05/2016 09:39:18	Adla Betsaida Martins Teixeira	Aceito
Outros	561794160aprovacao.pdf	08/06/2016 13:44:14	Telma Campos Medeiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 02 de Junho de 2016

Assinado por:
Telma Campos
Medeiros Lorentz
(Coordenador)