

**Artigo****Passageiros da EJA para o Ensino Superior: quais trajetórias carregam em suas bagagens?****EJA passengers for higher education: which trajectories do you have in your baggage?****Pasajeros de EJA para Educación Superior: ¿qué trayectorias llevan en su equipaje?****Sônia Maria Alves de Oliveira Reis¹, Roberta de Jesus Muniz²**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Guanambi-BA, Brasil

Resumo

Este artigo trata das trajetórias humanas e de escolarização dos sujeitos da EJA em sua formação da Educação Básica ao ingresso no Ensino Superior. A proposta principal é apresentar os elementos que constituíram as bagagens dos “passageiros da EJA” em seus processos educativos. A abordagem de pesquisa se configura como qualitativa e teve como finalidade analisar como se deu a travessia dos sujeitos da EJA para o Ensino Superior, destacando, portanto, as condições de ingresso e permanência na universidade. Além disso, como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se análise documental (ficha de matrícula) e questionários para identificar os participantes da pesquisa e traçar o perfil deles. Realizou-se também entrevistas narrativas com o intuito de reconstituir a história de vida dos nove atores sociais participantes da pesquisa. Os resultados revelaram as trajetórias e os perfis dos sujeitos da EJA e a necessidade de haver práticas de ensino que contemplem os saberes adquiridos por eles em suas trajetórias de vida associadas à escolarização. Ademais, sinalizaram que as dificuldades que os acompanharam durante o processo formativo, levaram sete dos nove sujeitos a abandonar a escola em um dado momento da escolarização e retornar à EJA para concluir os estudos e ingressar no Ensino Superior quando foi possível para eles.

Abstract

This article deals with the human trajectories and schooling of the subjects of EJA in their formation from Basic Education to entering Higher Education. The main proposal is to present the elements that constituted the luggage of the “passengers of the EJA” in their educational processes. The research approach is configured as qualitative and its purpose was to analyze how the subjects of the EJA went through to Higher Education,

¹Professora Adjunta da UNEB, vinculada ao Departamento de Educação, Campus XII, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Doutora em Educação e membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-0129-0719> E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

²Pedagoga e mestre em Educação. Membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-7912-3446> E-mail: robertamuniz_gpa@hotmail.com

highlighting, therefore, the conditions of entry and stay at the university. In addition, as an instrument for data collection, document analysis (registration form) and questionnaires were used to identify the research participants and outline their profile. Narrative interviews were also carried out in order to reconstruct the life story of the nine social actors participating in the research. The results revealed the trajectories and profiles of the subjects of EJA and the need for teaching practices that contemplate the knowledge acquired by them in their life trajectories associated with schooling. In addition, they signaled that the difficulties that accompanied them during the formative process, led seven of the nine subjects to leave school at a given moment of schooling and return to the EJA to complete their studies and enter Higher Education when it was possible for them.

Resumen

Este artículo aborda las trayectorias humanas y la escolaridad de los sujetos de EJA en su formación desde la Educación Básica hasta el ingreso a la Educación Superior. La propuesta principal es presentar los elementos que constituyeron el equipaje de los “pasajeros de la EJA” en sus procesos educativos. El enfoque de la investigación se configura como cualitativo y su propósito fue analizar cómo los sujetos de la EJA pasaron a la Educación Superior, destacando, por tanto, las condiciones de ingreso y permanencia en la universidad. Además, como instrumento de recolección de datos, se utilizaron análisis de documentos (formulario de registro) y cuestionarios para identificar a los participantes de la investigación y perfilar su perfil. También se realizaron entrevistas narrativas con el fin de reconstruir la historia de vida de los nueve actores sociales participantes en la investigación. Los resultados revelaron las trayectorias y perfiles de los sujetos de EJA y la necesidad de prácticas docentes que contemplen los conocimientos adquiridos por ellos en sus trayectorias de vida asociadas a la escolarización. Además, señalaron que las dificultades que los acompañaron durante el proceso formativo, llevaron a siete de los nueve sujetos a dejar la escuela en un momento determinado de escolaridad y regresar a la EJA para completar sus estudios e ingresar a la Educación Superior cuando les fue posible.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Trajetórias, Ensino superior.

Keywords: Youth and adult education, Trajectories, University education.

Palabras claves: Educación de jóvenes y adultos, Trayectorias, Enseñanza superior.

1. Introdução

Com a universalização do ensino a partir da década de 1990, um significativo número de sujeitos das camadas populares conseguiu alcançar o sucesso escolar (LAHIRE, 2004) e ingressou na universidade. Portanto, passou a ocupar posições de destaques entre os familiares ao tornar-se o primeiro membro da família a concluir os estudos na Educação Básica e entrar em um curso superior (SANTOS; MUNIZ, 2018).

Vale ressaltar que, apesar das descontínuas e fragmentadas políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para a maioria dos estudantes das classes populares, essa modalidade de ensino é a única oportunidade para dar continuidade aos estudos e, posteriormente, almejar um possível ingresso na universidade. Mesmo com o crescente quantitativo de sujeitos que consegue o ingresso no sistema escolar, o Brasil ainda é um dos países com um índice elevado de desistência dos estudos, associado ao

analfabetismo (MUNIZ, 2020). Para enfrentar esse desafio, Freire (1999, p. 15) enfatiza que é importante respeitar

os saberes adquiridos ao longo da vida, construídos por meio da vivência cotidiana, das práticas comunitárias, desses sujeitos. Essas bagagens trazem marcas de cicatrizes resultantes de experiências escolares entremeadas por tentativas e fracassos.

Desse modo, faz-se necessário compreender como foi construída a trajetória pessoal, profissional e escolar de cada aluno, de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno da inserção nos estudos e, sobretudo, as condições de permanência e continuidade neles. A instituição deve conhecer quem é seu público para intervir com práticas de ensino que atendam as demandas desses estudantes. Além disso, precisa identificar as motivações que levaram esses sujeitos das camadas menos favorecidas a procurar os bancos escolares para dar continuidade à escolarização formal em busca de melhores condições de vida.

É preciso, ainda, que se leve em consideração a trajetória de cada indivíduo anterior ao ingresso na escola, pois os saberes nela adquiridos são construídos a partir da vivência de cada ser e a partir de suas relações com o mundo. Todavia, grande parte dos professores que ministram aulas para o alunado da EJA desconhece quem são esses sujeitos que estão em busca da escolarização e quais são suas trajetórias de vida. Dayrell (2005, p. 54) enfatiza:

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta.

Entendemos que, em vez de os professores rotularem seus alunos, deveriam contribuir para que eles continuem aprendendo com profundidade os saberes disciplinares exigidos pela escola, no intuito de obter trajetórias longevas nos estudos. Para Tardif (2002, p. 39), o professor

é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nessa direção, Freire (1999) crítica a prática docente quando ela se torna um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos do professor (detentor da informação) ao aluno (receptáculo dos “conhecimentos” expostos pelo professor). Para o autor, a falta da consciência crítica leva os alunos, principalmente jovens e adultos, a uma menor capacidade de inserção cidadã no mundo, assim como impossibilita sua transformação de objeto para sujeito.

Freire (1999) recomenda que o docente queira bem aos educandos, reflita criticamente sobre a prática, tenha consciência do inacabamento de sua formação, reconheça-se como um ser condicionado, tenha curiosidade, seja capaz de apreender à realidade, tome decisões conscientes e incentive a

pesquisa e a extensão. Para isso, ele precisa de humildade e tolerância, alegria e esperança, consciência da importância de escutar, disponibilidade para o diálogo, defesa dos direitos dos educadores, segurança e competência profissional, comprometimento, entendimento da Educação enquanto forma de intervenção no mundo, reconhecimento de que a educação é ideológica, rigorosidade metódica, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1999).

Nessa perspectiva, este texto objetiva apresentar as trajetórias de vida e de formação de jovens e adultos egressos da Educação Básica, modalidade EJA, que conseguiram acessar o Ensino Superior. Dividimos este estudo em alguns tópicos. A princípio, apresentaremos os modos como ocorreram os primeiros contatos dos sujeitos da EJA com a escolarização. Em seguida, serão discutidos alguns episódios de abandono escolar, o regresso ao ensino e a busca pelo Ensino Superior. Por fim, discutiremos sobre a travessia dos passageiros da EJA para a universidade, destacando as dificuldades de ingresso e permanência no Ensino Superior.

2. Percorso Metodológico

Após breve contextualização acerca da EJA e das ações docentes em relação aos saberes de seus educandos, o texto que ora se apresenta, trata de um recorte de uma pesquisa sobre a travessia dos sujeitos egressos da EJA para a universidade. O estudo foi realizado no *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado em Guanambi/BA. As investigações de Santos e Muniz (2018), Arroyo (2005; 2006; 2017), Cruz (2016), Lahire (2002, 2004), Charlot (2000), entre outras, subsidiaram teoricamente este trabalho, que é o resultado do entrelaçamento de três áreas: Trajetórias de vida e de formação, Educação de Jovens e Adultos, e Ensino Superior.

A abordagem de pesquisa se configura como qualitativa de caráter exploratório (MINAYO, 2010). Por meio desse olhar, ao analisarmos as travessias mencionadas, destacamos as condições do ingresso e da permanência na universidade. Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a análise documental (ficha de matrícula) e questionários para identificar os participantes da pesquisa e traçar o perfil deles. Ademais, realizamos entrevistas narrativas (SOUZA, 2006) para reconstituir a história de vida dos nove atores sociais da pesquisa.

No levantamento realizado na secretaria de cursos do *Campus XII* da UNEB, por meio da análise da ficha de matrícula, identificamos um total de 853 estudantes matriculados no ano de 2017, sendo 199 em Administração (período noturno), 164 em Educação Física (diurno), 119 em Enfermagem (diurno) e 371 em Pedagogia (matutino e noturno). Dos 853 alunos, 381 são discentes que ingressaram como optantes pelas cotas raciais disponíveis na universidade.

O questionário socioeconômico foi aplicado em todas as turmas dos 4 cursos de graduação presencial de oferta contínua do referido *Campus*. No decorrer da coleta de dados, foram respondidos e devolvidos às pesquisadoras 513 questionários. Desse total, identificamos que 14, isto é, 2,7% dos estudantes dessa instituição de ensino declararam ser aluno egresso da EJA.

Após a realização dos questionários em todas as turmas dos 4 cursos de graduação, identificamos 14 sujeitos que tiveram seus percursos de

escolarização na EJA. A partir disso, entramos em contato para marcar uma conversa informal e apresentar os objetivos do estudo. Depois do diálogo inicial, agendamos a entrevista narrativa com 9 dos 14 selecionados, pois 5 optaram por não participar da pesquisa.

Estabelecidos os objetivos, todos os encontros foram agendados na UNEB. Para eles, elaboramos previamente questões que serviram de eixos orientadores para melhor compreender os percursos formativos dos sujeitos da EJA bem como o acesso e a permanência no Ensino Superior. As entrevistas narrativas foram gravadas em áudio, com o aceite prévio dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)³.

Posto isso, é oportuno dizer que todas as histórias reconstituídas pelas autoras foram devolvidas aos participantes para a validação do conteúdo e a autorização de sua veiculação e publicação. É importante salientar que optamos por transcrever os dados na íntegra, de maneira que as falas dos participantes pudessem dar mais veracidade à pesquisa, no sentido de evitar omissões de fatos significativos relatados pelos sujeitos, pois “é importante que o pesquisador faça o relato da entrevista [com] o máximo possível de sua coerência para que não perca detalhes importantes.” (ANDRÉ 2008, p. 52). De posse do material coletado, realizamos a análise de conteúdo, conforme orienta Bardin (1977).

3. As trajetórias de vida e de formação na EJA

A contextualização e o conhecimento do histórico da Educação de Jovens e Adultos, bem como de seu público, podem possibilitar o resgate a elementos históricos e constitutivos de vida e formação de cada sujeito que tem seu processo de escolarização nessa modalidade de ensino, fator que nos permite enfatizar que a trajetória dos jovens e adultos advindos de camadas populares na EJA, em sua maioria, é da classe trabalhadora. São pessoas que pensam no hoje, no agora, por isso não veem um futuro de muitas possibilidades. Muitos abandonam seus estudos para trabalhar, porque, para eles, estudar é um processo longo e demanda tempo, haja vista que muitos desses atores sociais são pais de família que fazem hora extra depois do expediente para garantir a renda no final do mês, outros trabalham durante o dia, estudam à noite e, muitas vezes, ficam dias sem ir à escola devido ao cansaço no final do expediente. Arroyo (2007, p. 12) afirma:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai das oito horas de trabalho e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar.

³Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O CAAE dela é 47129015.9.0000.0057, e o parecer favorável a ela é 1.259.062.

Ao fazer essa afirmação, Arroyo (2007) refere-se à instabilidade do trabalho, uma vez que muitos abandonam a escola para buscar o sustento de suas famílias, pois grande parte desses jovens e adultos se veem em uma situação na qual ou eles estudam ou eles trabalham. Em vários casos, as formas de trabalho são provisórias, instáveis, e esses trabalhadores informais precisam retirar desses “bicos” a renda para o final do mês. As trajetórias de vida desses sujeitos são permeadas por duas vias: estudo concomitante ao trabalho. Dessa maneira, “nas camadas populares, é sempre dentro destas modalidades que o futuro é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho.” (ZAGO, 2000, p. 27).

É nesse sentido que Arroyo (2005) assinala que os caminhos desses sujeitos devem estar entrelaçados a seus percursos formativos, pois eles são indissociáveis, principalmente, do mundo do trabalho. Sendo assim, o professor da EJA deve conhecer como se deu a construção da narrativa de vida de cada sujeito, pois seus alunos carregam consigo bagagens resultantes do convívio social, do mundo do trabalho, e, além disso, “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico raciais, do campo, da periferia [...]” (ARROYO, 2006, p. 22). Esse alunado também é composto por sujeitos que, historicamente, tiveram de construir e reconstruir o significado de estar no mundo, o que, para eles, deu-se de maneira diferente das trajetórias de linearidade escolar.

Esses sujeitos “são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.” (ARROYO, 2006, p. 23). Nesse sentido, Arroyo (2007) argumenta que precisa haver um diálogo entre as trajetórias de vida desse público e o sistema escolar, pois é a partir dele que se deve pensar uma educação que contemple as necessidades e as especificidades desses sujeitos.

Assim, torna-se importante considerar os saberes que esses sujeitos construíram em suas vivências e em seu convívio social, pois eles fazem parte das histórias anteriores ao ingresso na escola. Portanto, devem ser considerados pelo docente para que, a partir disso, haja uma intervenção para além da lógica compensatória. Dessa forma, consegue-se de fato contribuir para o aprendizado dos jovens e adultos que retomam os bancos escolares em busca do conhecimento dito formal para uma possível ascensão social. Arroyo (2005, p. 35) chama a atenção para a valorização desses saberes construídos do povo e com o povo:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma Pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulada pela sociedade. (ARROYO, 2005, p. 35)

Para o autor, os saberes sociais e escolares devem estar em constante sintonia e devem ser valorizados, pois são eles que constroem o ser humano em todas as etapas de vida. A desconsideração do primeiro grupo de conhecimentos

apaga, além de tudo, a bagagem humana do sujeito, fazendo com que ele seja apenas uma tábua rasa ou uma folha em branco, e descaracteriza o ser enquanto histórico e social.

Devemos considerar ainda que as trajetórias desses atores sociais na EJA, em variados casos, são marcadas por experiências de escolarização truncadas em diferentes contextos no processo educativo. Portanto, precisam ser refletidas pelo docente. A Pedagogia, em especial, deve indagar sobre quais conhecimentos os “passageiros da EJA”⁴ carregam em suas bagagens ao acessar o Ensino Superior.

Em vez de condenar essas trajetórias por não obedecerem a supostos processos lineares, a Pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias fragmentadas e descontínuas. (ARROYO, 2005, p. 37)

Nesse teor ideológico, a EJA coloca a trajetória desses sujeitos em debate, uma vez que ajuda a formular pistas para uma educação construída a partir do contexto de vida para a educabilidade humana, sobretudo quando os mencionados percursos indagam o fazer pedagógico e instigam a reflexão sobre a forma fragmentada e truncada por meio da qual se deram os processos de vida de milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso ao sistema escolar. Por isso,

essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética ou falta de ética de nossa sociedade. Não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos. Ainda bem que a LDB manteve Educação de Jovens e Adultos, talvez porque, nessas idades e nessas trajetórias populares, as grandes interrogações vinham do campo dos valores, do sentido do bem e do mal, das possibilidades e limites da humanização que tão profundamente marcam suas trajetórias. (ARROYO, 2005, p. 38)

Esses jovens e adultos tornam-se protagonistas de sua própria história ao desafiar o sistema escolar a interrogar os saberes que são transmitidos no ambiente escolar bem como a refletir em que medida esses saberes agregam valores aos constituídos da vivência humana, sobretudo aos que dão significado à vida de cada indivíduo. A EJA, em seu histórico, sempre foi a ponte para a conciliação desses dois contextos ao proporcionar a seu público o acesso à escolarização e o acolhimento das trajetórias que não se deram de forma linear e, portanto, tornaram-se penalizadas pela sociedade. Essa modalidade de ensino “sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso na lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar.” (ARROYO, 2005, p. 48).

⁴Este termo é utilizado por Arroyo (2017) no intuito de caracterizar os sujeitos da EJA como passageiros da noite. O autor discute quais são suas passagens, seus itinerários, a instabilidade de seus trabalhos e a forma como estes são contemplados na agenda pedagógica da EJA.

Diante do exposto, entendemos que, na Educação de Jovens e Adultos, torna-se indissociável a trajetória humana e o itinerário escolar desses sujeitos. Como já mencionado, as bagagens constitutivas anteriores ao ingresso nessa modalidade de ensino são permeadas pela construção desses alunos enquanto agentes históricos e sociais. Além disso, seus saberes constituem seu ser e desafiam o sistema educacional a refletir sobre os conhecimentos transmitidos em sala de aula para, a partir disso, contribuir para a aprendizagem significativa de seu público.

Posto isso, apresentaremos a seguir as trajetórias de vida e de formação de 9 sujeitos egressos da EJA, destacando como se deram suas travessias para o Ensino Superior público do *Campus XII* da UNEB. No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios para identificá-los: Ayrá (40 anos); Angico (26 anos); Jurema (29 anos); Bromélia (27 anos); Aroeira (32 anos); Juá (23 anos); Angelim (23 anos); Cacto (29 anos); e Palma (25 anos).

4. Os primeiros contatos com a escolarização

A experiência inicial de escolarização dos nove sujeitos se deu por meio de diversas formas de ingresso na escola, ora em escola pública, ora em escola particular, devido à proximidade das instituições de ensino e às condições financeiras das famílias. No que se refere à idade de ingresso na escola, Cacto, Angico, Angelim Aroeira e Palma tiveram acesso antes dos 7 anos de idade. Jurema, Juá, Ayrá e Bromélia iniciaram os estudos a partir de 7 anos.

Cacto foi o sujeito que mais cedo teve acesso à escola, aos 3 anos. Sua mãe sempre o incentivou a estudar, pois, em seu entendimento, os estudos são o meio pelo qual as pessoas conseguem um futuro melhor e vencem a lógica do excluído da sociedade devido à condição social. Segundo o entrevistado, a mãe o matriculou, assim como fez com seus irmãos, em escola pública desde cedo. Isso pode estar relacionado a sua mãe ser professora e almejar um futuro de possibilidades para sua vida. Assim, seus primeiros contatos com a escolarização se deram aos 3 anos de idade; e com 4 anos começou a cursar a primeira série.

A partir da conclusão do Ensino Fundamental, tencionando um ensino melhor, Cacto foi estudar no *Campus* de Guanambi do Instituto Federal Baiano por acreditar que o ensino oferecido na instituição poderia agregar mais conhecimentos a sua trajetória. É importante salientar que Cacto interrompeu seus estudos para buscar um futuro melhor em São Paulo. Acreditava que lá teria melhores condições de vida, porém, contrariando suas expectativas, precisou retornar à Bahia para concluir seu estudo na EJA, visto que o mercado de trabalho exigia um nível de escolarização elevado para a obtenção de melhores salários e cargos. Essa visão de Cacto, de certa forma, vai ao encontro do que diz Britto (2003, p. 198):

a concorrência é tanta que é preciso selecionar de alguma forma, não porque o trabalho a ser executado exija esse nível de escolaridade, mas como não há trabalho para todos, é necessário que as oportunidades de emprego se definam em função da escolarização.

Angico iniciou a escolarização entre os 6 e 7 anos de idade. Segundo ele, sua entrada na escola se deu de forma tardia e foi marcada por dificuldades no que tange ao campo educacional. O entrevistado explicou que sua avó ser analfabeta e não poder auxiliá-lo produziu complicações em seu processo inicial de escolarização. Para superar os desafios impostos por sua condição de estudante, Angico recebeu ajuda de seus vizinhos alfabetizados para realizar as tarefas escolares. Vale ressaltar que ele é um dos muitos indivíduos advindos das camadas populares que veem no ensino uma forma de emancipar-se dos preconceitos historicamente produzidos pela sociedade em relação ao analfabeto, aos negros, aos pobres, aos sujeitos oriundos do campo.

Peregrino (2012, p. 335) evidencia que

a entrada dos jovens das classes populares na escola corresponde uma hierarquização dos espaços institucionais que marcarão, de forma mais ou menos determinante, as diversas posições destinadas aos sujeitos em nossa sociedade desigual.

Ou seja, o acesso à escola propicia aos sujeitos a possibilidade de vencer a lógica da desigualdade social.

Angelim iniciou seus estudos aos 4 anos de idade. Devido à exigência da mãe em relação às melhores condições de ensino, estudou em escola particular até a conclusão do Ensino Fundamental. Após isso, por conta das condições financeiras da família, terminou os estudos em escola pública. Conforme afirma Zago (2000, p. 20),

a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

Palma também começou a estudar aos 4 anos de idade. Para ela, a experiência inicial *“foi interessante e animadora [...], pois como já sabia ler [foi] direto para a [primeira] série do Ensino Fundamental.”* (PALMA, 25 anos, nov. 2017). De acordo com a entrevistada, seu período de escolarização se deu ora em escola pública, ora em escola particular: *“estudei grande parte em escola pública, fiz 1º e 2º ano do Ensino Médio em escola particular, porém concluí o terceiro fazendo CPA (supletivo/EJA).”* (PALMA, 25 anos, nov. 2017).

As trajetórias de Jurema, Juá, Ayrá, Bromélia e Aroeira têm um ponto comum: as boas lembranças do período de escolarização. Elas são permeadas pelos incentivos dos pais, que almejavam melhores condições de vida para seus filhos via escola.

Ayrá se tornou aluno mais tarde que os outros entrevistados. Entrou na escola aos 8 anos de idade e teve o processo de escolarização marcado por diversas situações de evasão. Advindo de família humilde, morava na roça, e lá não tinha escola. Então, necessitou mudar-se para a cidade para iniciar seus estudos.

O processo de escolarização de Ayrá foi marcado por interrupções, indisciplina e dificuldade de adaptação na escola. Segundo ele, isso ocorreu em decorrência da metodologia do professor, que não correspondia a sua forma de aprender. O entrevistado aspirava um ensino contextualizado e dinâmico, e,

como isso não acontecia, ele acabava transgredindo as regras estabelecidas pela professora, o que o impedia de aprender no mesmo ritmo que os colegas. Para Charlot (2000, p.16),

existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retratação desordem, agressão. (CHARLOT, 2000, p. 16)

No caso específico da EJA, quando os alunos não adquirem os saberes disciplinares e curriculares necessários para a aprendizagem, a tendência da maioria é evadir da escola. Um dos grandes desafios da docência é reconhecer as especificidades dos alunos e perceber as demandas do alunado para além da delimitação da faixa etária. É preciso construir um trabalho pedagógico que atenda às expectativas e proporcione condições de ensino favoráveis para cada aluno.

5. Do abandono escolar ao regresso à EJA

Dos nove estudantes egressos da EJA que conseguiram acessar o Ensino Superior no *Campus XII* da UNEB, sete apresentaram em suas narrativas histórico de abandono escolar⁵ em diferentes momentos do processo educativo. Ayrá, por exemplo, relatou que interrompeu os estudos várias vezes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por isso decidiu estudar sozinho na biblioteca pública municipal. Justificou que o abandono à escola se deu devido à insatisfação com a metodologia utilizada pelo professor, pois ele não conseguia entender os conteúdos do modo como eram trabalhados.

Para ele, esse foi um processo dolorido e frustrante, pois, a cada escola que ingressava, deparava-se com a mesma situação. A cada regresso, havia um novo abandono até que, depois das idas e vindas, ingressou na EJA e conseguiu concluir os estudos. No momento da entrevista, diante do relato dos motivos da interrupção escolar e do modo como estudava sozinho, perguntamos a Ayrá como lidava com as dúvidas que surgiam no decorrer dos estudos e como fazia para solucioná-las. Ele nos informou que procurava os amigos que tinham um ensino “normal”, ou seja, uma trajetória escolar linear, para ajudá-lo.

As diversas circunstâncias da escolarização e vida de Ayrá se aproximam do que Lahire (2002, p. 39) chama de homem plural ao afirmar que “somos, portanto, plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum, estranhos às outras partes de nós mesmos, quando estamos investidos tal domínio da existência social.” Ayrá, a partir de suas pluralidades, conseguiu entender sua forma de aprender e lidar com circunstâncias surgidas no decorrer de seu percurso escolar.

Cacto sempre foi um jovem sonhador, visava morar em São Paulo para conseguir conquistar um futuro melhor e ajudar a família. Imaturo, abandonou a escola aos 18 anos e mudou-se para a referida cidade no intuito de concluir os

⁵ Significa o afastamento do aluno do sistema de ensino e a desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência (FILHO; ARAÚJO, 2017).

estudos e conseguir um emprego. Porém, as coisas não saíram como havia planejado, conseguiu um trabalho; todavia, seu nível de escolarização era aquém do esperado. Ao perceber que sem o Ensino Médio não conseguiria um melhor emprego e que, em São Paulo, não era possível conciliar trabalho e estudo, retornou para a Bahia para finalizar sua formação na Educação Básica. Na visão dele, *“aqui é mais fácil estudar, é mais tranquilo.”* (CACTO 29, anos, out. 2017).

Após um tempo movido pela possibilidade de estudar, retornou à Bahia e ingressou na EJA por acreditar que seria mais rápido concluir os estudos e retornar novamente à São Paulo. Para ele, a experiência no Ensino Médio na modalidade EJA foi boa, não sentiu dificuldades devido ao ensino que havia cursado no IF Baiano, no *Campus* de Guanambi. Após a conclusão dos estudos, Cacto pensava em retornar a São Paulo; porém, com o incentivo da irmã permaneceu em Guanambi e trabalha atualmente como mecânico em uma oficina.

Cacto, como outros sujeitos das camadas populares, acredita que a interrupção dos estudos seja a alternativa para a busca de melhores condições de vida. Tem pressa de trabalhar, porque, para ele, estudar é um processo longo e demanda tempo. Todavia, o abandono ao estudo para obter emprego nem sempre se dá de forma assertiva, e pode ocorrer um insucesso em suas trajetórias devido ao baixo nível de escolarização.

Juá, diante da necessidade de conciliar estudo e trabalho, abandonou o Ensino Médio. Cabe destacar que Juá é de família humilde e não via a escolarização, no momento do abandono, como uma saída para um futuro de melhores condições de vida. Ela afirmou: *“o único pensamento que a gente tem é esse de que escola não dá dinheiro, né? E a gente tem que trabalhar pra ganhar dinheiro.”* (JUÁ, 23 anos, set. 2017).

No período em que ficou sem estudar, Juá conseguiu arranjar um emprego para ajudar na renda de casa. Após certo período sem estudar, sua família, em especial sua irmã, que havia passado pela experiência acadêmica, incentivou-o a regressar aos estudos e a, no futuro, pensar em um curso superior. Ele seguiu o conselho: concluiu os estudos na EJA e, em seguida, ingressou na universidade.

Já Aroeira contou-nos que interrompeu os estudos no Ensino Médio em decorrência de uma gravidez de risco e, conseqüentemente, da dificuldade de frequentar a escola para cuidar da saúde. Por incentivo de uma amiga que conheceu nos tempos de colégio, retomou os estudos quando o filho fez 2 anos e meio de idade. Terminou o Ensino Médio na EJA e, em seguida, ingressou no Ensino Superior.

Jurema é uma aluna de classe popular e necessita trabalhar para manter sua família e seus estudos. No período em que cursava os anos finais do Ensino Fundamental, por enfrentar alguns momentos difíceis na relação familiar, precisou parar os estudos e passou um período longe da escola. Reconheceu que o Ensino Médio foi difícil e justificou que isso aconteceu porque cursou o Ensino Fundamental na EJA, pois, em sua visão, foi muito resumido, como vemos neste trecho:

Achei o Ensino Médio muito difícil. Pra mim, tinha que ter mais suporte na modalidade de ensino EJA, que era uma coisa assim superficial então eu ficava preocupada como iria ser o futuro,

porque eu pretendia fazer faculdade e eu achava que eu não ia conseguir estar preparada o suficiente para isso. (JUREMA 29 anos, set. 2017)

Para Jurema, o ensino na EJA se deu de forma superficial. Por conta disso, sentia medo de não conseguir entrar no Ensino Superior, tinha insegurança de não conseguir ser aprovada no vestibular e de, caso obtivesse aprovação, não se adaptar à rotina da universidade.

As análises das falas dos sujeitos nos permitem inferir que o principal fator que interfere na permanência dos sujeitos na escola refere-se à relação entre trabalho e estudo. Como um está atrelado ao outro, torna-se inevitável o abandono escolar, já que, entre sobreviver e dar segmento a seus estudos, eles dão preferência a sua sobrevivência. É nesse sentido que “a permanência dos estudantes das camadas populares no sistema escolar, quando alcançada, realizar-se-ia sob o ‘fio da navalha’, em outros termos, na corda bamba.” (VIANA, 1998, p. 277). Para Viana (1998), a permanência de jovens e adultos de classes populares no sistema escolar, só será possível mediante a quebra de muitos obstáculos que eles terão de enfrentar para passar por todo esse processo educacional. A autora explica ainda que a trajetória de vida dos poucos alunos egressos de classes populares que conseguiram entrar na universidade é marcada por exclusão tanto educacional como social.

6. A busca pelo Ensino Superior

A busca pelo Ensino Superior por alunos egressos da EJA se deu por razões diversificadas. Dentre elas, podemos destacar as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem (Ayrá), a motivação e o incentivo dos professores ao cursar o Proeja⁶ (Angico e Bromélia) e a busca por melhores condições de vida (Jurema e Aroeira). Citamos algumas falas a esse respeito:

As dificuldades em aprender foi o que me motivou a ir para Pedagogia, pelo fato de eu ter dificuldades em aprender e de compreender essas dificuldades que eu tinha. [Aos] 17 anos eu fiz o primeiro supletivo [...] e, pelo fato de perceber isso muito cedo, entender essa dificuldade, isso me atrapalhava, [...] eu tinha dificuldade, e a escola não dava conta de mim. (AYRÁ, out. 2017)

O Ensino Médio profissionalizante, o curso de monitor de esportes [...] e experiência na docência no Programa Mais Educação. O meu contato inicial com escola foi a razão para escolher o curso de Pedagogia. (ANGICO, set. 2017)

A principal razão de fazer o Ensino Superior foi necessidade de eu especializar em alguma coisa para arrumar um trabalho. (JUREMA, set. 2017)

⁶Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Antes do Proeja, via o Ensino Superior como algo distante, difícil de ser alcançado. Em 2009, quando eu entrei no curso técnico em Informática no Proeja, eu entendi a importância do Ensino Superior e decidi que eu iria estudar na universidade. Comecei a estudar um pouco pra poder prestar vestibular. Acabei não prestando o vestibular, mas eu fiz o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] e entrei na universidade com a nota do Enem pelo Sisu [Sistema de Seleção Unificada]. O Proeja e os professores foram grandes incentivadores. (BROMÉLIA, set. 2017)

Ouçõ das pessoas que um curso superior é muito bom. E também ouvi de minha família palavras de incentivo e eu vi que realmente compensa a pessoa fazer um curso superior. (JUÁ, set. 2017)

Foi por causa de um professor meu no Ensino Médio e no Ensino Fundamental de Educação Física que me ajudou bastante. Aí, por causa disso, eu quis seguir o mesmo caminho dele pra ajudar outras pessoas também. (ANGELIM, set. 2017)

Meu sonho em trabalhar com obstetrícia e no auxílio para que as mulheres possam amamentar com sucesso. (PALMA, nov. 2017)

Os sujeitos relataram a escolha pelo curso superior por meio de vários elementos. Ayrá apontou que as dificuldades encontradas durante a escolarização foram um suporte para escolher o curso de Pedagogia, pois, ao mesmo tempo em que aprendia, autodesafiava-se e, a cada dia, aprendia algo novo. Para ele, a Pedagogia proporciona ao indivíduo entender como se dá o ensino e a aprendizagem.

Angico busca, por meio da Pedagogia, a qualificação profissional para desenvolver práticas de ensino como educador social. Ele é o único participante da pesquisa que, antes de adentrar a universidade, já exercia a docência no Programa *Mais Educação*⁷, desenvolvendo atividades de esporte e lazer, cultura e arte com as crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental.

Jurema acredita que, por meio do ensino, o indivíduo consegue melhores oportunidades de emprego, o que, conseqüentemente, influi na posição social. Além do mais, a escolha pelo curso superior se deu em detrimento da fase ruim que passava e ela viu na Pedagogia a “saída” para seus dilemas.

Para Aroeira, o acesso ao conhecimento é algo essencial ao ser humano. Ela acredita que é por meio dele que o homem se diferencia dos demais seres. Ademais, informou que sempre pensou e desejou entrar na universidade.

⁷O Programa *Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino (BRASIL, [2018]). Para saber mais, ver o *site*: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>.

Angelim, Juá, Palma e Cacto consideram o Ensino Superior muito bom e essencial para a qualificação profissional. Além disso, relataram que foram incentivados pela família e pelos professores que tiveram no Ensino Médio.

Diferente dos demais sujeitos, Bromélia sempre viu o curso superior como algo, de certa forma, inalcançável, pois adveio de família humilde, e a perspectiva de chegar à universidade era algo quase impossível, por isso, jamais pensou em sonhar tão alto. Um dos principais fatores que a impedia de considerar a possibilidade de acessar o Ensino Superior foi a formação precária e superficial que recebeu no Ensino Médio. A oportunidade de cursar o Proeja no IF Baiano, no *Campus* de Guanambi, despertou em Bromélia o desejo de ir para a universidade e a encorajou a participar do Enem e a se preparar para o vestibular. Ela relatou que escolheu o curso de Pedagogia por falta de opção, porque o achava muito trabalhoso, mas se identificou com ele e pretende se especializar na área.

Como vimos nas trajetórias dos sujeitos, a escolha pelo curso se deu pelas dificuldades no processo educativo, pela aproximação e pela identificação com a escolarização, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pelo incentivo e pela mediação dos professores da Educação Básica, pelo acesso a ambientes escolares, que proporcionou o despertar para a docência, e pelas condições econômicas. A escolha do curso está relacionada a aspectos fundamentais, como as condições objetivas dos sujeitos, o fator tempo, a dúvida e a incerteza, as informações recebidas, as situações de influências, a antecipação e a racionalidade (SOARES, 2007).

7. A travessia da EJA para a universidade

Neste tópico, propomo-nos a descrever e analisar como se deu a travessia dos sujeitos da EJA para a universidade. Evidenciamos, os elementos constitutivos dos percursos dos entrevistados.

Ayrá viu sua travessia ser marcada pelos saberes construídos na educação não formal, que foram a ponte para o ingresso no Ensino Superior. Já a passagem de Angico da EJA para a universidade foi marcada por investimentos individuais. O rito de transição de Jurema e Juá foi entremeado de muitas dificuldades e desafios. Podemos ver um pouco dessas questões a seguir:

Da EJA para o Ensino Superior, eu tive pensando no processo, eu consegui pela minha trajetória [...]. Por meio da educação não formal, dos cursinhos que eu fazia, eu aprendi a conviver com essas situações escolarizadas, adquirir conhecimento, que me auxiliou para chegar ao supletivo, e um período que eu passei no CEEP [Centro Estadual de Educação Profissional] foi relevante para chegar até aqui. [...] Digamos que eu estava de um lado de um precipício, do outro lado estava a universidade; eu fui aos poucos construindo a pontinha para chegar até aqui. (AYRÁ, out. 2017)

Eu acho que a primeira dificuldade na travessia da EJA para a universidade se refere ao tempo para estudar. Você trabalha o diurno e tem que estudar à noite e você não tem tempo, então isso é difícil para quem não está acostumado. Eu sempre

busquei fazer resumo de tudo que eu estudei, porque o meu foco era passar no vestibular, então nesse sentido não tive dificuldade. Também tem o desdenho, o preconceito que tem contra a EJA; aí, isso é uma dificuldade que a gente enfrenta: “Você fez EJA? Hum, sua bagagem é rasa, você vai ter que fazer curso preparatório” [...]. Isso aí desmotivava. (ANGICO, set. 2017)

A travessia da EJA para o Ensino Superior, pra mim, não foi muito pesado. Tem colegas meus que fez o Ensino Médio normal e têm muitas dificuldades, e eu não tenho. Eu estou conseguindo aprender bem. (CACTO, out. 2017)

A ponte entre EJA e universidade foi descrita pelos sujeitos como um caminho complexo a ser trilhado. Além disso, um dos principais indicativos que nos chamou a atenção foi a ênfase no relato de Angico de que, além de superar a lógica de excluído da sociedade, ainda é necessário romper com os preconceitos historicamente construídos em relação aos sujeitos advindos da EJA. Para Angico, a sociedade os vê como uma *tábula rasa*, alguém desprovido de conhecimentos, devido à formação obtida nessa modalidade de ensino e, portanto, estigmatiza-os como incapazes e inferiores.

Apesar disso, percebemos que Angico não encontrou dificuldades na passagem entre EJA e Ensino Superior no que se refere à aprendizagem. Seu maior desafio era o deslocamento, conforme relatou:

A maior dificuldade é mais no sentido de manter, permanecer na universidade. E aí por conta que eu sempre tive trabalho preciso ir e vir todos os dias. Creio que a maior dificuldade é sair de sua casa, de sua cidade todos os dias viajar 90 km (ida e volta). Você chega cansado em casa e acorda cansado e tem que trabalhar no outro dia. Também não tem como fugir, eu optei por estudar em outra cidade. (ANGICO, 26 anos, set. 2017)

Como vimos, o maior desafio de Angico em relação à travessia não se resume aos conteúdos pragmáticos, envolve também a condição de aluno trabalhador e viajante, a qual, conseqüentemente, interfere na qualidade dos estudos⁸.

Cacto, ao se deparar com os relatos dos colegas sobre as dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior, sentiu-se mais tranquilo. Percebeu que aqueles que vieram do Ensino Médio regular enfrentam desafios maiores que os seus.

Como já mencionado, o que subsidiou a travessia de Ayrá da EJA para a universidade foram as experiências em espaços não formais, a participação em cursinhos que fazia para conseguir superar as dificuldades de aprendizagem e o desejo de se livrar do abismo que o condenava a ficar à margem da sociedade. Em relação a isso, Zago (2006, p. 231) enfatiza que

⁸Sobre as provações, as estratégias e os suportes que estudantes universitários das classes populares utilizam para acessar o Ensino Superior e permanecer nele, ver: Cruz (2016), Marques (2019) e Muniz (2020).

os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos.

Como a escolarização de Ayrá se deu em grande parte fora do ambiente escolar, como já mencionamos, as dificuldades encontradas no Ensino Superior referem-se ao convívio com o outro. Para ele, os primeiros contatos com o ambiente acadêmico foram desafiadores. O entrevistado relatou que sua maior dificuldade era conviver com muita gente na sala de aula.

Sobre sua travessia da EJA para a universidade, Juá expôs a preocupação em relação aos conteúdos reduzidos. Sua percepção é a de que a maioria dos professores e gestores que atuam na EJA subestimam os alunos e não acreditam na possibilidade do ingresso deles na universidade. Por isso, havia o receio de os conteúdos trabalhados não serem suficientes para subsidiar os estudos. Todavia, ao conseguir ingressar no Ensino Superior, Juá constatou que sua dificuldade relacionava-se à oralidade, devido à timidez. Desse modo, ele avaliou que não encontrou dificuldades na travessia da EJA para a universidade e que seu medo de não conseguir o acesso, de certa forma, transformou-se em incentivo para ampliar seus conhecimentos e alcançar seu objetivo inicial.

Quanto à travessia de Jurema, ela avaliou que, às vezes, sente-se inferior aos demais colegas devido ao tempo que necessita para conceituar algo e entender os conteúdos debatidos em sala de aula. Além disso, acredita que essa dificuldade esteja atrelada ao período dos estudos na EJA. Entretanto, pensa que, com disciplina nos estudos, conseguirá superar os desafios relacionados à aprendizagem. Ressaltou que procura superar as dificuldades e continuar os estudos pelo intuito de ser um exemplo para os filhos e pelo desejo de um futuro melhor para eles.

Já no que se refere aos demais estudantes, percebemos que Bromélia enfatizou a importância do Proeja em sua trajetória acadêmica como suporte para o ingresso na universidade. E os alunos Angelim e Aroeira destacaram o auxílio do Programa Universidade para Todos (UPT) como um suporte para o acesso ao curso superior. Por fim, diferente das outras trajetórias, Palma afirmou que, após concluir a Educação Básica por meio do Supletivo/EJA, por meio das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), entrou no Ensino Superior.

8. Considerações finais

Neste texto, apresentamos as trajetórias de vida e de formação de alunos universitários do *Campus XII* da UNEB egressos da EJA. Reconhecemos os jovens e adultos como passageiros da EJA para o Ensino Superior. Eles carregam em suas bagagens o sonho de concluir o processo de escolarização, mesmo que tardiamente, o desejo de conseguir um trabalho melhor, de ser exemplo e inspiração para os filhos.

Na viagem da EJA para o Ensino Superior, os passageiros falaram da travessia, de como percebem seus professores e de como almejam ser enxergados por eles. Também discutiram sobre como os educadores veem os percursos e itinerários de formação e de vida traçados pelos alunos trabalhadores em busca de escolarização, igualdade e justiça social. Carregam

em suas bagagens saberes das experiências de trabalho, de lutas, de exclusão, de direitos negados, de falta de condições de acesso e/ou permanência no processo de escolarização, sobretudo pela necessidade de conciliar estudo e trabalho para garantir a própria sobrevivência humana e a de seus familiares.

As dificuldades que os acompanharam durante sua formação levaram sete dos nove alunos a abandonar o estudo em um dado momento da escolarização. No caso das mulheres, todas o fizeram em função do casamento e/ou do nascimento de filhos. Os entrevistados do sexo masculino argumentaram que a interrupção ocorreu em razão de não ter como conciliar estudo e trabalho. Essas justificativas, historicamente, colocam-se como um dado recorrente e estão ligadas ao lugar que ocupam na organização social.

Verificamos ainda que o campo da Educação de Jovens e Adultos constitui-se por lutas individuais que se dividem entre a busca pela escolarização e a necessidade de trabalhar. Nos relatos, é evidente que a chegada desses “passageiros” à EJA ocorreu porque tiveram, por alguma razão, que interromper a viagem (os estudos) para quando fosse possível retomá-la. A escolha pela EJA se deu, principalmente, porque, nela, poderiam trabalhar durante o dia e concluir a escolarização básica de forma mais rápida.

Durante a experiência de refletir sobre os fenômenos presentes nas trajetórias acidentadas e prolongadas de escolarização de Ayrá, Angico, Bromélia, Jurema, Juá, Cacto, Aroeira, Palma e Angelim, identificamos que eles tiveram suportes fundamentais para que superassem suas dificuldades e conseguissem chegar ao Ensino Superior no *Campus XII* da Uneb. Dentre eles, destacamos o incentivo de familiares, principalmente da mãe, o estímulo e as orientações dos professores, as demandas do trabalho, os conselhos dados pelo grupo de amigos e de colegas e a participação no curso de preparação ao vestibular Projeto *Universidade para Todos*.

Na tentativa de alcançar o Ensino Superior e permanecer nele, os nove sujeitos tiveram que ir em busca de apoio, de ajuda. Em todos os casos, as famílias estiveram presentes e atuaram como importantes suportes, principalmente a constituída. Mas houve, ainda, mesmo depois de adultos, os que puderam contar com o apoio da mãe, do pai e dos irmãos, como relatou Aroeira. A participação da família ocorreu em todas as trajetórias analisadas e foi fundamental, sobretudo, para a garantia da permanência dos sujeitos na universidade. Eles relataram que, em muitas ocasiões, tiveram na família um apoio forte em relação às condições que legitimam uma escolarização mais estendida. Percebemos, por meio das histórias que reconstituímos, que o principal suporte para a garantia da permanência na universidade dá-se pelo apoio financeiro da família e do cônjuge.

Contraditoriamente, essa mesma relação familiar, em alguns momentos das trajetórias dos nove sujeitos, oferece uma resistência e um fator de instabilidade, que leva as pessoas, principalmente as mulheres, a interromper o sonho de uma escolarização mais prolongada. Isso ocorre devido à grande importância que a família exerce na vida delas, o que tende a colocar a escola em um plano secundário. A maioria das mulheres tem como prioridade as responsabilidades assumidas com os pais, os filhos, os cônjuges, a gravidez, pois, para elas, as questões de saúde, bem-estar e sobrevivência dos entes queridos são uma prioridade.

No conjunto das falas, os sujeitos sinalizaram que estudar em uma universidade pública, por exemplo, colocava-os como pessoas importantes do ponto de vista social. Enfatizaram também a importância do reconhecimento familiar por serem estudantes universitários. Vale lembrar ainda que, na maioria dos casos, foram os primeiros da família a chegar à universidade. Outro elemento importante é o entendimento de que a apropriação do saber acadêmico é um instrumento de transformação social e de que a inserção na universidade é uma possibilidade de almejar uma vida melhor, sobretudo do ponto de vista econômico, já que, com a graduação, esses sujeitos teriam maiores chances de obter acesso a empregos mais qualificados e, por conseguinte, mais bem remunerados.

No entanto, apesar de a EJA atuar como protagonista na travessia escolar das nove trajetórias para o Ensino Superior, as narrativas sinalizaram a falta de diálogo entre essa modalidade e a universidade. Em muitos casos, esse diálogo não existe ou se dá de forma isolada e esporádica, por exemplo, por meio da busca por curso de pré-vestibular social com o claro objetivo de ampliarem as possibilidades de entrada na universidade.

Ressaltamos, ainda, que as trajetórias descritas e analisadas neste texto nos permitem afirmar que a EJA, apesar dos preconceitos historicamente construídos em relação às dinâmicas de ensino, pode potencializar os sujeitos para o acesso à universidade. Nesse contexto, é oportuno dizer que essa modalidade atuou como suporte para os sujeitos almejem o Ensino Superior. Foi por intermédio dela que todos os participantes se sentiram instigados a continuar seus estudos. Desse modo, sem o acesso à EJA, talvez não fosse possível a conclusão da Educação Básica, tampouco o sonho do ingresso na universidade, como bem relataram os entrevistados.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática escolar**. 15. ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2008. 128 p.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>
<http://www.reveja.com.br/revista>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 19- 50.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação do educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Porto: Porto Editora, 1977. 224 p.

REIS, S. M. A. O.; MUNIZ, R. J. *Passageiros da EJA para o Ensino Superior: quais trajetórias carregam em suas bagagens?*

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 216 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p

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. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima Araújo. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 166 p.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002. 302 p

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004. 368 p.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um pé na roça - outro na universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 108 p

MUNIZ, Roberta de Jesus. **Tecituras de vida dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Universidade do Estado da Bahia - Campus Caetité/ BA**: dos móveis aos suportes materiais e simbólicos. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. *In*: DAYRELL, Juarez; RESENDE, José Manuel;

REIS, S. M. A. O.; MUNIZ, R. J. *Passageiros da EJA para o Ensino Superior: quais trajetórias carregam em suas bagagens?*

NOGUEIRA, Maria Alice; VIEIRA, Maria Manuel. (Org.). **Família escola e juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 323-342.

SANTOS, Graciele Silva dos; MUNIZ, Roberta de Jesus. **Travessias da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior**: percursos de vida e trajetórias de formação. 154 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, *Campus XII*, Universidade Estadual da Bahia, Guanambi, 2018.

SOARES, Francisco Luiz Batista. **A escolha no Ensino Superior**: fatores de decisão. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 135-147.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-238, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17- 43.

Enviado em: 20/julho/2020 | Aprovado em: 23/setembro/2020