


**Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, SC, Brasil


E-mail: herminialaffin@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

**Roberta de Jesus Muniz**

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, SC, Brasil

E-mail: robertamuniz\_gpa@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7912-3446>

**Recebido em:** 10/03/2023

**Aprovado em:** 16/07/2024

## Eu pensava que escola não seria para mim: encontros que entrelaçam as trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos e o acesso ao Ensino Superior

**Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**  
**Roberta de Jesus Muniz**

### Resumo

Este artigo objetiva compreender os entrelaçamentos das trajetórias de vida e de escolarização dos sujeitos egressos na EJA e de seu acesso ao Ensino Superior em cursos de graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Perante realização de pesquisa de abordagem qualitativa, a qual se desenvolveu a partir das trajetórias de egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na transição para a universidade, de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno do seu ingresso no Ensino Superior e, sobretudo, da sua permanência. Como contribuições teóricas, foram fundamentais os estudos de Martucelli (2007 e 2012), Charlot (1996, 2000, 2003 e 2005), Arroyo (2005) e Laffin (2013 e 2015). A empiria foi construída a partir das narrativas dos egressos da EJA, no Campus VI da UNEB, em Caetité, por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis participantes. As narrativas expressam a mobilização e os suportes como principais elementos para esse ingresso em cursos superiores e, ainda, destacar que, para concluir os estudos na Educação Básica e chegarem à universidade, os egressos contaram com suportes materiais (trabalho, institucionais/bolsas) e simbólicos (familiares, amigos, círculos de socialização). A pesquisa evidencia a necessidade de gerir políticas públicas para a permanência dos estudantes trabalhadores da EJA nas instituições escolares.

**Palavras-chave:** Egressos da EJA. Trajetórias. Ensino Superior. Suportes. Políticas públicas.



## Abstract

### **I thought that school would not be for me: encounters that intertwine the subjects' life trajectories and schooling and their access to higher education**

**Keywords:** EJA egresses. Trajectories. Higher Education. Support. Public policy.

The main objective of this article is to understand the interweaving of the life and schooling trajectories of subjects who graduated from EJA and access to Higher Education in undergraduate courses at State University of Bahia (UNEB). Faced with carrying out field research with a qualitative approach, which was developed from the trajectories of graduates of Youth and Adult Education (EJA), in the transition to university, in order to highlight the constitutive elements that acted around their entry into the Higher Education and, above all, its permanence. The studies of Martucelli (2007 e 2012), Charlot (1996, 2000, 2003 e 2005), Arroyo (2005) and Laffin (2013 e 2015) were fundamental as theoretical contributions. The empirical work was built from the narratives of EJA graduates, at UNEB Campus VI, in Caetité, through document analysis and semi-structured interviews, carried out with six participants. Mobilization and support are mentioned in the narratives as the main elements for entering higher education, and we can also highlight that undergraduate relied on material (work, institutional/scholarships) and symbolic (relatives, friendships, socialization circles) support to complete their undergraduate studies and reach college.

## Resumen

### **Pensaba que la escuela no era para mí: encuentros que entrelazan las trayectorias de vida y escolarización de los sujetos y el acceso a la Educación Superior**

**Palabras clave:** Egresados de EJA. Trayectorias. Educación Superior. Apoyos. Políticas Públicas.

El objetivo principal de este artículo es comprender la relación de las trayectorias de vida y escolaridad de los egresados de EJA y su acceso a la Educación Superior en los cursos de pregrado de la Universidad Estadual de Bahia (UNEB). Esta investigación de carácter cualitativo, es desarrollada a partir de las trayectorias de los egresados de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en la transición a la universidad, con el fin de evidenciar los elementos constitutivos que intervinieron en torno al ingreso en la Educación Superior y, sobre todo, a su permanencia. Como aportes teóricos fueron fundamentales los estudios de Martucelli (2007 y 2012), Charlot (1996, 2000, 2003 y 2005), Arroyo (2005) y Laffin (2013 y 2015). La base empírica fue construida a partir de las narrativas de los egresados de EJA, en Caetité, mediante los análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas, realizadas con seis participantes. Las narrativas evidencian la movilización y el apoyo como los elementos principales para el ingreso en los cursos de educación superior, también podemos destacar que, para concluir sus estudios en la educación básica y llegar a la universidad, los graduados contaron con apoyo de material (trabajo, institucional/becas) y simbólico (familia, amigos, círculos de socialización).

## Introdução

Este artigo<sup>1</sup> objetiva analisar as trajetórias de vida e de escolarização dos egressos<sup>2</sup> da Educação de Jovens e Adultos que tiveram o acesso ao Ensino Superior público da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de modo a evidenciar os elementos constitutivos que atuaram em torno do ingresso no Ensino Superior e quais os suportes materiais e simbólicos que sustentam esse ingresso e sua futura permanência na universidade. A empiria foi construída a partir das narrativas dos egressos da EJA, no *Campus VI* da UNEB, em Caetité<sup>3</sup>, Bahia, por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis participantes, matriculados nos cursos de licenciatura em Matemática, em História, em Letras-Português e Letras-Inglês no período de 2019 a 2020.

## Fundamentos que embasaram o estudo

Mediante esse contexto apresentado, neste tópico introdutório, apresentam-se os fundamentos relacionados à relação com o saber, à questão da permanência e à questão dos suportes materiais e simbólicos para a compreensão dos debates deste artigo. Tais conceitos são importantes, pois se opera sobre pensar as relações que o sujeito estabelece com a escola e com o saber, ou seja, para ele essa relação nada mais é que a busca em tentar “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e se transforma a si próprio [...]” (Charlot, 2005, p. 41). Essas relações buscam entender a origem do sucesso e do fracasso escolar, principalmente, nos meios populares.

De acordo com esse pesquisador, para um possível entendimento de o porquê o aluno fracassou, deve-se levar em consideração três questões iniciais, a saber, para um aluno, especialmente de meios populares, qual o sentido de ir à escola? Para ele, qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola? Qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora dela? Qual o sentido, por exemplo, de um sujeito da EJA que abandonou a escola retornar mais tarde aos bancos escolares para retomar os estudos? Por que dessas perguntas? Porque é nessa relação que se estabelece um entendimento das razões

---

<sup>1</sup> O texto é resultado da pesquisa de dissertação realizada pela segunda autora com orientação da primeira, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>2</sup> A frase do título *Eu pensava que escola não seria para mim* é de estudante e foi registrada no âmbito da pesquisa.

<sup>3</sup> Caetité é uma cidade de um município da Bahia, distante 757 quilômetros de Salvador. Com mais de dois séculos de emancipação política, é conhecida nacionalmente como a Princesa do Sertão e, também, berço da cultura da região sudoeste, por conta de seus filhos ilustres, tais como: o grande educador, Anísio Teixeira; o ex-governador da Bahia, Paulo Souto; o médico e político, César Zama, o professor e jornalista, João Gomes; o ex-ministro, Prisco Viana, dentre outros.

que podem ter colaborado para o fracasso do estudante, ou ainda, das relações que ele estabelece com o saber e, nesse sentido, o que significa o “saber” para ele.

Para Charlot (2000, p. 78), “[...] a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como um conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo [...]”. Então, nesse sentido, a relação que um sujeito da EJA estabelece com o saber seria aquele construído a partir de sua trajetória de vida, adquirida das relações sociais que mantém anterior ao ingresso na escola? E quando retomam, quais as relações que eles estabelecem com a escola e com esses saberes? Charlot (2000), ainda, situa que, para entender essa relação, deve-se considerar o saber a partir de um todo para entender uma particularidade. De toda sorte, trata-se não apenas da relação desse indivíduo com a escola, com os professores e com os colegas, mas da relação com o mundo, com a educação e a relação consigo mesmo, pois é a partir disso que “[...] esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele e realiza ações nele [...]” (Charlot, 2005, p. 41) e, dessa forma, constrói suas experiências.

Ao chegarem à escola, eles podem não trazer saberes escolarizados, disciplinares da educação formal, todavia, eles trazem saberes construídos e adquiridos em seus itinerários de vida a partir de sua cultura e que, nessa perspectiva, devem ser considerados pelos docentes em sala de aula, haja vista que este saber se dá, de acordo com o autor, por meio da relação com a linguagem e com o mundo.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo em relação com os outros. Implica uma forma de atividade, e acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

Para entender essas relações do sujeito, deve-se considerar principalmente suas singularidades e pluralidades, pois cada sujeito pertence a um grupo, uma cultura diferente e uma posição diferente, que Charlot (2005) chama de posição social objetiva. Todavia, cada sujeito em seu contexto singular interpreta essa posição a partir de diferentes maneiras para dar significado ao mundo e a si mesmo, que seria, nesse caso, a posição subjetiva, ou seja, a forma pela qual cada indivíduo estabelece sua relação com o saber. Então, é nessas medidas, “[...] que se deve estudar sua relação com o saber [...]” (Charlot, 2005, p. 40).

A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros [...]” (Charlot, 2000, p. 79), que é o tempo da espécie humana, que atribui sentido a cada experiência vivida e a cada relação estabelecida, e que, nesses termos, ajudou a compreender a relação e o sentido que cada sujeito da EJA estabeleceu com a experiência dos saberes no Ensino Superior que, de acordo com eles, esses saberes constituídos em seus percursos, a partir do ingresso na Universidade, podem possibilitar melhores condições de vida. Assim, a partir do acesso aos saberes acadêmicos, “[...] eu acho que pode me abrir muitas portas. Eu tenho certeza de que pode me abrir muitas portas” (Maria

Hermínia<sup>4</sup>, 30 anos).

Perante esse olhar, o conceito de mobilização encontra-se associado ao conceito da relação da escola com o saber, pois se ampara na assertiva de que, no centro dessa dimensão, o processo pelo saber é acompanhado por essa mobilização. Ou seja, é preciso ter uma razão para que o aluno se mobilize intelectualmente para passar por um processo de escolarização e buscar o saber escolar. Noutros termos, na pesquisa, nosso olhar procurou verificar o que mobilizou os egressos da EJA a acessar à escola e, posteriormente, ao ingresso no Ensino Superior.

São questões que estão imbricadas à lógica da mobilização, como forma de buscar algo, de "mobilizar-se e pôr-se em movimento". A mobilização está relacionada ao movimento, "[...] não no sentido estrito do termo, mas no sentido de que um sujeito, quando possui uma 'boa razão' para fazer algo, ele irá fazê-lo, mobilizando recursos – inclusive ele próprio, enquanto sujeito, como parte desses recursos – para atingir uma 'meta' [...]" (Charlot, 2000 p. 54), que perpassa elementos subjetivos e internos do sujeito para se submeter a algo.

De acordo com Charlot (2000, p. 55) "[...] pode-se dizer que o processo de mobilização consiste em um movimento de engajar-se em uma ação, que remete ao conceito de móbil, que é "[...] mobilizar-se, porém, é engajar-se em uma atividade originada por móveis [...]" (Charlot, 2000, p. 55). A noção de móbil pode ser entendida como uma "razão de agir", isto é, em última análise, o que origina a mobilização. Todavia, os conceitos "meta" e "móbil" são diferentes. "A meta é o resultado que ações permitem alcançar [...]", e as ações são tomadas durante a execução da atividade, ou ainda, "[...] são operações implementadas durante a atividade [...]" (Charlot, 2000, p. 55). Já a atividade pode ser entendida como um conjunto de ações impulsionado por um móbil, ou móveis, que visam ao alcance de uma meta.

---

<sup>4</sup> A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFSC e os nomes utilizados são fictícios para resguardar a identidade dos e das participantes, como orienta a Resolução 466/1299, que trata da proteção devida aos participantes das investigações científicas, envolvendo seres humanos. Foram utilizados os primeiros nomes de pesquisadores que atuam na EJA, pois essa foi uma forma de reconhecimento pelas suas contribuições no campo: Miguel Gonzalez Arroyo é escritor de obras de referência para a EJA, como: "Outros sujeitos outras Pedagogias", "Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa", dentre outras. Leôncio José Gomes Soares, pesquisa e publica na área e é escritor de livros como: "Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos", "Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência". Êcio Antônio Portes pesquisa estratégias escolares, estratégias sociais, negros e estudantes pobres e práticas de escolarização de famílias rurais e sua principal obra é "Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos". Sônia Maria Alves de Oliveira Reis que atua em temas como: EJA, idosos, mulheres, práticas educativas alfabetização e letramento. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin pesquisa o campo da EJA, publicou vários artigos em periódicos e livros, destacando-se "A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos" e coautora com Adriana Sanceverino em "As pesquisas em educação de pessoas jovens e adultas no e do estado do Rio Grande do Sul. Paulo Reglus Neves Freire, professor, filósofo e escritor, conhecido em todo o mundo. Além disso, na área da educação de adultos foi responsável pela criação do programa o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), e publicou obras importantes como: "Pedagogia do Oprimido", "A importância do ato de ler", "Ação cultural para a liberdade e outros escritos", "Pedagogia da esperança", "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", dentre outros.

Nessa dimensão, para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele mobilize recursos, e para que isso aconteça, é preciso identificar os processos de mobilização em relação à escola, haja vista que “[...] a mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola é investimento no próprio fato de ir à escola e aprender coisas [...]” (Charlot, 1996, p. 55) e, para aprender coisas, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para o aluno, para que, a partir disso, ele mobilize recursos para passar por uma determinada situação que, no caso dos egressos da EJA, eles tiveram de mobilizar os suportes, ou seja, os apoios, as ajudas para poder estudar. É com essa perspectiva que a dimensão do suporte, como conceito teórico, ganhou centralidade na base teórica, para melhor compreensão deste estudo. Trazer o conceito de mobilização amplia a noção de suporte, pois na construção desses o sujeito passa também a ser copartícipe.

Para Danilo Martucelli (2007 e 2012), o indivíduo da modernidade é um ser sociável formado por laços anteriores, adquiridos da vivência em comunidade. Não obstante a isso, ele é um ser coletivo e suas relações com o mundo dependem da forma pela qual conduz a socialização em sua individuação<sup>5</sup>. Além disso, “[...] esse indivíduo é com a maior frequência um ator social, capaz de modificar seu entorno, dotado de intenções, de reflexões, de estratégias, compelido por contextos e múltiplos limites e a interpretação, cuja conduta oscila entre fatores anteriores ou que são bem projetivos [...]” (Martucelli, 2007, p. 2), e é nesse sentido, portanto, social e cultural. Segundo o autor, a sociologia tende a interpretar esse sujeito de acordo com a posição que ele ocupa na sociedade, sem interpretar as relações sociais que estabelecem em suas experiências na condição de atores sociais.

Para Martucelli (2007), não existe um indivíduo isolado, ele é fruto das determinações sociais que independem não somente das relações posicionais que exercem. “O indivíduo está situado em espaços sociais de composição relacional, os quais ‘geram’ uma suma de forças que modelam suas condutas [...]” (Martucelli, 2007, p. 5), ou seja, dentro dessa perspectiva, os determinantes que geram as ações dos atores se interseccionam à forma relacional que ele mantém com o mundo e com o seu interior. Dito de outro modo, o indivíduo por estar condicionado aos espaços de relações e não somente de posições,

[...] o que determina as ações são as estruturas, ou seja, as formas de vivência é que ditam como agir em determinadas situações, que podem ser modificadas de acordo com o espaço em que estão inseridos, e claro que são essas condutas que constitui cada indivíduo em sua individualidade, e são percebidos como o fruto de um entrecruzamento de forças que atuam em função da estrutura de relações sociais em ação [...] (Martucelli, 2007, p. 5).

Nesse sentido, para entender esse indivíduo e de acordo com suas condutas ou ações no seio das transformações sociais em que estão inseridos, entendendo esse como parte integrante dessas mudanças, Martucelli (2007) assinalou cinco dimensões que podem ajudar a entender o sujeito em suas relações

<sup>5</sup> Para Martucelli (2007), a individuação se refere à vida individual de cada ator social concomitante com as ações realizadas no meio social, que dá sentido à sua trajetória pessoal nos processos de constituição dos indivíduos.

sociais ou em sua individuação, que são elas: o suporte, o papel, o respeito, a identidade e a subjetividade. Assim, “as dimensões que não vão, apesar das aparências enganosas, do mais ‘externo’ ao mais ‘interno’, do ‘objetivo’ em direção ao ‘subjetivo’, dos elementos ‘materiais’ até outros mais ‘simbólicos’ [...]” (Martucelli, 2007, p. 19).

Ao entender essas dimensões, não apenas pela ótica do material, extrapolando ao elemento simbólico, ganha mais centralidade neste estudo o suporte que, de acordo com o autor, o indivíduo antes de chegar a “ter-se” no mundo tem de se apoiar em suportes que lhe permitem existir, que podem ser objetos externos, em relações sociais, para vivenciar sua experiência no mundo. Além disso, os suportes podem apresentar-se próximos ou distantes, conscientes e inconscientes, ativamente estruturados e/ ou passivamente impostos. E são ainda invisíveis, estigmatizantes, patológicos e confessáveis (Martucelli, 2007).

Nesse sentido, o indivíduo não existe senão na medida e somente na medida, “[...] em que é mantido por um conjunto de suportes. É verdade, ele faz algo desse estado, em consequência, é sempre de alguma maneira mais (ou outra coisa) que o conjunto de seus suportes, mas não existe senão desde o instante em que dispõe destes” (Martucelli, 2007, p. 35). Para sobreviver no mundo social, devido à sua condição humana, tão humana, que se não se apoiar nesses suportes, talvez não consiga chegar ao “ter” que necessariamente perpassar pelas condições dos suportes, sejam eles nas dimensões materiais ou simbólicas. Exemplo disso, “[...] nossas relações instrumentais com os demais aumentam, posto que estas são, cada vez mais, percebidas como suportes de si, e ao mesmo tempo, em sentido inverso, reconhecemos mais nossas dependências a respeito dos outros[...]” (Martucelli, 2007, p. 35) e, na dependência dos outros, pode ser observada principalmente nas redes informais e formais, círculos de amizades excepcionalmente, e os vínculos que se estabelece ao longo da vida, é que o indivíduo se apoia para enfrentar a realidade.

Diante disso, a partir do conceito de suporte como meio para alcançar os objetivos, é essencial mergulhar nessa discussão para entender e examinar as diversas formas de apoio por meio desses suportes, considerando as dimensões que os sujeitos egressos da EJA se apropriam para permanecer nos estudos no Ensino Superior. Em suas trajetórias, os suportes material e simbólico foram determinantes para a continuidade e a permanência nos estudos, como enfatiza Paulo: “eu conto com auxílio dos dois suportes porque no sentido material, eu dependo do meu trabalho, entretanto o suporte simbólico se sobressai na minha permanência. Talvez se eu desistisse do curso seria no sentido do suporte material” (Paulo, 36 anos).



## O perfil dos estudantes participantes da investigação

Apresentam-se, inicialmente, elementos do perfil dos seis egressos da EJA, matriculados nos diferentes cursos de graduação da Uneb, *Campus VI* de Caetité, participantes da pesquisa.

**Quadro 1** – Síntese dos perfis dos egressos da EJA

Nome	Curso	Cor/ Raça	Uso de cotas	Idade	Profissão	Estado civil/ filhos/as	Religião
<b>Miguel</b> , entrevistado em 02 de dezembro de 2019.	Matemática	Parda	Sim	33	Mototaxista	Casado (dois filhos)	Católica
<b>Leôncio</b> , entrevistado em 10 de dezembro de 2019	História	Branca	Não	32	Autônomo	Solteiro (pai de um filho)	Não tem
<b>Écio</b> , entrevistado em 16 de dezembro de 2019	Letras Inglês	Branca	Não	25	Autônomo	Solteiro (sem filhos)	Não segue religião
<b>Sônia Maria</b> , Entrevistada em 05 de março de 2020	Letras Português	Parda	Não	38	Autônoma	Casada (dois filhos)	Católica
<b>Maria Hermínia</b> , entrevistada em 06 de março de 2020	Letras Português	Branca	Não	30	Artesã	Casada (duas filhas)	Não tem religião, mas acredita em Deus
<b>Paulo</b> , entrevistado em 08 de março de 2020	História	Negro	Sim	36	Serralheiro	Casado (sem filhos)	Protestante

Fonte: Elaboração com base nas informações da investigação.

Conforme o quadro 1, são quatro homens e duas mulheres, entrevistados em 2019. Os homens são Miguel, de 33 anos, cursava o segundo semestre de Matemática; Leôncio, com 32 anos, cursava História; Écio estava no sétimo semestre do curso de o Letras-Inglês e tinha 25 anos; Paulo, de 36 anos, cursava o quinto semestre do curso de História. As duas mulheres são Sônia Maria, de 38 anos, que cursava o sétimo semestre de 2019.2, no curso de Letras-Português; e Maria Hermínia, de 30 anos, cursava Letras-Português no quarto semestre.

Ressalta-se que o propósito do artigo é situar os percursos iniciais e as táticas desenvolvidas pelos indivíduos para obterem acesso à educação, abrangendo tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. Por meio da entrevista, principal instrumento para coleta e produção de dados nesta dissertação, foi possível a aproximação dos sujeitos e pensar nas categorias utilizadas (trajetória de vida e escolar, ingresso, permanência no Ensino Superior) para responder às questões que embasaram o estudo. Inicialmente, a entrevista buscou identificar o perfil de cada participante. Em seguida, explorou-se a educacional trajetória de escolarização até o Ensino Superior, destacando que, para todos os entrevistados, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi determinante para seu ingresso. Contata-se que

[...] a EJA foi a ponte para eu chegar à universidade, porque talvez se não fosse através dela eu não teria conseguido concluir os meus estudos e eu precisava de um certificado para chegar à universidade, o que seria muito difícil fazer o Ensino Médio porque eu não tinha disponibilidade, e na EJA eu tive muitos conhecimentos também, foi um ensino muito bom, que de certa maneira me levou a ter acesso ao ensino superior (Sônia Maria, 38 anos)

É muito gratificante saber da condição de vida que eu sair e conseguir o acesso ao Ensino Superior. Até mesmo porque devido às situações que passei em minha vida, tive muitos motivos para desistir, e a EJA de certa forma me deu condições de estar aqui e me possibilitou continuar os



estudos. Então isso é uma vitória para mim dado as minhas condições de vida e de escolarização (Maria Hermínia, 30 anos).

Além disso, a EJA foi o principal elo na trajetória de vida escolar dos sujeitos que compuseram a pesquisa e que, de certa forma, possibilitou o acesso à universidade. Logo, considerou-se que tal modalidade constituiu um dos suportes que se estabeleceu nos percursos biográficos dos estudantes entrevistados e, portanto, que os ajudou a se tornarem universitários. Como jovens e adultos advindos das camadas populares, seus desafios são diferentes, quando acessam um curso superior e precisam contar como suportes materiais para permanecerem nos estudos. Esses elementos estão situados em suas falas, “tem pessoas que moram fora da cidade e precisam se deslocar todos os dias para vir para universidade e paga um transporte” (Maria Hermínia, 30 anos), então, dessa maneira, precisam das políticas de assistência estudantil para estudar. Essa fala revela o perfil desses jovens e adultos plurais, marcados pelos poucos suportes na trajetória de vida e escolar, interseccionados pelas condições sociais, conforme evidencia a análise de dados, particularmente no que se refere às dificuldades de permanecerem nos estudos.

Como opção metodológica, apresentou-se no artigo suas histórias em relação à sua escolarização e a entrada no ensino superior para situar suas trajetórias de escolarização.

### O estudante Miguel

Miguel tem 33 anos, é discente do curso de matemática, trabalha como mototaxista e foi nosso primeiro entrevistado. É casado, pai de dois filhos e nasceu em Caetité-Ba, considera-se de cor parda e, no momento da entrevista, estava cursando o segundo semestre. Filho de pais analfabetos, Miguel nos informou que sua escolarização inicial “[...] foi muito difícil porque naquela época meu pai e minha mãe não tinham assim uma condição financeira boa para poder estar mantendo a gente na escola, e eu pensava que escola não seria para mim (emoção) [...]”. Por pensar dessa forma, e por não ter condições de continuar estudando, ele abandonou a escola aos 16 anos, quando cursava o Ensino Fundamental II, e foi para São Paulo trabalhar no corte de cana, por entender que, naquele momento, ele precisava trabalhar para ajudar na renda de casa e, nesse sentido, poderia dar continuidade aos estudos após ter uma vida financeira estabilizada.

Depois de trabalhar em vários lugares cortando cana, Miguel decidiu voltar a estudar, pois sentiu, segundo ele “[...] a necessidade dos estudos, aí com 24, 25 anos de idade, eu parei de cortar cana e retornei aos estudos”. Percebeu que precisava concluir os estudos para conseguir ter um emprego melhor, “porque [acredita][...] que já está difícil com os estudos, e sem estudos fica pior”. Retomou seus estudos na EJA no ano de 2014 e afirmou que se “[...] não fossem os estudos na EJA não teria ingressado na universidade [...]”, haja vista que “[...] a EJA dá oportunidade para as pessoas que já estão em uma certa

idade né? Ter a chance de voltar aos estudos. Foi através desse projeto de ensino que eu pude concluir o Ensino Médio e logo depois ingressar na universidade”.

Quando concluiu o Ensino Médio, Miguel ficou dois anos sem estudar e só depois desse período, incentivado pela esposa, ele fez o curso na Universidade para Todos (UPT)<sup>6</sup> para tentar uma vaga no ensino superior. Fez o vestibular da Uneb e conseguiu o ingresso no ano de 2017, por meio da política de cotas para negros. É o primeiro da família a ter acesso ao Ensino Superior, pois os outros seus seis irmãos concluíram apenas o Ensino Médio.

É preciso observar que, no seu relato, Miguel ressalta que a EJA “dá oportunidade para as pessoas que já estão em uma certa idade né?” Entretanto, Bastos, Laffin e Paim (2015) evidenciam que essa modalidade de educação vai muito além que uma oportunidade. Ela é entendida e garantida como um direito subjetivo independente da idade que ele tem. Esse direito é assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, principalmente nos artigos 205, 206 e 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), especificamente nos artigos 37 e 38, que garante o acesso à escolarização em todas as idades e em todas as épocas da vida. O artigo 205 dessa lei situa, principalmente que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1996, p.01). Direito independentemente de idade, de classe, gênero, etnia. É uma obrigação do Estado garantir o acesso à escolarização a todos indistintamente. Já no campo da Educação de Jovens e Adultos, o artigo 208 evidencia e ressalta que é

[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988, p.124).

De acordo com Bastos, Laffin e Paim (2015), nesse documento a EJA é vista como uma modalidade de educação que se dá fora da idade, entretanto, é preciso considerar que a aprendizagem é

[...] um direito da infância, mas também da idade adulta. É diferente reafirmarmos as oportunidades do direito a uma educação, para “aqueles que não tiveram acesso a este direito já institucionalizado para a infância” do que, a oportunidade de escolarização na “idade própria (Bastos, Laffin e Paim, 2015, p. 49).

---

<sup>6</sup> O Projeto Universidade para Todos, criado pelo governo do Estado da Bahia pelo Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004 e pelo Decreto nº 17.610, de 18 de maio de 2017, é coordenado pela Secretaria da Educação e executado em parceria com as Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB, UESC). Trata-se de uma ação voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio da rede pública estadual. Para saber mais, acesse: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos>. Acesso em 06 mar. 2024.

Como afirmam esses autores e os dispositivos legais, a EJA é um direito e se tornou uma política pública de Estado, ao estar inserida na LDBEN.

O relato de Miguel ajuda a ir além da oportunidade do que relatam os autores acima, e ressalta que os alunos e as alunas de EJA devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa para que o direito à escola seja assegurado, independentemente da idade.

### O estudante Leôncio

Leôncio tem 32 anos, graduado em Letras pela UNEB, atua na área da educação, porém, no momento da entrevista, não estava atuando na área. É pai de um filho e se declarou de cor branca. Seus pais são escolarizados, ele tem sete irmãos, estudou sempre em escola pública, sendo o terceiro a ter acesso à universidade. Para ele, a escolarização inicial foi boa, iniciou os estudos com sete anos de idade e concluiu o Ensino Fundamental II sem nenhuma interrupção. No Ensino Médio, enfrentou dificuldades de estudar, em detrimento de ter que conciliar trabalho e estudo: [Eu] “[...] trabalhava em um hotel e devido à falta de tempo para o ‘ensino normal’, então, eu optei pelo CPA<sup>7</sup>. Meu trabalho tinha uma carga horária grande, maior do que o normal, então eu não estava conseguindo fazer o Ensino Médio legal assim ‘normal’”.

Ele não interrompeu os estudos em nenhum momento da escolarização, fez CPA para concluir de forma rápida e pela necessidade de trabalhar, conforme aponta com suas palavras:

No Ensino Médio, eu optei pelo CPA<sup>8</sup> por que eu comecei a trabalhar sabe? E aí estava meio corrido fazendo Ensino Médio, eu não estava conseguindo conciliar com trabalho e tal, eu precisava trabalhar ganhar dinheiro tal, mas até ali o primeiro ano eu fiz normal. Nunca fui reprovado sempre fui razoavelmente ‘um bom aluno, minhas notas sempre foram boas’ graças ao meu empenho, ao apoio da minha mãe (Leôncio, 32 anos).

Leôncio (32 anos) afirmou “eu procurei o CPA apenas para concluir mesmo o Ensino Médio, porque eu já estava no 2º ano e aí surgiu o trabalho e não deu para conciliar”. Foi para ele uma “experiência rápida, né? O objetivo mesmo era realmente pegar o diploma e depois vê o que fazer, né? Encontrar um trabalho, fazer um curso técnico, alguma coisa. Então foi apenas mesmo para concluir o objetivo”. Após concluir o Ensino Médio, Leôncio fez o curso da UPT para tentar ingressar na universidade e conseguiu o acesso por meio do vestibular da UNEB, na segunda tentativa, para o curso de Letras português, por gostar de Literatura. Depois de concluir o curso no ano de 2013, fez o concurso da

<sup>7</sup> São exames realizados no Estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002.

<sup>8</sup> CPA refere-se a exames e são realizados no Estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e são regulamentadas pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002.

Empresa Baiana de Água e Saneamento (EMBASA), foi aprovado, e depois de três anos retornou à UNEB para fazer o curso de História, pois gosta de estudar e se identifica com a área da educação.

## O estudante Écio

Écio nasceu em Caetité e reside na mesma cidade. É solteiro, tem 25 anos, é de religião católica e se declara branco. Começou a estudar aos cinco anos de idade e disse que não enfrentou dificuldades nesse momento inicial de escolarização. Seus pais são escolarizados, a mãe concluiu o Ensino Médio e o pai concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental I. Para ele, “a [...] escolarização foi boa. [Estudou] até a 8ª série na escola Anísio Teixeira [...] em Caetité. E [procurou] aproveitar o máximo estudar, e foi muito bom”.

Após concluir o Ensino Fundamental II, Écio abandonou a escola para concluir os estudos por meio da CPA porque precisava trabalhar e queria concluir de forma mais rápida os estudos no Ensino Médio. “Na época porque eu já tinha 18 anos, porque entrou em greve, e eu estava no 4º ano do Ensino Médio. Era Ensino Médio Técnico, aí eu optei por abandonar [...] para concluir [os estudos] através do CPA para depois disso trabalhar”. Ele disse que sua família tem condições financeiras boas e que não teve dificuldades de se manter na escola, mas suas dificuldades eram em relação à dinâmica da oferta das disciplinas. Écio relata que

Eu tive algumas dificuldades principalmente no Ensino Médio em questão de não ter algumas matérias, por exemplo, química. A gente só teve no 1º ano. Física só dois anos. Inglês só teve no 1º ano e por conta disso eu não tinha muita base em inglês. A minha dificuldade maior também só foi em química e física. O resto eu não tive muita dificuldade não. Minhas dificuldades nesse momento estavam mais relacionadas aos conteúdos. Eu não enfrentei dificuldades financeiras na escolarização inicial para manter nos estudos não! (Écio, 25 anos, 04. Mar. 2020).

Depois de concluir o Ensino Médio, Écio ficou quatro anos sem tentar ingressar na universidade, pois começou a trabalhar em Vitória da Conquista, Bahia<sup>9</sup>. Após esse período, em que passou trabalhando, fazendo bicos, conforme revela em sua fala: “aí em dezembro eu tentei o vestibular da [Universidade estadual do Sudoeste Baiano] (UESB). Como eu estava morando lá, eu tentei um curso de Ensino Superior lá. Acabei não conseguindo, não passei! Aí no outro ano eu tentei novamente e não consegui. Aí, em 2015, eu não fiz nem ENEM nem vestibular”.

Depois de não conseguir ser aprovado no vestibular da UESB, Écio retornou a Caetité e fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para obter acesso ao curso superior em Letras Inglês, via Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC). Ele disse que gosta do curso: “sempre gostei de inglês, aprender mais e como é uma área de licenciatura, então é interessante para lecionar. Foi o que eu gostei mais nessa área”.

<sup>9</sup> Vitória da Conquista é uma cidade de um município da Bahia, distante a aproximadamente 518 quilômetros de Salvador.

## A estudante Sônia Maria

Sônia Maria tem 38 anos, cursa Letras-Português na Uneb, Caetité, sendo a primeira da família e única a ter acesso ao Ensino Superior. Filha de pais analfabetos, é casada, mãe de dois filhos, nasceu e reside na cidade de Caetité, declarou-se como mestiça e de religião católica. Apesar de ter nascido em Caetité, quando criança Sônia morou um período na roça, onde iniciou sua escolarização. “Estudei em uma sala multisseriada, pois não tinha uma escola. As aulas funcionavam em uma casa. Nesse local as coisas funcionavam tudo junto com a cozinha onde era feito a merenda e a sala de aula. Mas esse início, dos meus primeiros acessos à educação, foi uma boa experiência”.

Ao falar sobre si, Sônia disse que é de origem pobre e, por esse motivo, sua vida e escolarização nunca foram fáceis. Sempre teve que superar obstáculos para permanecer nos estudos, pois sua família não tinha condições de auxiliar nas atividades escolares, por serem analfabetos e por não terem dinheiro para manter a família. Precisou abandonar os estudos e disse: “minha mãe não tinha condições de nos manter. Então a alternativa foi nesse início abandonar os estudos para trabalhar”. Afirmou, ainda, que

[...] tive a sorte de encontrar pessoas para morar e estudar por um determinado tempo, mas meus irmãos não. Alguns foram para São Paulo e outros ficaram aqui mesmo, mas não conseguiram estudar. A mudança da roça para a cidade se deu principalmente por lá não ter mais, por exemplo, uma matéria-prima para a gente sobreviver então cada um buscou uma maneira de sobreviver na cidade (Sônia Maria, 38 anos).

Por não ter mais condições de permanecer nos estudos e não conseguir mais mantimentos como: feijão, abóbora, milho para vender, mudou-se com sua família para Caetité para concluir os estudos. Entretanto, na cidade, as dificuldades continuaram as mesmas e, pela necessidade de trabalhar, optou por abandonar novamente os estudos. Sônia decidiu ir para São Paulo trabalhar e lá ficou por dois anos, porém, não conseguiu um bom emprego, retornou para Caetité e decidiu voltar a estudar, conforme aponta: “aí eu comecei no Ensino Médio, mas devido às dificuldades, eu optei pela EJA. Eu trabalhava durante o dia e estudava à noite”.

Ao todo, entre as idas e vindas, ela abandonou os estudos três vezes e os motivos para essas desistências foi o que acontece com grande parte da população brasileira, ou seja, pelas condições financeiras, pela não conciliação de trabalho, do estudo e da família e, em muitos casos, como na trajetória de Sônia, pela gravidez durante os estudos.

Nesse contexto, conseguiu concluir o Ensino Médio e, em princípio, não pensou em fazer faculdade. Quem fez a inscrição para o vestibular foi seu esposo e, por ter conseguido a aprovação, decidiu fazer o curso superior. Em relação a esse fato, ela disse, “eu fiz mesmo porque meu esposo pagou para eu fazer. Eu consegui ser aprovada na primeira tentativa por meio do vestibular e não utilizei cotas, até mesmo porque eu não sabia que existia e não sabia como funcionava”.

## A estudante Maria Hermínia

Maria Hermínia tem 30 anos, nasceu em Caetité, é artesã, discente do curso de Letras Português, declarou-se de cor branca e informou que não pratica nenhuma religião, porém, acredita em Deus. É filha de pais alfabetizados, ambos têm 54 anos, e é a primeira da família a ter acesso ao Ensino Superior. No momento da entrevista, não se recordou da idade com que iniciou a escolarização, todavia, lembrou-se de que “quando ingressei na creche eu já tinha o acesso à educação porque a minha mãe já ensinava em casa, depois nós fomos embora para São Paulo e o meu Ensino Fundamental foi praticamente todo lá”.

Depois de passar um período em São Paulo, Maria Hermínia retornou à Caetité com sua família e deu continuidade aos seus estudos, já na EJA. Segundo ela, “eu ingressei na Educação de Jovens e Adultos, porque eu perdi de ano e aí como tinha a oportunidade de fazer duas séries em uma, eu fiz para não ficar atrasada”. Nesse período em que retornou aos estudos, engravidou de sua primeira filha e passou por uma depressão profunda, fato que a fez abandonar várias vezes o Ensino Médio. Além disso, sofreu bullying “porque naquela época, eu me lembro que na cidade [...] só tinha eu e outra menina que era nova e estávamos grávidas.

Nesse contexto, Maria Hermínia disse que “virou piada” na cidade e na escola pela gravidez precoce. Seus colegas de classe a excluía, afastavam-se dela, conforme relata, “por causa da gravidez, às vezes, quando tinha trabalho, ninguém gostava de ficar no meu grupo como se a gravidez fosse algo contagioso”. Por esses motivos, ela repetiu três vezes o primeiro ano e, por não mais conseguir manter-se na escola, mudou-se da cidade por acreditar que em uma cidade maior, pelo fato de as pessoas não a conhecerem, talvez ela não seria vítima de pré-julgamentos pela sua gravidez. Na mudança de cidade, conseguiu concluir o 1º e 2º ano e, depois de dar à luz a sua filha, retornou a Caetité para perto da família e para concluir o 3º ano do Ensino Médio. No entanto, mesmo depois do parto, continuou sendo vítima de bullying e abandonou novamente a escola, fato que a fez repetir por três vezes o Ensino Médio.

Maria Hermínia conta que “foi a partir disso que eu decidi entrar na EJA porque eu já estava em uma idade avançada, precisava terminar os estudos para trabalhar, conseguir um Ensino Superior e não dava mais para eu ficar repetindo de ano por conta da depressão, então eu resolvi fazer o CPA”. Ela concluiu o Ensino Médio por meio da Certificação Permanente de Avaliação (CPA), no ano de 2017, e no ano de 2018 fez o ENEM, conseguindo, assim, acesso à Uneb<sup>10</sup> através do SISU. Diante desse contexto de pertencimento dos sujeitos jovens e adultos, Laffin (2013) nos chama a atenção para a percepção de quem são esses estudantes – sujeitos da EJA. De acordo com a pesquisadora, esses sujeitos “[...]”

<sup>10</sup> Além do curso de Letras Português na UNEB, Maria Hermínia conseguiu ser aprovada em 11 outras universidades, porém, optou por essa instituição em razão dos demais serem em outros Estados e pela falta de condições materiais para se manter em outra região. Informou que, antes de ser aprovada para o curso de Letras, começou a fazer Administração por meio do PROUNI em uma faculdade de Ensino a Distância em Guanambi, entretanto, por ser apenas uma vez na semana, o motorista que a levava sofreu um infarto e acabou falecendo. “Eu fiquei sem transporte, os carros que vão e voltam todo dia não queriam me levar por conta de ser uma vez só na semana” e por conta disso acabou perdendo a bolsa.



vivenciam desde cedo o mundo da rua, do trabalho e de sua inclusão em outras formas de participação cultural, nos diferentes grupos de convívio juvenil [...]” (Laffin, 2013, p. 161).

Os relatos mostram que fatores diversos dificultam a experiência escolar, como é o caso de Maria Hermínia que, em decorrência da gravidez, passou a ser tratada por seus colegas como uma pessoa errada, que merecia castigo, advindo por meio do *bullying*. Essa conjuntura se tornou o principal elemento para sua não permanência nos estudos, o que evidencia que, nos percursos de vida de mulheres de extratos sociais pobres, elas enfrentam situações diversas de discriminação de classe, etnia, gênero, fatores sociológicos, psicológico, culturais, que minimizam ou mesmo destituem a possibilidade de estudar em algum momento de sua trajetória, o que pode provocar uma ideia de não pertencimento àquele lugar e também construir “[...] uma concepção de escola como aquela que [a] exclui[u], à qual não atribui[u] significação positiva [...]” (Laffin, 2013, p. 164).

No caso de Maria Hermínia, o fato de engravidar sem ser casada ressalta a ideia da estruturação de gênero que ainda rege a sociedade, porque inicialmente o modelo ideal e padrão de família que se tinha era aquele tradicional e patriarcal, no qual o chefe de família era o homem. Ele quem “[...] assumia direitos e funções judiciais, tais como zelar pela boa conduta dos membros do grupo familiar (mulheres e crianças) e prover o capital necessário ao sustento da família [...]” (Aguiar e Paes, 2018, p. 43).

Frente ao exposto, é necessário ressaltar que foi a partir do século XX que a mulher conseguiu “[...] alcançar certo destaque na sociedade, começando a obter os mesmos direitos educacionais ofertados aos homens, chegando ao nível de tê-los garantidos por lei. Um deles, talvez o mais importante, foi o acesso à educação, principalmente no nível superior, que antes lhe era negado [...]” (Aguiar; Paes, 2018, p. 45). Todavia, percebeu-se que os resquícios do patriarcado ainda estão presentes na sociedade, quando se toma como exemplo o caso de Maria Hermínia que, ao engravidar fora do casamento, foi punida simbólica e materialmente pela sociedade. Isso se materializou em seu impedimento de frequentar escola e em sua crença de que era preciso mudar de cidade, devido ao *bullying* que sofria por parte de alguns colegas e de algumas pessoas do local.

### O estudante Paulo

Paulo tem 36 anos, é serralheiro, casado, pai de dois filhos, de religião protestante, discente do curso de História. Declarou-se negro e é o segundo da família a ter acesso ao Ensino Superior. Ele nos disse que seus pais foram alfabetizados e estudaram até a 4ª série. Informou que tem dez irmãos, porém, apenas ele e um dos irmãos concluíram o Ensino Médio e somente ele até o momento da entrevista, era o único da família a ter a universidade.

Afirmou que ingressou na escola aos sete anos e que não sentiu dificuldades nos primeiros momentos da escolarização. As dificuldades vieram depois, quando já estava no 5º ano, quando precisou

trabalhar e estudar. Entre os dois extremos, optou por trabalhar, devido ao fato de sua família não ter condições materiais de auxiliá-lo, declarando que “eu tive um pouco de dificuldades dado a falta de suporte dentro da minha casa. Não achei ninguém que pudesse me auxiliar”. Paulo também falou que, a partir do momento em que abandonou a escola na 5ª série, ficou 10 anos sem estudar, pois, seus pais não queriam que ele estudasse, situando que “fora a deficiência de um nível de instrução de parentes, seria também a falta de incentivo na verdade. Eu não me senti incentivado a continuar, acho que mesmo por essa falta de suporte, isso afeta muito o estudante”.

Por esses motivos, ele ficou sem estudar e constituiu família, ficando cada dia mais difícil de concluir os estudos. Contudo, por mais que se tornasse difícil voltar a estudar, Paulo apontou que sempre tinha esse desejo. Ficou sabendo que em Caetité poderia optar por concluir os estudos de forma mais rápida e ter certificação. Assim o fez, concluiu o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio mediante a certificação (CPA). Fez o ENEM para tentar fazer o curso de Teologia, porém, a nota foi baixa e não conseguiu a pontuação necessária. Fez, então, o vestibular da UNEB, no ano de 2017, e ingressou no curso de história por meio do sistema de cotas para negros.

A seguir, apresenta-se uma afirmação que traduz, em parte, os sentimentos dos sujeitos das camadas populares e estudantes da EJA em relação aos estudos: “eu pensava que escola não seria para mim”, a qual abre o título deste artigo. A intenção é trazer o olhar para o que dizem os sujeitos sobre os sentimentos deles em relação às trajetórias escolares e humanas, pois, para entender seus significados, será preciso partir de um olhar sobre si mesmo, sobre os percursos humanos em suas trajetórias para, assim, compreender como se dá a escolarização desses jovens e adultos e o que eles carregam em suas bagagens.

### **Algumas considerações sobre os participantes da investigação**

Perante os perfis apresentados, pode-se melhor compreender quem são esses sujeitos e como foram as suas trajetórias iniciais na escolarização que, apesar de terem sido produzidas por distintos jovens e adultos em diferentes vivências, apresentam percursos “aproximados” por parte dos egressos entrevistados. Esses começaram suas trajetórias de escolarização na roça ou na cidade nem sempre em condições econômicas favoráveis; portanto, em sua maioria, são de classes populares; sentem dificuldades para estudar por falta de suportes sociais que os impedem de ter um percurso constante para permanecer nos estudos, pois precisam conciliar estudo, trabalho e, em alguns casos, a família; em outros casos, precisam superar vivências de exclusão não sendo financeiras, mas também morais.

Vivenciam o processo de chegada à escola, seja ela na roça ou na cidade, e na medida em que vão avançando nos estudos, os que moram na roça precisam mudar para cidade, “por lá não ter mais, por

exemplo, uma matéria-prima<sup>11</sup> para a gente sobreviver” (Sônia Maria, 38 anos) e, às vezes, quando chegam à cidade são “forçados a desistir em função do trabalho (Maria Hermínia, 30 anos).

Dito de outra maneira, as trajetórias desses sujeitos os caracterizam como pertencentes às classes populares e, na maioria das vezes, não dispõem do suporte simbólico (Martucelli, 2007), em casa, pois muitos são filhos de pais analfabetos ou com pouca instrução escolar e, então, sentem “um pouco de dificuldades, dada a falta de suporte dentro [de] casa (Paulo, 36 anos).

O fato de, em muitos casos, já virem do contexto de famílias que não tiveram acesso aos estudos, acreditam que não têm o direito a esse acesso à escolarização, como afirma Miguel (33 anos): “se eles conseguiram viver sem estudos, por que eles não têm estudo entendeu? Eu também conseguiria”. Essa fala remete às contribuições de Charlot (2000) para pensar qual a relação que esse estudante mantém com a escola e com o saber. Sim, porque para ele os saberes de suas trajetórias humanas são suficientes. Se seus pais são pobres financeiramente e conseguiram viver sem os estudos, naturaliza-se a ideia de que eles também irão conseguir.

Todavia, o autor ajuda a observar, nesse sentido, que o sucesso ou o insucesso escolar não depende apenas das posições sociais que o indivíduo ocupa na sociedade. Claro que existe uma correlação, todavia, não é apenas essa posição que determinam esse sucesso ou insucesso escolar. Portanto, não basta apenas conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar dos filhos, é preciso diferenciar as posições objetivas e subjetivas. Ou seja, para além de considerar as posições objetivas, que são as determinadas pela categorização social, é necessário considerar a subjetividade do sujeito que, aqui, de acordo com Charlot (2000), é um elemento importante para o sucesso ou insucesso escolar.

O sucesso escolar, nesse sentido, está associado aos móveis, que são os desejos, os motivos pelos quais mobilizaram intelectualmente o sujeito a aprender. Aqui, parte de um princípio de mobilização subjetiva que leva o estudante a buscar meios de estudar que, nesse caso, quando eles percebem o apoio, o suporte se constrói a partir de um desejo. Claro que as crianças, os jovens e adultos produzem uma interpretação de sua posição social a partir da posição dos pais, como é o caso de Miguel (36 anos), entretanto, a sua subjetividade, ou a forma que ele dá sentido à sua aprendizagem é que pode influenciar no sucesso ou no insucesso escolar.

Evidentemente, essas questões perpassam pela subjetividade do sujeito. É para isso que Charlot (2003) nos chama a atenção para os seguintes elementos a “[...] criança [jovem e ou adulto] tem uma atividade no mundo e, sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar se não levar em conta o que a criança [jovem e ou adulto] faz na escola [...]” (Charlot, 2003, p.

<sup>11</sup> Para as famílias que moram na roça, a principal fonte de renda são os produtos produzidos na agricultura que, posteriormente, são vendidos na feira, na cidade, por exemplo, feijão, milho, tomate, alho, verduras, dentre outros.

24), porque ela fala e interpreta o que lhe acontece, então a aprendizagem tem que ter sentido para ela. Ela tem que ser algo que desperta a vontade de aprender. Por isso, que não há, de acordo com o autor, uma relação do saber sem a relação do aprender. Claro que aprender não é apenas adquirir saberes escolarizados, pois “[...] a relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo [...]” (Charlot, 2003, p. 32), é por isso que, nessa relação, o aprender parte da subjetivação e da mobilização do sujeito.

Diante disso, Charlot (2003) ainda nos coloca a seguinte indagação: “O que é aprender? Aprender é trair?” Essa indagação, que se coloca aqui, emerge principalmente do relato de Miguel (33 anos) ao afirmar que se os pais conseguiram sobreviver sem estudar, ele também conseguiria. Então, nessa situação, ao aprender, ele estaria os traindo? O autor nos diz que é nessa questão que se dá a ruptura das diferenças entre as relações familiares, entre pais e filhos das classes populares. Porque aqui há uma mudança nos modos de pensar e agir. É preciso que os pais aceitem que seus filhos são diferentes para que eles possam aprender sem estar propriamente traindo. Dito de outro modo, para que “[...] filhos continuem minha história, é preciso que eu aceite que eles sejam diferentes de mim [...]” (Charlot, 2003, p. 28). Esse processo perpassa pela questão da heterogeneidade, ou seja, os sentidos que os pais atribuem à escola são diferentes dos sentidos dos filhos, pois isto é algo subjetivo e “[...] isso coloca vários problemas de identificação, de comunicação, de sentido de vida que, muitas vezes, os pais e os filhos não chegam a resolver, nem mesmo a gerir. O sucesso escolar das crianças é, ao mesmo tempo, para os pais e os filhos, fonte de orgulho e sofrimento [...]” (Charlot, 2003, p. 28).

O orgulho seria o alcance do sucesso escolar dos filhos, mas, ao mesmo tempo, sofrimento. O sofrimento de que, ao se tornarem mais intelectualizados, os filhos, no caso das mulheres principalmente, não saberiam cuidar de casa, do marido, dos afazeres domésticos, enfim, de toda atividade que não necessariamente precisaria ir à escola para aprender.

A traição, segundo o autor, estaria associada propriamente aos saberes que, nesse caso, seriam os saberes escolares, institucionais. Trair, significa que, ao se submeterem à escolarização, os filhos ou até as esposas e as companheiras(os) estariam valorizando um saber em detrimento do outro. Todavia, os processos “[...] são sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem se realizar a não ser pela história de um sujeito. A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva [...]” (Charlot, 2003, p. 28).

### **“A pessoa sempre vai optar pelo trabalho”, desafios para continuarem os estudos**

As condições de vivência entre estudo e trabalho marcam os sujeitos Jovens e Adultos e suas principais dificuldades para conseguirem permanecer nos estudos. Por isso, compreende-se, como nos

indica Arroyo (2017), que esses sujeitos chegam sempre à escola como uma pré-condição de trabalhadores da roça e de centros urbanos, com poucas expectativas de permanecerem nos estudos, uma vez que a própria condição de sobrevivência na escola está condicionada ao trabalho.

Por isso, em muitos casos, passar por um processo de escolarização demanda tempo e, nessas situações, os sujeitos precisam pensar em um futuro que garanta a eles um emprego e, muitas vezes, precisam abandonar por um tempo a escola: “eu parei na sétima série na escola e fui trabalhar no corte de cana em São Paulo, Mato Grosso, em vários lugares também entendeu? Então assim, a escola não me daria suporte material. Isso vem a longo prazo, e eu precisava naquele momento” (Miguel, 33 anos). Quando conseguem superar essa lógica, vencem as estatísticas dadas a eles e prosseguem seus estudos na segunda etapa, ou no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, e evidenciam trajetórias não lineares, marcadas por dificuldades, principalmente pela necessidade da conciliação entre trabalho, família e estudos.

Como adultos, conciliam todo esse processo com as “tarefas familiares”, vivenciando percursos mais difíceis e, nesse sentido, Arroyo (2005) chama a atenção ao afirmar que suas trajetórias escolares são indissociáveis da trajetória humana e são nessas medidas que são construídas suas identidades e suas imagens perante o mundo. É assim que os entrevistados evidenciam essas trajetórias:

Logo depois quando terminei o Ensino Fundamental I e o II, estudei a maior parte do tempo na escola Eponina. Parei de estudar quando eu tinha mais ou menos 16 anos. Parei na sétima série na escola e fui trabalhar no corte de cana em São Paulo, em Mato Grosso e em vários lugares também entendeu? Aí com 18 anos eu constitui família, juntei com a menina que hoje é minha esposa. Com 25 anos eu retornei para escola, que foi onde eu comecei a cursar a EJA na 7ª série onde tinha parado. Aí eu senti a necessidade dos estudos, aí com 24, 25 anos de idade eu parei de cortar cana e retornei aos estudos e comecei a EJA no Seminário São José aqui mesmo em Caetité, e concluí a EJA em 2014. Logo depois que eu terminei a EJA, o Ensino Médio, eu fiquei sem estudar 2 anos (Miguel, 33 anos).

O Ensino Médio, eu optei pelo CPA porque eu comecei a trabalhar, sabe? E aí estava meio corrido fazendo Ensino Médio, eu não estava conseguindo conciliar com trabalho e tal, eu precisava trabalhar e ganhar dinheiro e tal, mas até ali o primeiro ano eu fiz normal. Nunca fui reprovado sempre fui razoavelmente “um bom aluno, minhas notas sempre foram boas” graças ao meu empenho, ao apoio da minha mãe e tal. Ela sempre me incentivou a estudar na escola, não desistir, porque os mais velhos foram desistindo, então eu consegui concluir. Eu procurei o CPA apenas para concluir mesmo o Ensino Médio, porque eu já estava no 2º ano e aí surgiu o trabalho e não deu para conciliar (Leôncio, 32 anos).

O Ensino Médio foi bem recente. É uma outra realidade. Mas voltando ao momento que eu estudei até a 6ª série, fora a deficiência de um nível de instrução de parentes, seria também a falta de incentivo na verdade. Eu não me senti incentivado a continuar, acho que mesmo por essa falta de suporte e, isso afeta muito o estudante. Meu pai e minha mãe queriam que eu continuasse a estudar, então o que me fez desistir além dessa falta de suporte foi a necessidade de trabalhar. Eu fiquei mais de 10 anos sem frequentar a escola. Eu ainda não tinha concluído o Ensino Fundamental, pois parei na 6ª série. Então retornei para concluir o Ensino Fundamental e depois o Ensino Médio através do CPA. Na verdade, é um modelo da EJA na Cidade de Caetité. Concluí o Ensino Fundamental e o Ensino Médio através do CPA, eu não retornei na modalidade presencial. Já retornei no CPA. Além disso, a minha estadia na escola se fez mais por pressão dos meus familiares que queriam que eu concluísse, mas a necessidade de ter um trabalho falou mais alto, mais forte. Eu já estava constituindo uma família, muito cedo. A escola não me daria suporte material. Isso vem a longo prazo, e eu precisava naquele momento. A minha ausência na escola foi mais esse quesito financeiro, pois os meus pais não teriam condições de me manter, nem eu queria

que eles também mantivessem a mim e a minha família. Me ausentei mesmo pela necessidade do trabalho porque na minha realidade sempre teve esse dilema de estudo e trabalho e quando acontece isso, a pessoa sempre vai optar pelo trabalho. (Paulo, 36 anos)

A trajetória dos jovens e adultos advindos de classes populares na EJA, em sua maioria, é de classe trabalhadora. Muitos abandonam seus estudos para trabalhar, são pais de família que fazem hora extra depois do expediente de trabalho para garantir a renda no final do mês, outros trabalham durante o dia e estudam à noite e, muitas vezes, ficam dias sem ir à escola, devido ao cansaço no final do expediente. Nessa direção, Arroyo aponta que

[...] uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e 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 (Arroyo, 2007, p. 12).

Miguel (33 anos) aponta para essa dimensão: “eu já estava constituindo uma família”. Assinala, ainda, a instabilidade de emprego e a necessidade de buscar o sustento de suas famílias. A maioria desses jovens e adultos se vê em uma situação na qual ou eles estudam ou eles trabalham, “e quando acontece isso, a pessoa sempre vai optar pelo trabalho” (Paulo, 36 anos). Dito de outra forma, as trajetórias desses sujeitos são permeadas por duas vias: estudo concomitante ao trabalho, uma vez que “[...] 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).

Esses fatores podem estar associados à permanência desses sujeitos no âmbito escolar e, conseqüentemente, pode tornar-se inevitável a desistência, já que entre a sobrevivência e dar segmento aos seus estudos, eles dão preferência a sua sobrevivência, “me ausentei mesmo pela necessidade do trabalho porque na minha realidade sempre teve esse dilema de estudo e trabalho e quando acontece isso, a pessoa sempre vai optar pelo trabalho” (Paulo, 36 anos,). Assim, “[...] 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 a autora, a permanência de jovens e adultos de classes populares no sistema escolar só será possível mediante a quebra de obstáculos que eles terão de enfrentar para passarem por todo esse processo educacional.

Nesse sentido, Arroyo (2005) aponta que as trajetórias de vida desses sujeitos devem estar entrelaçadas aos percursos formativos de cada indivíduo, pois essas se dão de forma indissociável, principalmente 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) e, são sujeitos que, historicamente, tiveram de construir e reconstruir o significado de estar no mundo, que para eles se deram de maneira diferente de outras trajetórias em que o escolar é a principal marca e, ademais,



“[...] são jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, e que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação [...]” (Arroyo, 2006, p. 23). Para conseguir ultrapassar esses percursos, os quais Arroyo (2006) chama de inumanos, precisam superar as dificuldades que vão surgindo em suas trajetórias de vida e de escolarização, sempre indissociável uma da outra.

Diante disso, Charlot (2005) ajuda a refletir sobre qual motivo de estarem na escola e estudar para esses sujeitos que chegam com bagagens de superações e ao mesmo tempo de renúncias, devido às circunstâncias existências? Indago, ainda, qual as dificuldades eles precisam superar para passarem por um processo de escolarização? Quais os suportes são fundamentais para darem continuidade ao seu processo formativo? Parte-se da negação de uma visão assistencial para a compreensão de que são pessoas que tiveram negados tempos, espaços e condições humanas favoráveis para passarem por processos de uma cultura letrada e formativa.

Ao fazerem seus deslocamentos diários das condições de trabalhadores para a condição de estudantes, é preciso indagar quais as dificuldades e o que superaram ao permanecer nessa formação. Por quais caminhos tiveram que transitar para permanecer em seus estudos, particularmente no Ensino Superior? De quais lutas diárias vêm esses sujeitos? E, ainda, quais as possibilidades que encontram para driblar a condição de sujeitos das camadas populares para ter acesso aos estudos?

Para Arroyo (2017 p. 43), suas características e identidades de trabalhadores em tempos de luta pela escolarização os aproximam “[...] de milhões de crianças e adolescentes que vêm do trabalho para a escola, e dos jovens-adultos que chegam do trabalho para EJA [...]”, e é por isso que,

[...]ver os jovens e adultos como trabalhadores exige não os ver apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens estudantes na EJA (Arroyo, 2009, p. 16).

Em suas experiências, desde a infância, sempre houve a presença e a exigência do trabalho como pré-condição para permanecerem estudando e esse foi exatamente o caso dos seis participantes desta investigação. Tais elementos reiteram o que afirma Arroyo (2017, 2006, 2005) em seus estudos de que “ganhar a vida” é um modo de fugir de uma lógica de exclusão e marginalização. Desde cedo, os sujeitos da presente investigação apreendem que precisam trabalhar para sobreviver, e essa condição de trabalhadores é um determinante de sobrevivência desde suas infâncias e até mesmo para se manterem ou não em seus estudos:

A dificuldade era porque eu estudava e trabalhava, porém eu trabalhava e trabalho até hoje como mototaxista. Então eu tinha disponibilidade de estar estudando e, também um meio de transporte para me locomover de casa até o colégio. Então eu tinha um pouco dificuldade neste quesito,

estudar e ter que trabalhar ao mesmo tempo. Entretanto, *por ser uma pessoa autônoma eu tinha e tenho como conciliar o trabalho e os estudos* (Miguel, 33 anos).

As dificuldades foram no sentido de ter que conciliar estudos e trabalho. Eu trabalhava em um hotel e devido à falta de tempo para o “ensino normal” então eu optei pelo CPA. Meu trabalho tinha uma carga horária grande, maior do que o normal, então eu não estava conseguindo fazer o Ensino Médio, assim “normal”, aí eu tive que optar pelo CPA. Além disso, as dificuldades são mesmo na parte de exatas. Mas sempre busco ajuda de amigos para conseguir estudar e cumprir os objetivos (Leôncio, 32 anos)

Eu tive algumas dificuldades principalmente no Ensino Médio em questão de não ter algumas matérias, por exemplo, química. A gente só teve no 1º ano. Física só dois anos. Inglês só teve no 1º ano e por conta disso eu não tinha muita base em inglês. A minha dificuldade maior também só foi em química e física. Minhas dificuldades nesse momento estavam mais relacionadas aos conteúdos. Eu não, eu não enfrentei dificuldades financeiras na escolarização inicial para manter nos estudos não (Écio, 25 anos).

[...]. Minhas dificuldades foram ao mesmo tanto a questão financeira, a necessidade de trabalhar e a impossibilidade de conciliar estudo e trabalho, além disso, o nascimento dos meus filhos foi também um momento de dificuldades porque eu não encontrava ninguém para ficar com eles, então aí eu parei de estudar (Sônia Maria, 38 anos).

Minhas dificuldades em todo o meu percurso foi mesmo a época da minha depressão que nada entrava na minha cabeça. Eu não conseguia entender nada. O professor falava, falava e eu não entendia. E na época que eu decidi entrar para a EJA, eu vi que eu estudando sozinha era até melhor. (Maria Hermínia, 30 anos).

Na minha trajetória as principais dificuldades foram em relação às questões financeiras sem nenhuma sombra de dúvida. Sempre tive a necessidade de trabalhar e o trabalho foi o que me tomou o tempo e a oportunidade de estar em uma universidade, porque venho de uma família muito simples e muito humilde. Meus pais não tinham condições de manter toda a casa para que eu e meus irmãos pudessem continuar na escola. Então acho que o fator mesmo ele é mais financeiro (Paulo, 36 anos).

Optou-se por trazer, neste tópico, todas as falas dos seis participantes, mesmo que longas, porque ilustra de forma mais completa o que caracteriza os processos e os percursos de vida desses sujeitos da EJA em tempos de estudos e trabalhos. Na tentativa de conciliar esses dois mundos distintos, Miguel, Leôncio, Sônia e Paulo precisaram pensar em estratégias para conciliar a condição de trabalhadores e estudantes, devido à falta de tempo para o “ensino normal”, então se optou pelo CPA (Écio, 25 anos). Nesse contexto, precisam dar conta de trabalhar, estudar, cuidar dos filhos, da família, como foi o caso de Sônia que, ao passar por todo esse processo, não encontrou ninguém para cuidar de seus filhos pequenos e, por isso, parou de estudar.

O que as falas dos participantes alertam é que essas trajetórias são reveladas por outras presenças. Que conhecer essas histórias de vida pode apontar caminhos para percebê-los por outras formas que não seja a de reparação social. Que esses espaços e deslocamentos podem ser uma outra forma de olhar esses jovens e adultos em seus tensos percursos de escolarização, pois “mesmo que haja de fato a vontade de ingressar [nos estudos, a necessidade de trabalhar] [...] vai ser maior” (Paulo, 36 anos). São pessoas que tiveram a tensa tarefa de encontrar um meio de superar essas dificuldades e dar continuidade aos estudos.

O que suas trajetórias revelam é que são sujeitos em tempos e em espaços diferentes. Que são pessoas que pela própria condição social tiveram sempre que optar por caminhos diferentes das trajetórias lineares. Que são sujeitos jovens, adultos e trabalhadores, cuja condição material está entrelaçada à

sobrevivência humana e, desde cedo, precisaram fazer opções e escolhas diárias voltadas à necessidade de trabalho.

Como a fala de Miguel (33 anos), que inicia este tópico, “a dificuldade era porque eu estudava e trabalhava”. Outra condição que foi revelada por meio da fala dos participantes foi a de que a família não tinha condições de mantê-los na escola, “então a minha ausência na escola foi mais esse quesito financeiro, os meus pais não teriam condições de me manter, nem eu queria que eles também mantivessem a mim e a minha família” (Paulo, 36 anos). No caso desses jovens e adultos, como declarou Paulo (36 anos), muitos vêm de famílias de baixa renda e não tem condições de manter os filhos nos estudos, “porque lá em casa todo mundo tem que trabalhar, né? Família de baixa renda” (Leôncio, 32 anos), então, em decorrência disso, precisam sempre procurar estratégias para sobreviver e os estudos ficam em segundo plano, porque frequentar a escola exige suportes materiais e simbólicos, distantes das que são traçadas pelo perfil dos sujeitos que anteriormente tracei para identificá-los.

### Algumas considerações

Ao analisar as falas desses jovens e adultos, constata-se que essas trajetórias são marcadas por dificuldades desde o momento que iniciam a escolarização, sejam elas pela carência de suportes familiares, sejam pelas ausências de materiais que não lhes são acessíveis. A ausência, por exemplo, desse suporte material, obriga esses sujeitos a abandonarem a escola em busca de melhores condições de vida, “então eu não conseguiria conciliar estudo com trabalho, [...] abandonei a escola para trabalhar no corte de cana” (Miguel, 33 anos). Assim sendo, se para frequentar a escola, as condições de trabalho é uma condição para continuar nos estudos, a ausência desse suporte passa a ser um dos motivos pelos quais trazem implicações na permanência desse estudante.

Nos percursos biográficos desses jovens e adultos, percebe-se que, assim como assinala Arroyo (2017), a condição de trabalhadores foi uma das principais ausências das não presenças desses sujeitos na escola. Pelo que relatou os seis participantes, a exemplo de Leôncio, “eu tinha que trabalhar, eu comecei a trabalhar desde os 16 anos com carteira assinada. Sempre tive que trabalhar, que contribuir, então o financeiro realmente pesa (Leôncio). Desde a adolescência, a condição material desses é uma pré-condição de sempre estarem no fio da corda bamba (Viana, 1998). Desde cedo, vivenciam as experiências desumanas em suas trajetórias. Percebem que, nessas condições, o futuro para eles se distancia, encurta-se e o presente se prolonga, amplia-se (Arroyo, 2017). A escola, o percurso escolar, ficam em segundo plano, quando suas vivências são submetidas a trabalhos e tempos incertos e diferentes, e assim seus horizontes vão se tornando distantes.

Além disso, percebe-se, nas falas dos sujeitos, a delimitação das questões de gênero, tendo em vista que as mulheres precisaram abandonar os estudos para cuidar da família, da casa, do marido, por

engravidar logo no início do casamento ou na adolescência, como foi o caso de Maria Hermínia (30 anos). Já os homens abandonam os estudos para trabalhar fora de casa como no corte de cana, em hotéis, em trabalhos autônomos, em serralheria, na docência escolar, ou seja, além das questões de gênero, as trajetórias são marcadas por trabalhos diferentes. Enquanto as mulheres trabalham, em sua maioria, no espaço interno de casa, como é o caso das duas participantes, os homens trabalham fora de casa, em outros serviços. “Esses aspectos diferenciados apontam para os papéis sociais que homens e mulheres acabam assumindo em função do que se considera, em determinados momentos históricos, como papéis femininos e masculinos [...]” (Laffin, 2013, p. 187).

Ressalta-se, como principais resultados, reafirmar de que os suportes se revelaram como os principais apoios potencializadores para que tivessem êxito nos estudos – da educação básica à universidade – e que a falta deles constitui o principal motor dos abandonos aos estudos. Tais suportes são fundamentais para o acesso e para a permanência dos estudos, principalmente quando seu público é constituído por pessoas que, na maioria das vezes, não têm condições financeiras e materiais para passarem por processos de escolarização e de formação em tempos e espaços diferentes. Para além desses suportes, a pesquisa aponta para a importância do investimento em políticas públicas educacionais que, de fato, garantam a democratização do ensino em todos os seus segmentos, que se constituam para além da expansão do ensino, mas associada às condições de permanência desses estudantes.

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerário pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. 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 19- 50.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *Anais... In: Seminário Nacional sobre formação do educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos, on-line, v. 1, n. 0, agosto de 2007.
- ARROYO, M. Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In: NUNES, Adrilene Marize Muradas & CUNHA, Charles Moreira (Orgs.) *Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências: um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET*. Belo Horizonte: PET, 2009. pp.15-38.
- BASTOS, Alene Batista; PAIM, Vagner de Cerqueira; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como direito subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais. In: AMORIM, Antônio *et al.* *Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: Editora EDUNEB, 2015. pp. 38- 58.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05.10.1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

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

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23 a 33.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *A constituição da docência entre professores de escolarização de jovens e adultos*. 1. ed. IJUÍ -RS: Editora Unijuí, 2013.

MARTUCCELLI, Danilo. Suporte (Cap. I). In: MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007a, p. 37-117.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. *Las sociologias del individuo*. Santiago: LOM, 2012.

UNEB. *Anuário Uneb em dados: 2018, Base 2017*. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: EdUneb, 2018.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1998.

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

.