

A inserção de egressos/as da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior Público, no estado da Bahia e as condições de permanência¹.

Neilton Castro da Cruz²

Resumo

Apresenta a proposta de pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG, a qual tem como objetivo central analisar casos de egressos/as da EJA no ensino superior público, no estado da Bahia e as condições de permanência, bem como traz dados ainda iniciais, obtidos nos primeiros contatos o campo empírico. A pesquisa está sendo realizada em dois campi da Universidade do Estado da Bahia – UNEB: campus X e XVIII. Os sujeitos são estudantes dos cursos de licenciaturas, matriculados regularmente. A pesquisa, de natureza qualitativa, encontra-se ancorada em dois instrumentos básicos, quais sejam: a entrevista narrativa e o grupo de discussão. Acredita-se que o resultado de pesquisas como a que está sendo proposta, pode discutir a criação de políticas públicas que visem garantir não só a inserção no ensino superior de demandas tão específicas, como os/as egressos da EJA, mas, sobretudo, a sua permanência na universidade.

Palavras-Chave: EJA; trajetórias; universidade.

Introdução

O objeto dessa pesquisa nasce do entrecruzamento da nossa experiência docente e acadêmica. Por quase uma década temos exercido a função de professor da Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede municipal, na cidade de Porto Seguro, interior da Bahia, em concomitância também a de pesquisador de EJA, tendo em vista o fato de ter realizado duas pesquisas nesse interstício: de conclusão do curso de graduação e a do mestrado.

Se a pesquisa monográfica³ ratificou a existência das dificuldades que as pessoas jovens, adultas e/ou idosas têm para retomar os estudos e, principalmente, permanecer na escola, a do mestrado⁴, destacou que o retorno e, sobretudo, a permanência no processo de escolarização e, nesse contexto, a probabilidade de concluir o Ensino Médio, tendem a alimentar o desejo de realizar um sonho, outrora impensado, o de serem estudantes universitários/as.

¹ A pesquisa, em andamento, é orientada pela Professora Dra. Carmem Lúcia Eiterer.

² Professor do quadro efetivo da Rede de Municipal de Educação da cidade de Porto Seguro/BA; Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; mestre e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação – FaE/UFMG.

³ Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

⁴ Realizada junto ao Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social – FaE/UFMG.

As questões sinalizadas pelos/as entrevistados/as na primeira e, em especial, na segunda pesquisa, levaram-nos a propor, no doutorado, a seguinte problemática: identificar e analisar casos de estudantes egressos/as da EJA no ensino superior público baiano e as suas condições permanência. Segundo Viana (2007), tal trajetória se enquadraria no que é denominado pela Sociologia da Educação de “longevidade escolar”⁵.

A proposta buscará responder, entre outras, a três indagações básicas: Há, nas universidades estaduais baianas, estudantes egressos/as da EJA? Em que medida se deu o acesso ao curso universitário? E a permanência na universidade, em quais condições ocorre?

Embora já tenham sido desenvolvidos alguns estudos envolvendo a temática denominada de sucesso e/ou longevidade escolar em meios populares (Tarábola, 2010; Souza, 2009; Silva, 2003; Portes, 1993 & 200; Viana, 1998), quanto à inserção do/a estudante egresso/a da EJA no ensino superior, ainda é incipiente, tendo em vista a existência no Banco de Teses da Capes⁶ de apenas um trabalho. Nesse sentido, observa-se que essa proposta de investigação pode trazer uma significativa contribuição ao campo de produção de conhecimento, sobretudo no que diz respeito à garantia da permanência do referido grupo social nesse processo de escolarização, o universitário. Acredita-se, também, que o resultado de pesquisas como a que está sendo realizada, pode discutir a criação de políticas públicas, tendo em vista o surgimento dessa demanda, tão específica, que começa a buscar sua inserção no ensino superior.

Buscaremos compreender a problemática dessa investigação científica a partir de seis conceitos chaves, que serão apresentados e, brevemente, problematizados a seguir.

Da relação com a escola e com o saber

⁵ Gontijo (2011, p. 26), explica o termo Longevidade Escolar: o primeiro designa o ingresso do aluno, normalmente com alguns ou com muitos anos de atraso, em um lugar pouco provável: em uma instituição de ensino superior. Essas trajetórias são consideradas longevas, já que os jovens oriundos dos meios populares, em sua maioria, têm em comum o abandono ou a interrupção de sua escolarização antes mesmo do término do ensino fundamental.

⁶ CAMINHA (2011). Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos.

Por tratar de longevidade escolar, nesse caso, do acesso de egressos/as da EJA ao ensino superior, esta pesquisa parte do pressuposto de que, para realizar tal trajetória, os/as estudantes desenvolveram uma relação amistosa com a escola e com o saber. Nessa perspectiva é importante destacar que a relação com a escola é o encontro do sujeito com o/a outro/a que, cotidianamente, ocupam os mesmos espaços, criam laços de amizade, promovem novas experiências e potencializam saberes, numa espécie de comunhão (CHARLOT, 1996).

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

Sentido

Esse conceito, defendido por Charlot (2000), ganha relevância para essa pesquisa, na medida em que levanta os seguintes questionamentos: que sentido tem para o estudante o fato de ir à universidade? O que o incita a estudar?

Para Charlot (2000) a educação é uma produção de si mesmo que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto humano social e singular. Sendo assim, “a questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para uma criança, um/a jovem, um/a adulto/a e/ou um/a idoso/a?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (o que significa “aprender”, estudar?)” (CHARLOT, 1996, p. 49). Para o referido autor, só é possível estudar se a escola e o fato de aprender fizerem sentido; ao contrário, provavelmente, tal experiência o/a conduzirá ao insucesso escolar, podendo até, no caso de educandos/as jovens, adultos e/ou idosos/as, potencializar a interrupção da trajetória escolar.

Para essa proposta de pesquisa, o conceito de sentido adotado é aquele atribuído ao processo vivido durante a escolarização. O sentido construído ao longo da experiência (ABRANTES, 2003) vivida pelo sujeito. Parte-se do suposto de que o sentido não é simplesmente dado, ele vai sendo alicerçado na medida em que o/a egresso/a de EJA vai vivendo concretamente os percalços e conquistas do universo

da escolarização, o qual, ao ser entrelaçada ao seu desejo pessoal e histórico, enquanto humano, produz um sentido próprio, diferente entre alguns/algumas e, ao mesmo tempo, semelhante aos de tantos outros/as. De acordo com Charlot (2005), o homem ou a mulher, está constantemente em busca de significados, de sentidos. Ele/ela precisa encontrar um sentido, o que certamente vai ocorrer na experiência vivida concretamente (CHARLOT, 1996; 2000).

Mobilização

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

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

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

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

Suporte

Embora o sociólogo peruano Danilo Martuccelli tenha apresentado cinco dimensões, a essa pesquisa interessa apenas a do suporte. A importância da referida dimensão para essa investigação pode ser justificada, por um lado, porque de acordo com o sociólogo, o sujeito do mundo moderno precisa, recorrentemente, lidar com uma gama de complexidades que, de certa forma, é inerente ao seu tempo e, por outro, porque é muito forte, no mundo moderno, a ideia da autonomia do indivíduo. De acordo com o referido autor, tal autonomia seria o elemento que sustentaria esse indivíduo na modernidade.

É um tanto quanto interessante a forma como Martuccelli (2007) apresenta a dimensão do suporte. Primeiro vale destacar a sua argumentação quando sustenta que sem suporte não há autonomia. Isso significa afirmar que, independentemente da camada social, o indivíduo somente conseguirá alcançar certos objetivos se tiver por trás dele o suporte, seja ele visível ou não. Aliás, o suporte⁷ pode ser material, simbólico; pode estar próximo ou distante; consciente ou inconsciente; ativamente estruturado e/ou passivamente imposto.

Diante do exposto e, partindo do suposto de que não há como atingir objetivos sem suportes, considerando o objeto proposto na investigação em andamento, cabe aqui uma importante questão, a saber: enquanto dimensão social, em que medida os sujeitos egressos da EJA tem se apropriado do suporte em suas estratégias as quais buscam garantir a inserção e, sobretudo a permanência no ensino superior?

Estratégia

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004) afirma que estratégias são tomadas de posição apreendidas e realizadas inconscientemente pelo agente que se encontra em disputa no campo social. Noutros termos, as estratégias são resultados de experiências vividas socialmente. Incorporadas pelos sujeitos, tais experiências criariam um sistema de disposições, o *habitus*, que produziria estratégias que se ajustariam às diversas situações em que os sujeitos estivessem envolvidos. Os indivíduos, nesse caso, não atuariam mecanicamente e nem calculariam racionalmente suas ações, mas agiriam pelo senso prático do jogo.

Na perspectiva da teoria de Bourdieu (2007), especificamente, o *habitus* seria um conjunto de disposições ou esquemas transponíveis e duráveis, consequência da

⁷ O suporte pode vir em forma de: amigo/a, professor/a, terapeuta, playground, coreto, namoro, lazer, dinheiro, entre outros.

história de vida do sujeito, relacionada a uma condição de existência, que se constitui na infância e, apesar de sofrer alterações durante a vida, grande parte do que foi internalizado no ambiente social, sobretudo familiar, ficaria guardado por longa data. Desse modo, o conceito de estratégia constitui o sentido prático que advém da capacidade de participação no jogo de que o agente participa, nos diferentes campos sociais.

Nessa medida e tomando como elemento de reflexão tal conceito é que a pesquisa buscará responder as seguintes indagações: em que condições encontram-se ancorado o acesso e, sobretudo, a permanência desse sujeito no ensino superior? Que tipo de estratégias (pessoal e/ou familiar) foi preciso desenvolver para continuar estudando? As políticas afirmativas encontram-se entre as estratégias utilizadas para garantir a inserção e permanência no ensino superior?

Políticas de Ação Afirmativa e “ProUni”.

A implementação de Políticas de Ações Afirmativas no Brasil representa a consolidação de direitos historicamente negados a determinados grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Em nosso país, o acesso a direitos fundamentais como escola, terra, moradia, entre tantos outros, tem, de modo geral, se materializado via luta social organizada. Nesse sentido, é importante salientar, ainda, que a implantação de política de natureza afirmativa constitui, na realidade, o resultado do papel assumido pelos movimentos sociais, principalmente, a partir da segunda metade do século passado.

Os movimentos sociais, tendo em vista o contexto social e político, ganharam força e visibilidade, sobretudo, a partir do fim da década de 1970, quando os novos personagens entraram em cena (SADER, 1988). De acordo com Campos (2012, p. 360), “os movimentos sociais constituíram, antes de tudo, novos atores e novas subjetividades, que em sua dinâmica vão ter uma incidência cada vez mais acentuada nos debates político-culturais que se processam desde então”.

Essa discussão sobre políticas de ação afirmativa ganha relevância nessa pesquisa na medida em que o acesso e, sobretudo, a permanência na universidade de egressos/as da EJA podem ser potencializados por tal proposição, tendo em vista o fato de elas terem o papel de:

Eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza com providências efetivas em favor daquelas categorias que se encontram em posições desvantajosas. Sendo assim, as ações afirmativas se

constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação e ao mercado de trabalho (HAAS & LINHARES, 2012, p. 844).

Quanto ao Programa Universidade para Todos – ProUni, cuja finalidade é garantir o acesso ao ensino superior em instituições privadas, as quais, em geral, têm se destacado por oferecer um processo de formação de baixa qualidade (HONORATO, 2011). Considerando, principalmente, o fato de essa política ser uma proposição do Estado brasileiro, tal iniciativa poderia ser tomada como sendo de Ação Afirmativa? O debate está posto e, nesse sentido, buscaremos ao longo dessa proposta aprofundar e compreender a referida questão, embora nosso foco seja o sujeito que ascendeu ao ensino superior em instituições públicas.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa encontra-se vinculada, de uma forma específica, a um campo de estudos que focaliza a temática do “sucesso e/ou da longevidade” escolar em meios populares. Esse tipo de investigação, que passou a ser realizada no Brasil a partir da década de 90 do século XX, busca compreender as razões que tornam possível uma escolarização prolongada a indivíduos cuja probabilidade de realizá-la seria estatisticamente reduzida (VIANA, 2007; BOURDIEU, 2012).

A pesquisa, especificamente, tem o campo empírico circunscrito em dois campi da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizados no Extremo Sul do estado, quais sejam: Campus X, em Teixeira de Freitas e Campus XVIII, em Eunápolis. Os sujeitos, entre seis e vinte, estudantes de cursos de licenciaturas, matriculados regularmente nas referidas instituições.

Os dados da pesquisa serão obtidos por meio de dois instrumentos da pesquisa qualitativa, a saber: a entrevista narrativa e o grupo de discussão. A respeito do primeiro instrumento, vale destacar que,

Essa técnica fornece dados que outras formas de entrevista não são capazes de oferecer por três razões. Em primeiro lugar, a narrativa assume certo caráter de independência durante seu relato. Em segundo lugar, as pessoas sabem e são capazes de aprender muito mais sobre suas vidas do que aquilo que incorporam em suas teorias sobre si mesmas e sobre suas vidas. Por último, uma relação análoga entre a apresentação da narrativa e a experiência narrada pode ser presumida (FLICK, 2009, p. 167).

Quanto ao grupo de discussão, ressalta Weller (2006, p. 250),

A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio, não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista; Embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta a de uma conversa cotidiana, os jovens acabam ao longo da entrevista travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo; A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema.

Cada instrumento terá como foco os processos de socialização vividos desde a infância até a fase atual de cada sujeito.

Primeiros resultados

Os primeiros contatos com o campo empírico sinalizaram que na academia, assim como na educação básica e, de modo geral, na sociedade brasileira, a proposta de educação voltada às pessoas jovens e adultas é vista com certa desconfiança (MACHADO, 2002; HADDAD, 2007). Tal assertiva fundamenta-se nas reações demonstradas por professor/a e estudante de graduação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVIII.

Nos primeiros passos, nesse caso, na investida pela identificação de egressos/as da EJA no ensino superior, percebemos que o caminho mais viável seria o contato direto com os/as estudantes, visitando as salas de aula. Nessa interação foi possível constatar posicionamentos de professor/a e estudante os quais, a nosso ver, demonstram o que a academia deve pensar sobre a possibilidade de tal demanda vir a tornar-se universitária.

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

Acho difícil você encontrar esse tipo de aluno aqui. A UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens (aluno/a do curso de Letras, julho/2014).

As falas acima mencionadas contrastavam com o que o campo nos apresentou. Ao ouvir que a universidade não era lugar para egresso/a de EJA uma estudante levantou-se e disse com bastante entusiasmo: “Opa, eu estou aqui! Fui aluna sim da educação de jovens e adultos”. Numa outra turma, onde estudam duas

egressas, V semestre do curso de História, ao terminarmos de expor a razão da nossa presença na sala, uma das estudantes se levantou e proferiu com muita segurança: “Eu fui aluna da EJA com muito orgulho, fiz o Fundamental II (segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Médio. Aqui também é meu lugar”!

Contrariando algumas perspectivas, a imersão no campo da pesquisa, ainda que de forma preliminar, sinaliza que uma das questões propostas por essa investigação terá resposta afirmativa. Ou seja, há sim egressos/as da EJA no Ensino Superior Público no Estado da Bahia. As primeiras investidas, no campus XVIII, deram conta da existência de 11 estudantes egressos/as da Educação de Jovens e Adultos. Desses/as, dez são do sexo feminino. Matriculados/as em cursos distintos, bem como em percursos diferenciados, do primeiro ao sétimo semestre. Outra questão que os dados apontam e que merece destaque diz respeito à soberania da presença feminina nesses espaços formativos, convergindo com o que nos aponta o censo do ensino superior de 2012.

Quanto ao campus XVIII, na atualidade, oferece quatro tipos de curso, a saber: dois de licenciatura – Letras (Língua Portuguesa e Literatura) e História. E dois de bacharelado – Turismo e Administração. Os referidos cursos estão organizados da seguinte forma: quatro turmas no curso de Letras, quatro no de História, quatro no de Turismo e uma no de Administração. Vale destacar que, inicialmente, interessa a essa pesquisa apenas os sujeitos matriculados nos cursos de licenciatura.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras, Portugal: Celta, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: a desigualdade frente à escola à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Coisas Ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, Rogério Cunha. Que cidadãos, para qual cidadania? – As interpelações dos Movimentos Sociais. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 357-376, dez 2012.

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

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

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONTIJO, Ana Beatriz Ratton Ferreira. **Impactos da inserção em escolas da rede privada de alto prestígio acadêmico sobre jovens populares e suas famílias**: o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG. FaE/UFMG: 2011 (Dissertação).

HAAS, Celia Maria & LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos**: um balanço de experiências de poder local. Editora Global e Ação Educativa. Outubro de 2007.

HONORATO, Gabriela de Souza. A Permanência De Estudantes De Origem Popular No Ensino Superior: O Caso Dos Alunos Beneficiários Do Prouni. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura** ISSN 2238-3948; Volume 01 – número 01 – dezembro/2011.

MACHADO, Maria Margarida. O aluno de EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Série O estado do Conhecimento (1986-1998). Brasília-DF, MEC/Inep/Comped– 2002.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramática del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidade. Goiânia: Ed. Da UCG, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

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