Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Bréscia França Nonato

Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni

Belo Horizonte
2012

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Bréscia França Nonato

Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão

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

Belo Horizonte

2012

Nonato, Bréscia França.
N812s Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do
T ProUni [manuscrito] / Bréscia França Nonato. - UFMG/FaE, 2012.
212 f., enc,

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Geraldo Magela Pereira Leão.
Inclui bibliografia e apêndice.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Estudantes universitários -- Teses. 4. Ensino Superior -- Teses.
I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.81

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada **"Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni"**, de autoria da mestranda **Bréscia França Nonato**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – FAE/ UFMG/Orientador

_____

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/ UFMG

_____

Prof. Dr. Claudia Mayorga – FAFICH/UFMG

Belo Horizonte, 3 de julho de 2012.

Agradecimentos

À Santíssima Trindade e a minha Mãezinha do Céu pelas realizações por mim consideradas impossíveis...

Ao Geraldo, orientador que verdadeiramente merece ser nomeado assim, agradeço por suas leituras atentas e orientações excepcionais, que num primeiro momento me tiravam o prumo, devido à quantidade de questionamentos e informações, mas que sempre despontava um caminho a seguir.

À Sy, minha irmã, pessoinha que talvez conheça o texto quase tanto quanto eu, que leu, releu, opinou, discutiu e, por vezes, fez-me enxergar nuanças não percebidas no processo. Companheira de todas as horas, nem sei como agradecer o carinho e disposição que apresentou, em especial nos momentos finais de escrita.

Ao Felipe, amor você me surpreendeu! Muito obrigada, por ter compreendido os meus tempos e minhas ausências e por ter me apoiado e incentivado nesse período tão especial para mim.

À minha família, em especial Dalva e Raimundo, meus pais, pelo apoio afetivo e moral. Obrigada por terem acreditado na educação e apoiado nosso processo de escolarização.

Aos sujeitos da pesquisa, jovens universitários, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e que tornaram essa dissertação possível.

Ao Bruno e a Danusa pelo apoio dado na fase de campo, em especial com a indicação de vários dos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa.

À Marcela, amiga para todas as horas, que sempre esteve disposta e disponível para colaborar nos momentos em que precisei.

À equipe do OJ, em especial ao Juarez, à Fê e à Helen, por me proporcionarem múltiplos aprendizados e trocas de experiências envolvendo a temática da juventude.

À equipe do GIZ, de modo singular à Bianca, Lourdinha e Zulmira, amizades constituídas durante o mestrado, no trabalho enquanto bolsista REUNI, que contribuíram para deixar o período do mestrado mais leve e divertido. Como sinto falta das nossas reuniões...

Aos professores e funcionários da pós pelos ensinamentos e disponibilidade, constantes durante o tempo em que estive inserida no programa.

À banca examinadora, professora Claudia Mayorga e professor Juarez Dayrell, e seus suplementes pelo carinho e leitura atenta diante do trabalho.

À CAPES e UFMG pela concessão da bolsa REUNI, que me propiciou, além de maior dedicação à pesquisa, o ingresso nas atividades de docência do ensino superior.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com jovens universitários de camadas populares que se inseriram em uma universidade privada por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). O presente estudo buscou compreender os sentidos das experiências universitárias para esses jovens, a partir dos referenciais teóricos da sociologia da juventude e da sociologia da educação. O estudo de cunho qualitativo utilizou como instrumento metodológico as entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados dez estudantes, cinco alunos do curso de psicologia e cinco alunos dos cursos de engenharias da PUC Minas, em um espaço temporal de três a seis meses. A escolha metodológica se alicerçou na literatura de Bernard Lahire, em especial, em seu trabalho intitulado "Retratos sociológicos". Com o intuito de melhor contextualizar os dados apreendidos, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a escolarização dos jovens, políticas educacionais voltadas para a expansão do ensino médio e superior no Brasil e o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior, bem como análise de dados e documentos provenientes do MEC e IPEA que pudessem contribuir na reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos à experiência universitária.

Evidenciou-se que os sentidos da experiência universitária são distintos, variando conforme o sujeito e o contexto. No entanto, as histórias singulares nos permitiram a reflexão a respeito de configurações mais gerais sobre esse novo público que tem se inserido no ensino superior.

Palavras chave: Juventude universitária, experiência universitária, ensino superior

ABSTRACT

This study is the result of a research developed with young academics which came from popular social classes who placed themselves into a Private University through the University Program for All (ProUni). This study aimed to comprehend the meanings of those academics experiences, considering theoretical references of young sociology and the educational sociology. The qualitative study had as methodological tool, semistructured interviews. There were interviewed 10 students, 5 from the psychology course and 5 from PUC Minas engineering courses, during at least 3-6 months the whole process. The methodological choice was based on Bernard Lahire's literature, specially inspired on his work titled "Retratos sociológicos". In order to better contextualize the collected data, there has been done a bibliographic review about the process of youth schooling, educational politics directed to the expansion of high school and college education system in Brazil as well as the access and staying of students from the popular social classes on the college education system in Brazil, including as well an analyses concerning samples and documents from MEC and IPEA that could contribute to the reflection about the different meanings attributed to the academic experience.

It became evident that the meaning of the academic experiences are distinct, varying according to the subject and the context. However, the singular histories allow us to reflect upon the general configuration of the new public that is engaged in the superior education system.

Keywords: Youth university, university experience, higher education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE LONGEVIDADE ESCOLAR 15
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 19
1.2.1 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA AOS PERCURSOS METODOLÓGICOS 19
1.2.2 A SELEÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 22
1.2.3 A ESCOLHA DOS CURSOS 23
1.2.4 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS 24
1.2.5 COLETA DE DADOS E AS ENTREVISTAS 25
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO 28

2 JOVENS DAS CAMADAS POPULARES E A EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .30

2.1 JUVENTUDE(S): MAIS QUE UMA FASE CRONOLÓGICA 30
2.1.1 CONDIÇÃO JUVENIL 35
2.2 ALGUNS DADOS SOBRE A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DOS JOVENS BRASILEIROS 38
2.2.1 EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO E A PRESENÇA DE JOVENS DE CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR 44
2.3 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA 47
2.3.1 POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 50
2.4 PROBLEMATIZANDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE, PROUNI E EDUCAÇÃO SUPERIOR 58

3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA 63

3.1 OS CURSOS DE ENGENHARIAS DA PUC MINAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO 65
3.2 OS QUASE ENGENHEIROS: 66
3.2.1 JOÃO VINÍCIUS E ELIAS: UM PROJETO FAMILIAR DE INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO 67
3.2.2 ALESSANDRO: A PROCURA POR UM AMBIENTE FAMILIAR EM BH 73
3.2.3 GILSON: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 76
3.2.4 MAURÍCIO: TRABALHO E MUDANÇA DE PLANOS 80
3.3 O CURSO DE PSICOLOGIA DA PUC MINAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO 83
3.4 OS QUASE PSICÓLOGOS/AS 84

3.4.1 BERNARDO: CONTESTANDO A IMAGEM DO JOVEM PRESO AO PRESENTE....84
3.4.2 CAROLINA: LAÇOS DE AMIZADE CONTRIBUEM NA AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES....89
3.4.3 THAÍS: IDAS E VINDAS EM BUSCA DE UM SONHO....95
3.4.4 ALLAN: UM CASO IMPROVÁVEL....101
3.4.5 PÂMELA: "PRECISO MOSTRAR QUE SOU CAPAZ!"....107
3.5 ALGUMAS CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES NOS PERCURSOS ANALISADOS....111

4 JUVENTUDE: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR....115

4.1 EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLOS SENTIDOS....115
4.2 ENTRADA NA UNIVERSIDADE: MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR....119
4.2.1 "ESCOLHENDO" O CURSO....121
4.2.2 A ADAPTAÇÃO....131
4.2.3 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PERCURSO ACADÊMICO....133
4.3 SOBRE O SER JOVEM E A JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA....135
4.3.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER JOVEM E A EDUCAÇÃO SUPERIOR....135
4.3.2 CULTURA E LAZER....140
4.4 SER JOVEM DE CAMADA POPULAR NO ENSINO SUPERIOR....145
4.5 O PROCESSO DE SE TORNAR ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: INCORPORAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DO SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO....147
4.5.1 O SENTIDO DO CURSO EXTRAPOLA O *CAMPUS*: MUDANÇAS NO MODO DE SER....148
4.5.2 LUGAR QUE OCUPAM NA UNIVERSIDADE E RELAÇÃO COM A ORIGEM....152

5 ASPECTOS INERENTES AO PERCURSO ACADÊMICO DE JOVENS POBRES: DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR....155

5.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CURSO: SIGNIFICADOS, MOTIVAÇÕES, INTENÇÕES....155
5.1.1 DA RELAÇÃO COM O CURSO E DO EMPENHAMENTO....158
5.1.2 RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE TECIDAS (OU NÃO) NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO....161
5.1.3 TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA....164
5.2 JUVENTUDE E A RELAÇÃO TRABALHO E ENSINO SUPERIOR....167
5.2.1 A NECESSIDADE DO TRABALHO PARA CUSTEAMENTO PESSOAL....171
5.2.2 TRABALHO E INTERFERÊNCIA NAS VIVÊNCIAS E NO APRENDIZADO....174
5.2.3 A TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO....177

5.3 PLANOS DE FUTURO 180
5.3.1 INCERTEZAS DIANTE DA TRANSIÇÃO 181
5.3.2 PROJETOS FUTUROS E RETRIBUIÇÃO FAMILIAR 186

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 188

7 REFERÊNCIAS 195

APÊNDICE 202

LISTA DE SIGLAS

Enem- Exame Nacional do Ensino Médio

IES- Instituições de Ensino Superior

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)

ProUni- Programa Universidade para Todos

PUC Minas- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

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

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UniMontes- Universidade Estadual de Montes Claros

Lista de Ilustrações

Lista de Quadros

Quadro 1: Relação das entrevistas 27
Quadro 2: Mudança de curso entre alunos das engenharias 120

Lista de Tabelas

Tabela 1: Situação educacional dos jovens em 2007 39
Tabela 2: Taxa de frequência à escola por faixa etária, 1992 – 2009 41
Tabela 3: Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino médio - 1992 a 2009 42
Tabela 4: Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino superior- 1992 a 2009 43
Tabela 5: Aumento da quantidade de IES Públicas e Privadas 51
Tabela 6: Aumento do alunado nas IES Públicas e Privadas 51
Tabela 7: Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2010 52
Tabela 8: Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010 53

Lista de Gráficos

Gráfico 1: População jovem por faixa etária– valor absoluto 31
Gráfico 2: Situação educacional dos jovens que estavam fora da escola em 2007(Em %) 40

Lista de Figuras

Figura 1: Localização do local de estudo dos jovens participantes da pesquisa 64

1 Introdução

Compreender os sentidos da experiência universitária para jovens de camadas populares, bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), é o objetivo central deste estudo. A necessidade de aprofundar nesse campo de estudos é resultado de minha trajetória pessoal e acadêmica. Durante a graduação em pedagogia na UFMG, estive inserida em programas que envolveram temáticas relacionadas às relações raciais, juventude e exclusão/inclusão. Minha inserção nos programas Ações Afirmativas, Conexões dos Saberes e, atualmente, no Observatório da Juventude me levaram ao desejo de aprofundar as temáticas discutidas.

Baseada no interesse pelo tema do acesso à educação superior por parte dos jovens de camadas populares, busquei, em minha monografia, compreender as motivações, estratégias e expectativas de jovens estudantes de um curso pré-vestibular comunitário com relação ao acesso ao ensino superior (NONATO, 2009). Chamou-me atenção o fato de que em vários momentos da observação foram percebidos, em sala de aula, comentários sobre as expectativas em relação à realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, pois esses educandos viam nesse exame uma grande possibilidade de ingressar em uma faculdade. De acordo com os dados obtidos, quase todos os jovens, com exceção de uma garota, haviam feito o exame. O pré-vestibular comunitário era uma forma de se preparar também para as provas do Enem, constituindo-se em uma oportunidade de elaboração de outras alternativas de inclusão na educação superior, não restritas ao vestibular. Ao serem questionados sobre as possíveis chances de ingressar na faculdade, vários dos jovens entrevistados disseram aguardar as notas do exame para concorrer a uma bolsa do ProUni.

Esta pesquisa trouxe novas indagações, fazendo-se necessário refletir sobre quem são os jovens de camadas populares, que, apesar das diversas barreiras, chegam ao ensino superior. Assim, cabe questionar que expectativas eles trazem, como se tem dado essa inserção, como se estabelece essa vivência do ser jovem de camadas populares na universidade. É com o intuito de compreender melhor esse "novo" perfil de universitário que se buscará analisar os sentidos dessa experiência.

Abrantes (2003), por meio do trabalho que buscou conhecer a relação entre o jovem e a escola, também auxilia na compreensão dos jovens analisados nesta pesquisa. Em seu trabalho, ele se concentra nas posições e disposições dos jovens diante da escola a fim de estudar os processos e fenômenos escolares, partindo da compreensão dos diferentes sentidos que os atores sociais (sobretudo os jovens) atribuem à escola e à sua ação na escola

(ABRANTES, 2003;p.5) Ele destaca a ideia de que os sentidos se constroem nas práticas quotidianas, na interação dialética com outros atores sociais e com o meio envolvente; sendo assim, são intrinsecamente intersubjetivos, processuais e contextuais. Abrantes (2003) dá destaque a três grandes dimensões dos sentidos.

A primeira delas estaria ligada ao fato de que "as intenções e as motivações, as representações simbólicas, as referências axiológicas- não constituem uma atribuição individual; produzem-se socialmente, no quadro dos grupos e das formações sociais a que os agentes pertencem". (SILVA, 1988 apud ABRANTES, 2003, p.5). A segunda envolveria aspectos sensoriais, as sensações, os cinco sentidos, as emoções, os sentimentos. Fenômenos geralmente estudados na psicologia, mas inexplorado, segundo o autor, pela sociologia. É nesse sentido que ele argumenta que em um futuro próximo estejam a *sociologia das emoções* ou a *sociologia das sensações*. Por último, mas não menos importante, ele apresenta que sentido diz respeito à ideia de realidade em movimento, já que os fenômenos sociais não são estáticos. É advertindo em relação a esse sentido que o pesquisador aponta "que as pesquisas sociológicas, limitando-se a certos momentos, podem apenas esboçar retratos das realidades sociais", sendo possível encontrar nesses retratos aspectos diacrônicos que podem permitir o equacionamento de tendências (ABRANTES, 2003, p.7).

A relevância desta pesquisa ficou mais evidente a partir da inserção nos estudos sobre a juventude brasileira e da constatação de que ainda há um número restrito de pesquisadores que se empenham na compreensão da condição juvenil do jovem universitário no Brasil. Exemplo disso é o segundo Estado da Arte [1] que envolveu levantamentos de teses e dissertações sobre a juventude brasileira.

Analisando os resultados desse estudo, Carrano (2009) evidenciou que, dos trabalhos que envolviam a temática dos jovens universitários, poucos se dedicavam ao tratamento de variáveis específicas da condição juvenil, tais como o modo como se estabelece a relação com a escola, o trabalho, o grupo de pares e as possibilidades e limites do lazer e da inserção cultural. Esse pesquisador também apresenta que "o tema jovens universitários aparece no estado da arte com 149 trabalhos, o que corresponde a 10,42% da base total de dados formada

[1] No ano de 2009, foi publicada uma coletânea sobre a produção de conhecimentos discente de Mestrado e Doutorado no tema Juventude. Nesse material, foi feita uma análise de diversos trabalhos envolvendo a temática da juventude que foram publicados entre 1999 e 2006. A pesquisa de âmbito nacional foi uma parceria entre vários grupos de pesquisas e esteve sob a coordenação da pesquisadora Marília Sposito (USP).

por 1427 títulos" (CARRANO, 2009; p.182). Sendo que, desse total, a maior parte (84,56%) é da área da educação.

Ainda criticando a maior parte dos trabalhos analisados, Carrano (2009) expõe ser possível afirmar que a condição do ser jovem e estudante universitário foi apenas marginalmente tratada no conjunto dos trabalhos. Isso porque prossegue na expressiva maioria deles a orientação que enxerga o jovem somente como aluno ou estudante, em "desconsideração de outras dimensões do ciclo de vida da juventude e demais variáveis relacionadas com a socialização, a transição para a vida adulta ou mesmo o impacto que a passagem pela universidade pode acarretar para os processos de integração social de jovens que se relacionam" (2009, p.214). Ao abordar as experiências de jovens estudantes bolsistas do ProUni, acredita-se poder contribuir junto a outros trabalhos a fim de preencher tal lacuna.

Então, por que um estudo tendo como sujeitos os jovens e, em especial, jovens universitários de camadas populares? A expansão do ensino médio, aliada à constatação da pesquisa de monografia mencionada, de que os jovens de camadas populares tendiam a se mobilizar mais para acessar o ensino superior privado via ProUni do que o ensino superior público, levaram a indagar sobre o quão novo seria o universo acadêmico em termos de experiência para a maior parte dos jovens de camadas populares.

Mas falar em experiência universitária, como discutido por Carrano (2009), não é simplesmente abordar aspectos referentes à sala de aula, mesmo sendo esse o principal espaço de aprendizagens universitárias. Isso porque, como pontua esse autor, o "'ser universitário' se relaciona com o processo de formação humana e não apenas profissional que, em geral, ocorre em um decisivo momento do ciclo geracional que denominamos juventude" (CARRANO, 2009; p.216).

Na atual conjuntura, a relevância de trabalhos que lancem olhares sobre o ensino superior pode ser verificada pelo número de pesquisas acadêmicas em nível de pós- graduação que têm se dedicado a analisar questões relacionadas a programas voltados para o acesso a esse nível de ensino. No entanto, poucos pesquisadores têm se preocupado em ouvir os sujeitos, em especial os jovens, que são "beneficiados" com essas políticas.

É escasso o número de trabalhos que se dedicam à compreensão dos aspectos inerentes à juventude universitária. Tendo em mente que a expansão do ensino superior na década de 1990 se deu, sobretudo, por meio do setor privado, acredita-se ser importante compreender a realidade dos estudantes que se inserem nessas instituições. Do total de 2.377 instituições de nível superior que ofereciam cursos de graduação, cadastradas no censo da educação superior

no ano de 2010, 2.099 eram privadas. O que corresponde a quase 90% das instituições e 75% das matrículas no ensino superior. Crescimento que pode estar relacionado à demanda por acesso. O que, por sua vez, tem relação direta com as vagas ofertadas ao ProUni.

1.1 Contribuições dos estudos sobre longevidade escolar

O acesso e a permanência de universitários de camadas populares na educação superior se apresentam como um objeto de estudo das pesquisas sobre juventude. No âmbito da sociologia da educação, o sucesso escolar em famílias de camadas populares tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores que se empenham em compreender como se estabelece a longevidade escolar entre estudantes dos meios populares. Pesquisadores como Zago (2000, 2006), Vianna (1996), Portes (1993, 2001), Charlot (2000, 2007) e Lahire (2004) ajudam a analisar as diferentes experiências e estratégias comuns a esse perfil de jovem. As observações desses pesquisadores contribuíram na interpretação dos depoimentos dos sujeitos aqui analisados.

Vianna (2000), por meio de revisão bibliográfica e baseando-se também em pesquisa de campo de sua dissertação, apresenta que o êxito escolar inicial atraiu, nos casos estudados, êxitos subsequentes, como se os sujeitos entrassem em uma "lógica de sucesso". Ou seja, esse êxito inicial fazia com que se elaborassem circunstâncias produtoras de sentido, disposições e práticas, o que gerava grande contribuição para a continuidade dos estudos.

Um ponto interessante abordado por Vianna (2000) que se articula com os dados desta pesquisa diz respeito ao comportamento da família diante das questões educacionais dos filhos. Ao contrapor o comportamento familiar de seus entrevistados ao de tipo estratégico associado à escolarização dos grupos sociais mais favorecidos, ela aponta que não se estabelece um projeto familiar em longo prazo e que a presença da família de camada popular na escolarização dos filhos se apresentou, em sua pesquisa, no âmbito do suporte moral e afetivo, não aparecendo, assim, investimentos específicos e intencionais para que houvesse longevidade escolar. De maneira similar, Portes (1993), em sua dissertação, verificou a mesma tendência.

Com o objetivo de investigar as trajetórias e estratégias escolares utilizadas por universitários de camadas populares, Portes (1993), por meio de abordagem qualitativa, buscou, no período de 1990 a 1992, rememorar, através de entrevistas junto a estudantes de graduação da UFMG, toda a trajetória escolar percorrida por eles a fim de apreender as

estratégias escolares operadas tanto por suas famílias como por eles próprios, desde seu ingresso no sistema escolar até os estudos universitários no momento da entrevista.

A partir desse procedimento, foi possível ao pesquisador perceber as vivências, representações dos entrevistados no decorrer de sua trajetória escolar, principalmente no interior da universidade. Segundo ele, não houve a construção de um projeto de educação a ser executado em longo prazo por parte das famílias dos estudantes analisados, o que lhe permitiu afirmar que as estratégias que possibilitaram a longevidade escolar foram tecidas no interior de um sistema de vida caracterizado por um horizonte temporal curto (PORTES, 1993).

Assim como para os estudantes analisados por Portes (1993), foi perceptível, por meio da escuta aos sujeitos desta pesquisa, a falta de um projeto familiar que tivesse como objetivo a inserção dos jovens na educação superior. Quando havia o desejo de prolongamento da escolaridade por parte dos pais, esta se apresentou apenas no desejo de que o filho fizesse um curso técnico.

Além disso, assim como observado nesta pesquisa, Portes (1993) chama a atenção para as trajetórias escolares que, segundo ele, podem ser divididas entre a conclusão do ensino médio e o ingresso para a universidade. Em relação ao primeiro momento, ele explicita que a maior parte dos universitários conseguiu concluir seus estudos na idade regular ou bem próxima a ela, dado similar aos deste estudo.

Já ao expor sobre o ingresso no ensino superior, ele apresenta que a passagem para os estudos universitários se deu por volta dos 21 anos de idade, em média, ou seja, com três a quatro anos de atraso em relação aos estudantes das camadas favorecidas. Uns entram no momento em que os outros estão saindo da universidade e ingressando no mercado de trabalho (PORTES, 1993). A pesquisa de Portes traz importantes nuanças presentes na realidade de jovens universitários de camadas populares. No entanto, ressalta-se que, de 1993 para o período atual, várias mudanças ocorreram na educação brasileira. Assim, pode-se dizer, como será apresentado no capítulo 4, que o contexto que se vive parece apresentar maior diversidade em relação ao perfil dos universitários analisados por ele.

Nesta pesquisa, que tem como sujeitos dez alunos das engenharias e do curso de psicologia, em igual proporção, foi percebida uma grande discrepância no que tange à idade de acesso aos cursos. Entre os estudantes de engenharia, a média de tempo entre a finalização do ensino médio e ingresso no ensino superior não chegou a um ano. Por outro lado, entre os graduandos de psicologia, a realidade foi bem diferente, havendo jovens que despenderam até

quatro, cinco anos na busca do acesso à universidade; o que leva a pensar que se trata de cursos com realidades distintas.

Ao fazer análise de alguns estudos estrangeiros relacionados à longevidade escolar, Vianna (1996) apresenta importantes considerações acerca das trajetórias escolares nos meios populares. A ampliação do acesso dessas camadas aos níveis mais elevados de ensino, que já é realidade em vários países, tem tomado força em nosso país. O contato com indagações e considerações feitas a partir dessas pesquisas contribui para que se pense o processo que se vive.

Na busca de elementos que possibilitem avançar na compreensão de escolaridades de sucesso nos meios populares, Vianna (1996) aponta diferentes práticas observadas nas pesquisas. Ela destaca como decisivas a participação da família e o superinvestimento tanto familiar quanto do sujeito na causa escolar, no entanto, nesta pesquisa, esse investimento foi visualizado apenas em um dos casos, em que a família inteira se mudou para Belo Horizonte para que um dos filhos pudesse cursar engenharia na PUC.

Entretanto, mesmo não percebendo esse superinvestimento, notou-se, nesta pesquisa, que o grau de investimento familiar e/ou individual é que poderá também dizer sobre as carreiras a que se pretende concorrer. Dentre os jovens estudantes das engenharias, foi perceptível uma maior motivação familiar e mobilização individual em prol da escolarização.

Bernard Charlot, em suas observações e distinções entre os conceitos de motivação e mobilização, apresenta que, ao falar de motivação, remete-se a uma ação exterior ao sujeito e "a ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza.", (CHARLOT,2003,p.29) ou seja, o primeiro diz do contexto, enquanto o segundo se refere essencialmente ao sujeito.

É importante distinguir esses dois conceitos, tendo em vista que se observa na literatura uma tendência em colocá-los quase que como sinônimos e isso não se aplica a esta pesquisa, pois, como será apresentado, a mobilização, entendida como um movimento do próprio sujeito, foi o que se destacou quando os sujeitos falaram de seu percurso. No entanto, não se pode deixar de considerar as motivações familiares, principalmente sob forma de apoio moral, que se fizerem presentes nas trajetórias dos sujeitos desta pesquisa.

Entre os jovens deste estudo, foi perceptível maior adesão à dinâmica escolar. O que, em alguns casos, desde muito cedo, despertou o interesse na família em mantê-los estudando. Tem-se, por exemplo, um jovem que vai morar com os avós para cursar o ensino médio

técnico e uma família que se mudou para BH, para que o filho pudesse cursar engenharia na PUC.

Charlot (2000, 2007) também traz importantes contribuições para compreender a longevidade escolar. Ao discutir sobre a temática do fracasso e do sucesso escolar, ele deixa explícito que se tratam de termos relacionais, sendo impossível analisá-los fora de um contexto, isso porque um termo só existe em comparação hierárquica com o outro. Ao comparar o caso francês ao contexto brasileiro, fica nítida a diferença atribuída a esses termos. No entanto, o que chama mais atenção na tese elucidada por esse autor diz respeito à transformação do fracasso escolar em fracasso socioeconômico. Isso porque, como se pode constatar, no cotidiano, são exigidas cada vez mais competências e habilidades diferenciadas. Assim, como ele pontua, "tanto do ponto de vista da produção e do trabalho, como no que tange ao consumo e à vida cotidiana, melhorar o nível de educação e formação da população como um todo se tornou um imperativo econômico, social e cultural" (Charlot, 2007;p.26).

Dadas as circunstâncias socio-históricas dos sujeitos desta pesquisa, pode-se dizer que se tratam sim de casos de sucesso escolar. Mesmo com as dificuldades econômicas comuns a jovens desse grupo social, houve elementos em sua história, que são singulares, que lhes permitiram percursos e experiências diferenciadas.

Dando prosseguimento aos estudos desenvolvidos em sua dissertação de Mestrado, Portes (2001) se empenha em compreender as trajetórias escolares "estatisticamente improváveis" e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos altamente seletivos da UFMG[2]. Ao se questionar sobre como se estabelece a vida cotidiana desses sujeitos e como as condições materiais de existência afetam esses sujeitos no decorrer da trajetória universitária, esse pesquisador deu elementos para compreender melhor a situação dos sujeitos investigados na pesquisa. Portes (2001) conclui que um "forte elo de ligação existente entre os estudantes pobres, nos diferentes períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles vêm sendo submetidos historicamente." O que o leva a dizer que "se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento nesse tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição" (PORTES, 2001; p.255).

[2] Graduação em: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina

A constatação desse autor se assemelha à situação vivenciada pelos jovens universitários desta pesquisa, uma vez que, inseridos no Programa Universidade para Todos-ProUni, precisam ainda tentar permanecer na universidade, já que o programa garante o acesso, mas não condições efetivas de permanência, como será apresentado no último capítulo.

1.2 Procedimentos metodológicos

Pesquisar elementos que dizem da subjetividade do sujeito torna o trabalho ainda mais complexo, pois depara-se com uma série de dúvidas quanto aos procedimentos metodológicos mais adequados à questão que se propõe estudar. Nesse caso, a pesquisa qualitativa e, em especial, o instrumento da entrevista é que possibilita encontrar elementos para compreender a questão proposta.

A pesquisa qualitativa ajuda a entender em detalhes por que os indivíduos optam por determinadas ações e fazem escolhas diferenciadas; permite conhecer de forma mais profunda o contexto em que se inserem os sujeitos; e, em especial, possibilita o trabalho a partir de uma realidade subjetiva e múltipla. Nesse sentido, concorda-se com Lahire quando ele afirma que:

> Só existe uma forma de chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente e em detalhes. Para compreender isto de modo mais claro, precisamos, tanto aqui como em inúmeros casos análogos, considerar as particularidades dos processos: olhar de perto o que está acontecendo (LAHIRE, 2004, p. 11)

Por isso, também não se pode deixar de considerar que "o relato do indivíduo é uma das faces que compõem o fato social vivido ou presenciado". Face essa que se relaciona à "interpretação que o sujeito faz daquele dado em dois momentos distintos: no presente e no passado, em nossa pesquisa, remetendo às expectativas do futuro." (DAYRELL, 2010;p.44)

1.2.1 Dos objetivos da pesquisa aos percursos metodológicos

Na busca pela compreensão dos sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni, a pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos as entrevistas em profundidade, foi o procedimento que possibilitou maior aproximação de possíveis respostas à inquietação inicial.

Ao propor a pesquisa, para além desse objetivo de caráter mais geral, pretendia-se também trazer à tona elementos peculiares dessa condição juvenil que contribuíssem para os estudos sobre juventudes e, em especial, sobre as juventudes universitárias. A partir disso,

teve-se como objetivos específicos reunir dados sobre o perfil sociocultural dos jovens pesquisados, investigar o significado que a inserção no ensino superior tem na vida deles e compreender como se estabelece a experiência de ser estudante universitário para os sujeitos investigados.

De modo geral, como será visto adiante, conseguiu-se perpassar por todos esses elementos. No entanto, em algumas dimensões, não foi possível o aprofundamento desejado devido a contratempos burocráticos e também à limitação do tempo de pesquisa.

Mas como seria possível abstrair sentidos atribuídos à experiência universitária dos sujeitos? Antes disso, como se daria a seleção dos mesmos? Como se daria a seleção da instituição onde ocorreria a pesquisa? Foram indagações que se apresentaram constantemente no período que antecedeu à escolha dos sujeitos e à pesquisa de campo. Esse percurso é que se tentará compartilhar.

Desde o início da pesquisa, a intenção era estabelecer alguns critérios para fazer a escolha por uma instituição de ensino superior e, a partir daí, optou-se por escolher uma instituição que fosse bem conceituada pelo Ministério da Educação, que ofertasse grande quantidade de bolsas e tivesse sede em Belo Horizonte ou região metropolitana.

Já em relação à escolha dos sujeitos, a opção metodológica se inspirou na literatura de Bernard Lahire, em especial, em seu trabalho intitulado "Retratos sociológicos: disposições e variações individuais". Pode-se dizer que, por meio desse trabalho, Lahire lança mão de uma metodologia diferenciada, ou como ele mesmo aponta, diz de *um dispositivo sociológico inédito*.

Lahire (2004) via nesse dispositivo metodológico a possibilidade de "julgar em que medida algumas disposições sociais seriam ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de homogeneidade ou heterogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durantes em suas socializações anteriores (LAHIRE, 2004; p.32)".

Assim Lahire afirma que tal projeto de pesquisa tem como objetivo estudar a variação intraindividual dos comportamentos, atitudes, gostos, etc., segundo os contextos sociais (LAHIRE, 2004;p.26). Dessa forma, teve como eixos questões referentes às heterogeneidades das disposições, à variação diacrônica e sincrônica das mesmas e às crises, adaptações, ajustes e confrontos por quais passaram os sujeitos estudados.

Em sua pesquisa, Lahire e sua equipe realizaram "uma série de seis entrevistas com os mesmos oito pesquisados sobre suas práticas, comportamentos, maneiras de ver, sentir e agir em diferentes domínios de práticas ou em microcontextos diferentes (LAHIRE, 2004;p.32)".

Isso possibilitou uma variedade de informações que poderiam ser comparadas sobre os mesmos indivíduos.

Como se tratou de uma metodologia diferenciada, que exigia tempo e que o entrevistado falasse de si mesmo, percebeu-se que o pesquisador não poderia ser alguém muito próximo aos entrevistados, mas também não poderia ser alguém totalmente desconhecido. Para os primeiros, poderia ocorrer constrangimento devido à proximidade, enquanto que para os desconhecidos não haveria um mínimo de confiança entre as partes, o que também comprometeria o trabalho. Nesse sentido, os pesquisadores buscaram, entre seus vínculos, amigos de amigos, colegas de trabalho, colegas dos filhos, etc., sujeitos que poderiam minimamente se interessar pelos temas das seis entrevistas. Tratou-se então de uma pesquisa sociológica sobre os indivíduos, a qual em momento algum teve o objetivo de ser representativa.

Ao construir suas entrevistas, Lahire teve por base algumas exigências teóricas, dentre as quais, chama-se atenção para os efeitos causados pelas grandes matrizes socializadoras, família, escola e o universo do trabalho; as relações dos pesquisados com esta ou aquela situação, pessoa prática ou instituição e a sociabilidade que possibilitaria apreender a pluralidade de gostos e inclinações dos pesquisados.

O trabalho de Lahire (2004) contribuiu muito na perspectiva metodológica desta pesquisa de mestrado. Assim como esse autor, optou-se por selecionar os sujeitos e abordá-los para as primeiras entrevistas, o segundo passo foi voltar aos mesmos sujeitos a fim de entender as experiências de cada um a partir deles mesmos, sem estabelecer, no primeiro momento, quaisquer comparações.

O planejamento inicial era contatar esses estudantes por via institucional, no entanto isso não foi possível. Além disso, Lambertucci (2007), que fez uma pesquisa também com estudantes bolsistas do ProUni e estabeleceu contato por via institucional, relatou ter percebido certo desconforto dos sujeitos ao apresentarem críticas sobre a instituição para uma pesquisadora "indicada" pela universidade, faltando então a confiança para que houvesse maior aprofundamento nos relatos.

Diante das dificuldades de entrar em contato com os estudantes institucionalmente e também das percepções de Lambertucci (2007), optou-se por outro processo de escolha. Este processo se baseou em indicações de sujeitos por meio de conhecidos em comum entre a pesquisadora e os mesmos. Tal opção permitiu escolher entre sujeitos que se interessavam em falar sobre suas vivências enquanto jovens universitários. Foi de extrema importância para o

desenvolvimento desta pesquisa essa disposição em dar informações, em fornecer elementos de sua vida de forma aberta e "sem pudor", falando de problemas, os mais diversos: familiares, conjugais, pessoais, etc. Acredita-se que isso só foi possível pela forma como ocorreu a aproximação.

A mediação de uma terceira pessoa do seu círculo de contatos e amizades permitiu que entre pesquisadora e entrevistados se estabelecesse canal de comunicação frutífero para a pesquisa. Assim, esse procedimento metodológico não foi escolhido simplesmente por sua viabilidade, mais do que isso, trata-se de uma perspectiva que apresenta uma série de potencialidades no que diz respeito à compreensão do sujeito.

A relação pesquisadora/pesquisado foi favorecida também pelos contatos via telefone, *e-mail*, rede social, potencialidades inerentes ao contexto atual que não podem ser desprezadas durante a coleta de dados.

Por outro lado, essa metodologia baseada nos relatos dos sujeitos gera perdas em relação a compreender o contexto em que se davam as experiências deles. Assim, não foi possível obervar interações, situações, relações e experiências do cotidiano universitário. Por outro lado, ela permite um aprofundamento em relação aos sentidos que esses jovens atribuem à experiência universitária.

Foram selecionados dez jovens, cinco estudantes de diferentes engenharias e cinco estudantes de psicologia. A observação *in loco* contribuiria muito na compreensão de como se produzem as experiências universitárias dos sujeitos investigados, mas, considerando que se optou por selecionar sujeitos de áreas, cursos e turnos diferentes, esta foi vista como uma metodologia inviável, tendo em vista o tempo de dois anos para a conclusão do mestrado.

1.2.2 A seleção da instituição de ensino superior

O ProUni tem a adesão de muitas universidades, centros universitários e faculdades do país. A maior parte dessas instituições se concentra na Região Sudeste. Em Minas Gerais, foram ofertadas, no primeiro semestre de 2010, mais de 16.000 bolsas. Destas, 5.470 estavam no município de Belo Horizonte. Partindo dessa constatação e também devido à facilidade de acesso ao local, optou-se por escolher uma instituição localizada na capital.

No atual contexto de grande expansão do ensino superior privado, principalmente no que se refere aos cursos a distância, deparou-se com uma série de instituições, em sua maior parte faculdades, que oferecem apenas bolsas nessa modalidade. Sendo o objetivo deste estudo analisar a experiência universitária, acredita-se que cursos presenciais fornecem

muitos mais elementos sobre essa dimensão da vida do jovem. Assim, um dos critérios de escolha da instituição foi que houvesse cursos presenciais. Procurou-se também escolher uma instituição que tivesse bons níveis de qualidade segundo o MEC. Dessa forma, foi verificada a nota que o Ministério atribuiu à instituição nos anos anteriores à pesquisa. Considera-se esse critério relevante por se acreditar que o bolsista inserido em instituições privadas com esse perfil tem mais a dizer em termos de possibilidades e vivências enquanto jovem de camada popular nesse espaço; uma vez que se trata de um ambiente em que é possível articular ensino, pesquisa e extensão.

Observando os critérios já descritos, escolheu-se a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) por ser uma instituição particular que oferece grande número de bolsas presenciais distribuídas em seus diversos cursos, além de estar entre as universidades particulares mais bem conceituadas do país.

Após a seleção dessa instituição, o passo seguinte foi entrar em contato e solicitar os dados dos alunos. Requereu-se dados que contribuíssem para compreender melhor o perfil desses alunos, seus pertencimentos raciais e de gênero. Dentre as informações consideradas relevantes, pode-se citar: número de bolsistas do ProUni por forma de ingresso (seleção interna, via vestibular ou externa, via Enem); sexo, idade, raça e situação de trabalho; número de bolsistas por unidade, curso, período e turno; número de bolsistas de acordo com o percentual concedido de bolsa. Isso porque, de posse dessas informações, seria possível traçar o perfil dos cursos e dos sujeitos a serem investigados. No entanto, devido à resistência da instituição que não viabilizou a possibilidade de ter acesso aos dados e aos cursos, optou-se por outro caminho.

1.2.3 A escolha dos cursos

A escolha dos cursos a serem selecionados também levou a diversas reflexões teóricas: Quais cursos escolher? Por que escolhê-los? As pesquisas em educação vêm mostrando que estudantes pobres que acessam a educação superior, na maior parte das vezes, fazem-na através de cursos de baixo prestígio social, normalmente cursos menos concorridos e com menor nota de corte. Considerando a seletividade social de acordo com a área do conhecimento (ZAGO, 2006), acreditava-se ser interessante selecionar para esta pesquisa cursos de prestígios diferenciados. Isso por pressupor que os bolsistas ProUni desses cursos proporcionariam captar uma vivência universitária bastante peculiar, possibilitando assim confrontar diferentes contextos. Mesmo sabendo que a maior parte das bolsas é destinada ao

período noturno, tendo em vista que muitos também estudavam durante o dia, optou-se por não definir o turno do curso, evitando assim não limitar a pesquisa.

A respeito dessa proposição inicial, algumas mudanças foram efetivadas devido ao trajeto percorrido em campo. Tendo em vista que não foi possível o contato institucional, a escolha dos sujeitos se deu por meio de indicação.

Percebeu-se que a maior parte dos interessados estava entre os cursos de engenharias e psicologia, o que levou a focalizar esta pesquisa nessas duas áreas do conhecimento. A escolha por essas duas áreas também levou em conta o fato de poder contrastar o perfil dos alunos de cursos considerados de baixo prestígio social, aqueles provenientes das ciências humanas e sociais, e áreas de maior prestígio, como é o caso das engenharias.

Esta pesquisa se deu com alunos de dois *campi* distintos da PUC Minas, a Unidade Coração Eucarístico, de onde são provenientes os alunos das engenharias e a Unidade São Gabriel, na qual estudam os estudantes de psicologia selecionados.

Trata-se de duas unidades com contextos bem diferentes: a primeira está localizada em um bairro de classe média, já o segundo *campus*, mais recente, está localizado em uma área periférica da cidade de Belo Horizonte.

As duas regiões possuem *status* e representações diferenciadas no imaginário da população de Belo Horizonte e região metropolitana. A Unidade Coração Eucarístico, como será apresentado, é a unidade mais tradicional de Minas e foi o primeiro *campus*. Lá está alocada a maior parte dos cursos considerados de prestígio social e tambem é o *campus* com maior concorrência no vestibular, pois os alunos geralmente preferem estudar nessa unidade devido ao seu *status* diante das demais unidades.

Já no *campus* São Gabriel, que surgiu com a ampliação das instituições privadas a partir dos anos 1990, há cursos voltados essencialmente para as ciências econômicas, mas possui também o curso de psicologia e de direito.

1.2.4 A seleção dos sujeitos

Como já apresentado, os sujeitos foram selecionados por meio de indicações de terceiros. Estas se deram por meio de contatos com colegas da FaE, pesquisadores do Observatório da Juventude e colegas de trabalho da rede municipal de ensino de BH. Além disso, foi enviado a vários conhecidos e solicitado o repasse de um *e-mail* intitulado "pedido de colaboração em pesquisa". Nesse *e-mail*, foi explicado o objetivo da pesquisa e solicitada a sugestão de nomes de bolsistas. Foram coletadas 46 sugestões a partir desse procedimento. A

maior parte eram estudantes dos cursos de psicologia e das engenharias. Com isso, foi construído um pequeno banco de dados com nomes, *e-mails*, telefones e o tipo de bolsa (parcial ou integral).

Em um segundo momento, foi enviado um *e-mail* individual a cada um desses sujeitos pedindo que fosse respondido um pequeno questionário sobre seu perfil, no qual foram pedidas informações referentes a sexo, idade, curso, período, percentual de bolsa, forma de acesso ao ProUni[3], escolaridade dos pais e disponibilidade para participar da pesquisa concedendo entrevistas. Juntamente a isso, foi feito um pedido para que encaminhassem o *e-mail* com a proposta da pesquisa aos colegas bolsistas.

Tal procedimento é nomeado por Flick (2009) como amostragem por bola de neve, pois foi-se de um caso ao outro através da indicação dos próprios estudantes. Inúmeros *e-mails* de estudantes interessados em participar foram recebidos. Vários deles foram arquivados por não se enquadrarem no perfil etário da pesquisa. No entanto, todos foram respondidos com mensagem de agradecimento pela disponibilidade.

Dentre os jovens que se dispuserem a participar da pesquisa, foram selecionados os que se encontravam dentro do perfil proposto nesta análise. Por acreditar que quanto maior o tempo de permanência no ensino superior mais esse aluno teria a dizer sobre sua experiência como jovem universitário, foram selecionados alguns sujeitos que estavam nos períodos finais de seus cursos. Com isso, chegou-se ao número de dez estudantes a serem entrevistados, todos bolsistas integrais[4] e cursando os períodos finais da graduação de psicologia ou das engenharias. Compuseram o grupo cinco alunos do curso de psicologia do *campus* São Gabriel e cinco alunos dos cursos de engenharias do *campus* Coração Eucarístico. Dos alunos das engenharias, três deles têm laços familiares, sendo dois irmãos e um primo.

1.2.5 Coleta de dados e as entrevistas

Considerou-se a opção pelo recurso da entrevista a mais adequada ao se buscar compreender os sentidos dados pelos sujeitos à experiência universitária. Por meio desse instrumento metodológico, conseguiu-se na conversa com os sujeitos aprofundar os sentidos de suas vivências, algo que dificilmente seria possível com observação *in loco* já que esse

3 As instituições têm a possibilidade de preencher as vagas remanescentes com seus próprios alunos.
4 Inicialmente tinha-se o objetivo de pesquisar jovens com bolsas de 50% e 100%. No entanto, por meio de análise dos questionários e de entrevista com uma jovem da psicologia bolsista de 50%, percebeu-se que o perfil socioeconômico dos bolsistas de 50%, em vários casos, não atendia aos critérios da pesquisa.

recurso mostraria as interações, as situações observadas, mas o sentido dado pelos sujeitos não seria contemplado somente por suas ações.

Como lembra Lahire (1997), tem-se consciência de que todas essas entrevistas se referem a discursos. Daí surge a necessidade de interpretá-las como o resultado de um processo de construção que esses sujeitos fazem de si. Nesse sentido, o modo de abordagem por parte do pesquisador tende a fazer muita diferença na condução da entrevista, pois é a partir de seus questionamentos e pontuações que o sujeitos enunciarão certas experiências e outras não, podendo conferir a elas menor ou maior legitimidade.

Teixeira (s/d) esclarece que existem três grandes tipos de entrevistas. As entrevistas estruturadas, em geral usadas em pesquisa de opinião por se tratarem de perguntas estandardizadas; as entrevistas semiestruturadas ou baseadas em questões ou pontos a serem abordados; e a entrevista livre ou aprofundada, que é comumente utilizada em pesquisas de história de vida.

As entrevistas desta pesquisa não podem ser classificadas como livres, pois simplesmente não foi proposto um tema. Havia um roteiro de questões que tinha-se intenção de contemplar. Para isso, elencou-se para as entrevistas temas diversos (apêndice) relativos à trajetória escolar e experiência universitária sobre os quais ele deveria discorrer. No entanto, esta pesquisa foi ao mesmo tempo profunda, pois deu liberdade aos jovens para que eles falassem dessas questões de uma maneira livre.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, foi possível aos entrevistados falarem sobre o que desejavam sem que houvesse um encadeamento de perguntas que os limitava. Assim, o jovem pôde falar também sobre temáticas que não pensou-se em abordar, o que enriqueceu bastante o trabalho e a entrevista seguinte. Tais falas possibilitaram trazer novos elementos a fim de instigar os sujeitos a falarem ainda mais sobre suas experiências. Isso porque os entrevistados não falaram somente sobre a experiência universitária, abordando inúmeras outras dimensões de sua realidade.

Pode-se dizer que esta pesquisa se encontra entre o segundo e o terceiro tipo de entrevista apresentado, pois a natureza de seu objeto exigiu que a fala dos entrevistados abordasse questões consideradas importantes no entendimento dos sentidos que eles atribuíam à experiência universitária. Em outros momentos, era necessário calar, possibilitando que estes se sentissem livres para falar de diferentes aspectos relacionados às suas trajetórias escolares e de vida que viessem a se relacionar com sua condição de estudantes universitários.

É importante salientar que não se tratava só de descrever a trajetória, mas compreender qual o sentido, como é que essa trajetória se apresentava naquele momento para esses sujeitos.

O local e horário foram previamente acordados entre pesquisadora e entrevistados. As entrevistas ocorreram na casa dos entrevistados, na PUC Coração Eucarístico, PUC São Gabriel ou na UFMG, sempre de acordo com as escolhas dos mesmos.

Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados[5] duas vezes em intervalos de tempo que variou de três a seis meses. Nesse intervalo de tempo, o contato foi mantido por *e-mail*, o que possibilitou visualizar e contextualizar mudanças ocorridas nas vidas desses sujeitos.

No quadro abaixo, encontram-se o nome, a idade, o curso, a data das entrevistas, o tempo de duração das mesmas e a proveniência do contato inicial com os sujeitos (quem o indicou).

Quadro 1: Relação das entrevistas

Nome	Idade	Curso/turno	Entr[6]. I	Duração	Entr. II	Duração	Indicação
Alessandro	23	Eng. Controle e Automação	19/12/10	00:47:30	11/07/11	00:39:59	Primo do rapaz
Allan	24	Psicologia noturno	02/03/11	01:33:20	01/06/11	00:51:40	Thaís
Bernardo	22	Psicologia diurno	21/12/10	03:05:38	02/06/11	01:31:04	Amiga em comum
Elias	25	Engenharia de Energia	07/12/10	01:06:00	15/06/11	00:54:00	Irmão do rapaz
Gilson	24	Eng. Mecânica com ênfase em Mecatrônica	11/03/11	02:03:00	21/06/11	00:59:22	João Vinícius
João Vinícius	23	Eng. Mecânica com ênfase em Mecatrônica	19/12/10	01:18:00	25/06/11	00:58:34	Irmão do rapaz
Carolina	25	Psicologia diurno	18/02/11	01:37:00	01/06/11	00:51:54	Bernardo
Maurício	22	Eng. Controle e Automação	26/02/11	01:02:00	28/05/11	00:30:05	Amigo em comum
Pâmela	28	Psicologia noturno	02/03/11	02:01:30	01/06/11	1:27:40	Thaís
Thaís	25	Psicologia noturno	20/02/11	02:13:00	23/06/11	1:29:30	Amiga em comum

Após sua realização, as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. Ao ouvir novamente os relatos, foi possível sistematizar, a partir das primeiras entrevistas, algumas

[6] Abreviação: Entrevista

categorias, o que permitiu identificar tópicos de discussão específicos para cada sujeito a serem tratados em uma segunda conversa.

As entrevistas foram analisadas de modo a agrupar o que era recorrente nos relatos e a destacar o que era específico de um sujeito ou de um grupo. Com isso, foi possível organizar temas recorrentes e cruzar diferentes pontos de vista no sentido de apreender os sentidos da experiência universitária.

Concomitante ao trabalho de campo e análise, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a escolarização dos jovens, sobre políticas educacionais voltadas para a expansão do ensino médio e superior no Brasil e o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior, bem como análise de dados e documentos, provenientes do MEC e também do IPEA, que pudessem contribuir na reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos à experiência universitária.

1.3 Organização do texto

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. Na introdução, estão apresentados o objeto desta pesquisa, o modo como a pesquisa foi se constituindo, o caminho seguido e as escolhas metodológicas feitas durante o percurso.

Na segunda parte, encontra-se o referencial teórico e empírico que orientou esta pesquisa, tendo por base a sociologia da juventude e a sociologia da educação, em especial os estudos sobre juventude universitária. Tentou-se articular nesse capítulo diferentes aspectos que contribuem para a reflexão sobre a experiência universitária de jovens de camadas populares.

O capítulo três é dedicado à apresentação dos sujeitos e o contexto em que se insere a pesquisa. Nele será possível tomar conhecimento do contexto familiar, do percurso educacional e das tentativas de ingresso no ensino superior. Nesse capítulo, também é feita uma breve caracterização dos cursos de engenharias e psicologia. Por fim, traz algumas convergências e especificidades nos percursos analisados.

O último capítulo é dedicado aos resultados da análise dos dados obtidos, ou seja, à tentativa de compreensão dos sentidos que os jovens atribuíram à experiência universitária. Nessa direção, traz elementos que contribuem para pensar sobre o processo de ingresso na universidade, as representações que o ser jovem adquire nesse espaço, o processo de se tornar estudante universitário, as dificuldades de permanência desses jovens no ensino superior e os planos futuros possíveis de serem feitos nesse contexto.

Nas considerações finais, são retomadas questões teóricas, metodológicas e destacados os principais resultados da pesquisa e pontos que ainda necessitam ser analisados.

2 Jovens das camadas populares e a experiência no ensino superior

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que guiou a pesquisa e igualmente alguns dados empíricos referentes à juventude brasileira. Esta dissertação buscou articular estudos provenientes da sociologia da juventude e da sociologia da educação, em especial aqueles que se dedicam a compreender a condição juvenil e a situação educacional dos jovens.

2.1 Juventude(s): mais que uma fase cronológica

O poder público reconhecia até poucos anos os jovens como a parcela da população situada na faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. Contudo, seguindo uma tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas para juventude, o país passou a adotar o recorte de faixa etária dos 15 aos 29 anos. Esse período se subdivide ainda em três subgrupos: *jovem adolescente* dos 15 aos 17 anos, *jovem jovem* dos 18 aos 24 anos e *jovem adulto* que abarca os sujeitos de 25 a 29 anos (IPEA, 2008).

Entretanto, como alerta Abramo (2005, p.46), é necessário "relativizar tais marcos uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para indivíduos concretos".

Bourdieu, já em 1978, apontava para a diversidade presente entre os jovens ao explicitar que as divisões por idade são arbitrárias e que os limites etários da juventude eram objetos de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado de juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pretender à sucessão (BOURDIEU,1983;p.112).

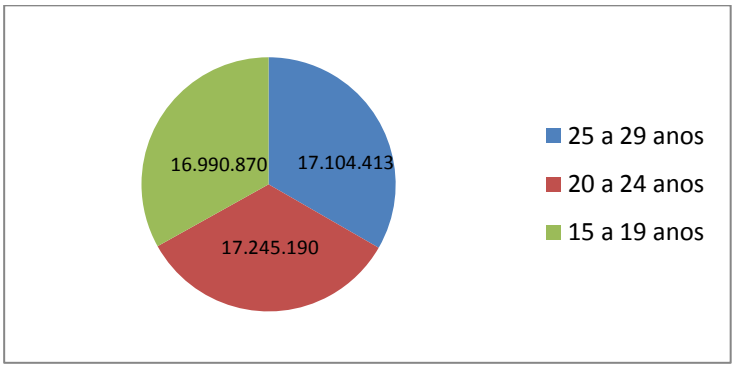
Ao fazer essa problematização, Bourdieu demonstra que existe sim a categoria, mas trata-se de uma abstração que muitas vezes serve para encobrir relações de poder entre gerações, no intuito de apresentar o jovem como irresponsável, imaturo. É nesse sentido que Pais (1990) mostra que "a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável", isso porque o "fato de se falar dos jovens como uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui uma evidente manipulação"(PAIS, 1990; p.140).

A juventude é constituída por uma cultura que está vinculada à idade, mas não se limita somente aos fenômenos biológicos, estando articulada também a fenômenos culturais e

históricos. Assim Marrgulis e Urresti (1998, p.17[7]) apresentam que a juventude como toda categoria socialmente construída tem uma dimensão simbólica, assim deve ser analisada tambem por aspectos: fáticos materiais, históricos e políticos em que toda a produção social se desenvolveu.

Em 2008, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou uma série de documentos que buscavam analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007. Nesse estudo, evidenciou-se que o Brasil tinha, à época, cerca de 50,2 milhões de jovens (26,4% da população). Já em 2010, essa quantidade ultrapassou os 51,3 milhões, chegando a 28% da população brasileira. Essa divisão pode ser visualizada por grupos de idade no gráfico que segue:

Gráfico 1: População jovem por faixa etária– valor absoluto



Fonte: IBGE- Sinopse dos Resultados do Censo, 2010 (adaptado pela autora)

Mas falar em juventude não é simplesmente falar de uma população que está inserida em uma determinada faixa etária. Debert (2004), ao mostrar como os processos biológicos são investidos culturalmente e elaborados simbolicamente, traz a ideia de idades e fases da vida como uma invenção social, uma vez que "em todas as sociedades é possível observar a presença de grades de idades nas quais seus membros estão inseridos" (DEBERT,2004; p.40), mesmo que variando de uma sociedade para outra.

Outra interessante discussão proposta por essa pesquisadora se refere à *descronologização*. Ao fazer uma discussão sobre a idade cronológica, ela argumenta que "os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais não por que elas disponham de um aparato cultural que domina a reflexão sobre os estágios de

[7] Tradução da pesquisadora

maturidade, mas por exigência das leis que determinam os direitos e os deveres do cidadão" (DEBERT,2004;p.40). Partindo dessa afirmação, ela evidencia que não há mais um processo linear de transição para a vida adulta, visto que já não se obedece aos marcos etários que haviam sido preestabelecidos, sendo a transição marcada por idas e vindas.

Esta pesquisa mostra a dificuldade que os jovens têm de se desvincular da família e construir um processo de autonomia completo, isso aparece quando eles relataram a pressão e a ansiedade diante da colocação no mercado de trabalho pós-formatura e o desejo de querer sair da casa dos pais, impossibilitado por falta de recursos financeiros. Percebe-se então que, para esses jovens, trata-se de uma autonomia relativa, pois o contexto não permite que eles tenham uma independência completa, a não ser depois de construídas condições reais sobrevivência.

Assim, muitas vezes, quando o jovem consegue sair de casa devido à aquisição de um bom emprego, em caso de perda do mesmo, ele se vê obrigado a voltar para a casa dos pais. Ou, como acontece em várias famílias, por não se ter as mesmas condições que se tinha há tempos atrás, pode ser que os filhos se casem, mas continuem morando com os pais, devido ao contexto ser outro. Esse processo de *descronologização* diz da experiência desses jovens não mais se adequarem em um modelo de trajetória homogênea, visto que a juventude tem vivido seus processos de transição para a vida adulta de modo diversificado.

Para compreender a importância e a especificidade da juventude, é necessário interrogar primeiro sobre o significado desse termo. Em pesquisa rápida em dicionários como Aurélio e Houaiss, ela é caracterizada como parte da vida entre a infância e a idade adulta, ou ainda, termo associado à energia, ao vigor. Não se pode dizer que essa definição esteja incorreta, mas é preciso atentar que tal termo não tem um significado sólido e determinado, pois, como será discutido neste capítulo, encontra-se uma série de nuanças a depender dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos.

No Brasil até os anos 1960, a juventude de classe média ganhou maior visibilidade em relação aos jovens de outras camadas sociais em virtude dos movimentos estudantis e de sua associação a partidos políticos e movimentos de contracultura (ABRAMO, 2005). Essa visibilidade importante, mas também parcial, esteve presente no cenário acadêmico por meio de pesquisas realizadas por Foracchi (1972,1982), as quais eram voltadas para a apreensão da condição juvenil dos jovens de classe média, que naquela época passavam a ter acesso ao ensino superior.

A morte precoce dessa pesquisadora contribuiu para interromper os estudos sobre a juventude no Brasil durante certo período. É na década de 1980, período de redemocratização do país, que outra dimensão do ser jovem começa a chamar atenção de pesquisadores. Entre as décadas de 1980 e 1990, ganham destaque estudos sobre questões culturais[8] inerentes à juventude de camadas populares, mas também ganha espaço especial na mídia a ideia de juventude vista como um problema social, devido à violência urbana e ao desemprego juvenil.

Vivencia-se uma mudança de concepção em torno do conceito de juventude, à medida que se compreende que a juventude possui várias dimensões. Hoje em dia, entende-se que, por estar inserido em uma ou mais das situações acima mencionadas, não se deixa de ser jovem. Como evidenciado nesta pesquisa, é possível, por exemplo, trabalhar e continuar vivenciando a experiência juvenil em diversas outras dimensões da vida. Ao contrário, para muitos jovens, trabalhar é uma condição para que isso se realize.

Como apresentado por Pais (1990), "a noção de juventude somente adquiriu certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento dos tempos" (PAIS, 1990; p.148), algo próprio do advento da modernidade, pois passou a ter uma ideia de uma juventude mais estendida, mais alongada.

Ao se referir ao olhar da sociedade para com os jovens, Corti (2005) aponta que estes são vistos essencialmente pelo que não são, ora como aqueles que deixaram de ser criança, ora como aqueles que um dia se tornarão adultos, o que dificulta "a compreensão da juventude como uma fase da vida que tenha sentido em si mesma" (CORTI, 2005; p.23)

Dentre as diferentes e limitadas visões sobre a juventude, a mais comum é aquela que concebe como um período transitório, no qual o jovem é apenas um "vir a ser", tendendo a existir uma negação do presente. Uma segunda perspectiva é a ideia dessa fase da vida como um problema, associando-a, por exemplo, à violência e ao tráfico, comum na formulação das políticas públicas, o que também gera uma concepção reducionista da juventude. Outro ponto de vista é a concepção romântica da mesma, sendo esse período associado a um tempo de liberdade, prazer, de expressão de comportamentos exóticos e de irresponsabilidade. Uma quarta concepção se refere à visão do jovem reduzido ao campo da cultura, como se o jovem só manifestasse sua juventude em atividades culturais.

[8] Abramo, 1994

Se observado na literatura, ver-se-á que ainda hoje, como discutido por Dayrell e Gomes (s/d), a juventude tem sido concebida através dessas perspectivas muito limitadas, o que contribui para que os jovens muitas vezes não sejam vistos como sujeitos de direitos.

Corti (2005) traz uma interessante discussão a fim de propiciar a compreensão do termo juventude enquanto um conceito sócio-histórico. A partir da discussão dos termos adolescência e juventude, ela explicita que o primeiro é utilizado em muitos casos para definir um processo biológico, enquanto a categoria juventude tende a ressaltar os aspectos sociais e antropológicos da experiência juvenil.

Nesse sentido, torna-se interessante pontuar que, nas últimas décadas do século passado no Brasil, o foco não esteve tanto nos jovens, mas na discussão em torno da infância e da adolescência; lançando-se o olhar para os sujeitos em situação de risco social, o que levou, após muitos debates e questionamentos, à promulgação da lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Muitos foram os ganhos a partir desse estatuto, entretanto, percebeu-se que, ao incorporar apenas jovens até os 18 anos como apresentado no ECA, deixou-se de considerar as demandas de uma parcela significativa da juventude brasileira.

Considerando que os jovens agem e pensam de modos distintos, o alerta para a inexistência de uma unidade geracional é importante, tendo em vista que nem todos os valores são igualmente compartilhados entre uma mesma geração. Chamando atenção para a diversidade presente por detrás da categoria juventude, Bourdieu (1983) acentuou aquela referente à classe social. Entretanto, concorda-se com Debert (2004) quando ela apresenta que o conceito de classe social não dá conta da heterogeneidade presente no interior dos grupos juvenis e chama atenção para o surgimento de novos recortes que se apresentam, dentre os quais, pode-se destacar o gênero e pertencimento étnico racial.

É nesse sentido que importa evidenciar que a juventude vista como uma construção social é mutável, não sendo possível formular um conceito universal da mesma, desconsiderando os contextos socioculturais em que a experiência dessa fase da vida se dá. Daí a necessidade de situar o lugar social ocupado pelo jovem , já que ele determinava, em parte, os limites e as possibilidades com os quais irá construir sua condição juvenil (Dayrell, 2009).

Alguns pesquisadores que atuam no campo da Sociologia da Juventude, Abramo (2008), Carrano (2000, 2002), Corti (2005), Dayrell (2001,2006), Leão (2006, 2011) e Sposito (2003, 2005), defendem que são múltiplas as possibilidades de se vivenciar essa fase

da vida. O que leva Leão (2011, p.99) a expor que, "quando se trata da juventude, todos os especialistas na área são unânimes em afirmar a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade".

2.1.1 Condição juvenil

Como apresentado, a perspectiva da unidade geracional, ou seja, os jovens vistos a partir do conjunto de experiências e valores de uma geração, não dá conta da complexidade da juventude. Tem-se, dentro dessa parcela, pertencimentos específicos de gênero, de raça e de condição social. O conceito de condição juvenil representa então uma tentativa teórica de conciliar essas dimensões que fazem parte da vida dos jovens.

Aspectos referentes à condição juvenil tornam-se relevantes neste estudo, à medida que várias de suas dimensões são abordadas nos depoimentos dos jovens universitários desta pesquisa. De acordo com Dayrell (2007, p.1108):

> Refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.

Como descrito, a condição juvenil envolve, além do sentido que a sociedade atribui a esse momento, questões de ordem subjetiva, à medida que é a partir da interação do sujeito com o contexto que essa condição vai sendo delineada.

Para Abramo (2005, p.40), a noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, a partir da qual o sujeito é capaz de exercer as dimensões da produção (sendo capaz de se sustentar), da reprodução (tendo a capacidade de gerar e cuidar dos filhos) e da participação em decisões da sociedade. Entretanto, ela pontua que a duração e a significação das fases da vida são construídas cultural e socialmente. Por isso, mesmo considerando a importância de uma delimitação etária para fins de planejamento governamentais, é importante não se ater unicamente à idade cronológica dos sujeitos, a fim de se determinar a juventude como um período cronológico rígido e estático.

Considerando então que ser jovem não é apenas uma condição biológica, mas também uma maneira prioritária de definição cultural (CARRANO,2000; p.16), é importante ter em mente que não existe um único padrão de ser jovem. Nesse sentido, cabe salientar que:

> A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Fala-se em condição juvenil na busca de compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles (LEÃO, 2011;p. 101/102).

Sabendo que a juventude apresenta múltiplas facetas, considera-se interessante elucidar que os jovens sobre os quais se insere esta pesquisa são aqueles de camadas populares, advindos de escolas públicas e que chegaram à educação superior através de um programa de política focalizada, o ProUni. A juventude, em suas várias dimensões e limites, é vivida na universidade entre os jovens de camadas populares que estão no ensino superior. Como se verá adiante, a condição social, o contexto familiar e o gênero influenciaram as maneiras de ser e de experienciar a universidade.

Objeto de análise de vários pesquisadores, a condição juvenil tem ganhado espaço em meio a outras facetas presentes no campo da sociologia da juventude. O modo de ser e agir dos jovens com os quais se deparou em outras pesquisas e também no trabalho enquanto docente ressalta, como já constatado por Dayrell (2007, p.1107), "características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores". Como pontua esse pesquisador, isso remete a uma nova condição juvenil, à medida que padrões e definições de outrora não mais dão conta de compreender a juventude na sua diversidade na qual "as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas" (PAIS, 1990;p.150).

Outro aspecto que marca a condição juvenil brasileira é, às vezes, a dicotômica relação entre o trabalho e a escola. Como professores e pesquisadores, pode-se afirmar que ainda nãose deu conta de articular essas duas dimensões presentes na vida dos jovens de forma a torná-la menos conflitosa.

São muitos os dilemas vivenciados pelos jovens quando são indagados sobre sua escolarização;dentre os quais, relação trabalho/escola é que ganha destaque para os jovens de camadas populares inseridos no ensino médio, assim como na educação superior. A tensão que permeia essa relação se mostrou evidente nesta pesquisa, já que ao mesmo tempo que o investimento no trabalho poderia vir a prejudicar o desempenho escolar, a manutenção neste era a única forma de alguns dos jovens prolongarem sua escolarização.

Entre os jovens universitários, essa relação não é algo novo, já na década de 1960, Foracchi constatou em sua pesquisa que a maioria dos estudantes investigados trabalhava e estudava ao mesmo tempo e, além disso, cerca de 33% deles frequentavam cursos noturnos. Ainda hoje, como apresentado por Zago (2006), o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Nesse sentido, é relatado ainda que diversos universitários se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação.

A discussão em torno da construção das identidades também está presente nos estudos referentes à condição juvenil, uma vez que a socialização primária que se dá na família e na escola, sobretudo na infância, é ampliada ao grupo de pares e abre espaço para novas vivências e experiências.

Um aspecto marcante neste processo de construção da identidade refere-se à construção da autonomia pelos jovens. No entanto, tal autonomia é sempre relativa devido às restrições e às limitações com as quais se deparam os jovens de diferentes contextos sociais. O que permite dizer que a tomada de decisão e a realização de escolhas estão também relacionadas às oportunidades, as quais são sempre mais restritas em termos educacionais para os jovens de camadas populares. Jovens de classe alta possuem maiores chances de acesso ao ensino superior que jovens de classes populares, o que possibilita aos primeiros mais alternativas na escolha da profissão, por exemplo (CORTI, 2005).

Nesta pesquisa, os sujeitos, ao falarem sobre o ser jovem e juventude, fizeram relatos que vão ao encontro da discussão feita por Corti (2005) no que tange a autonomia e a possibilidade de experimentar. Esses aspectos são inerentes às experiências juvenis, contudo são relativos e cerceados, pois, como apontado acima, variam de acordo com o contexto social no qual os jovens estão inseridos. Vivências e experiências comuns aos jovens que estão na universidade, por exemplo, não são comuns a outras parcelas que compartilham dessa mesma fase da vida. Além disso, também entre estes é possível desvendar experiências e sentidos distintos entre si.

Se os jovens constroem experiências a partir das relações e contextos sociais nos quais estão inseridos, concorda-se com Corti (2005) quando ela afirma que é preciso reconhecer as experiências de vida juvenis em sua pluralidade. Por se acreditar nessa diversidade presente

entre os jovens é que, assim como Corti e outros pesquisadores da sociologia da juventude, prefere-se a utilização do termo no plural: Juventudes.

A relação que os jovens estabelecem com os processos de mudança social também é discutida por Corti (2005). Sem deixar de apresentar a maior tendência ao questionamento, por parte dos jovens, à ordem social presente no imaginário social, a autora aponta a facilidade de adaptação que é vivenciada em nossa sociedade, sendo o uso das novas tecnologias um bom exemplo disso; o que mostra que têm experiências sociais que são compartilhadas pela juventude que não dizem somente de um grupo, mas são típicos de uma geração. Os jovens são na atualidade a parcela da população que se apropria e faz uso mais rapidamente das novas mídias, as quais foram muito úteis na relação com os sujeitos ouvidos nesta dissertação.

Tenta-se evidenciar o quanto a temática da juventude tem ganhado espaço na sociedade contemporânea. Contudo, ainda são poucos os pesquisadores que se debruçam sobre ela. Por meio do estado da arte referente à produção acadêmica, em nível de pós-graduação, produzido entre os anos de 1999- 2006, organizado por Sposito (2009), percebe-se que, embora pequeno, há ainda um número de trabalhos que versam sobre juventude em suas diversas dimensões.

Tendo em vista que o objetivo nesta pesquisa é compreender a experiência universitária dos jovens de camadas populares, considera-se necessário o entendimento referente ao contexto educacional no qual esses jovens estão inseridos. Por isso, será apresentada uma breve discussão sobre como tem se constituído a situação educacional dessa população.

2.2 Alguns dados sobre a situação educacional dos jovens brasileiros

Em 2007, o Brasil tinha cerca de 40 milhões de jovens, a maior parte na faixa etária dos 18 aos 24 anos, idade em que teoricamente poderiam estar cursando o ensino superior. No entanto, essa não é a realidade brasileira, isso porque apenas 13%[9] dos jovens nessa faixa etária estão nesse nível de ensino, percentual que em 1996 era ainda menor, 5,8%. (IPEA, 2008)

Corbucci (2009), por meio da análise feita dos dados da PNAD 2007, evidencia que poucos são aqueles que chegam ao ensino médio em idade adequada. Ele evidencia que 82%

[9] CORBUCCI *et al*, 2009

dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam, em 2007, algum nível ou modalidade de ensino. No entanto, apenas 48% deles cursavam o ensino médio, considerado o nível adequado a essa faixa etária, número relativamente baixo e que expressa as desigualdades escolares presentes em nosso país. Entre os inúmeros motivos para esse quadro, pode-se citar a escassa oferta desse nível de ensino em algumas localidades do país e alto índice de evasão da escola.

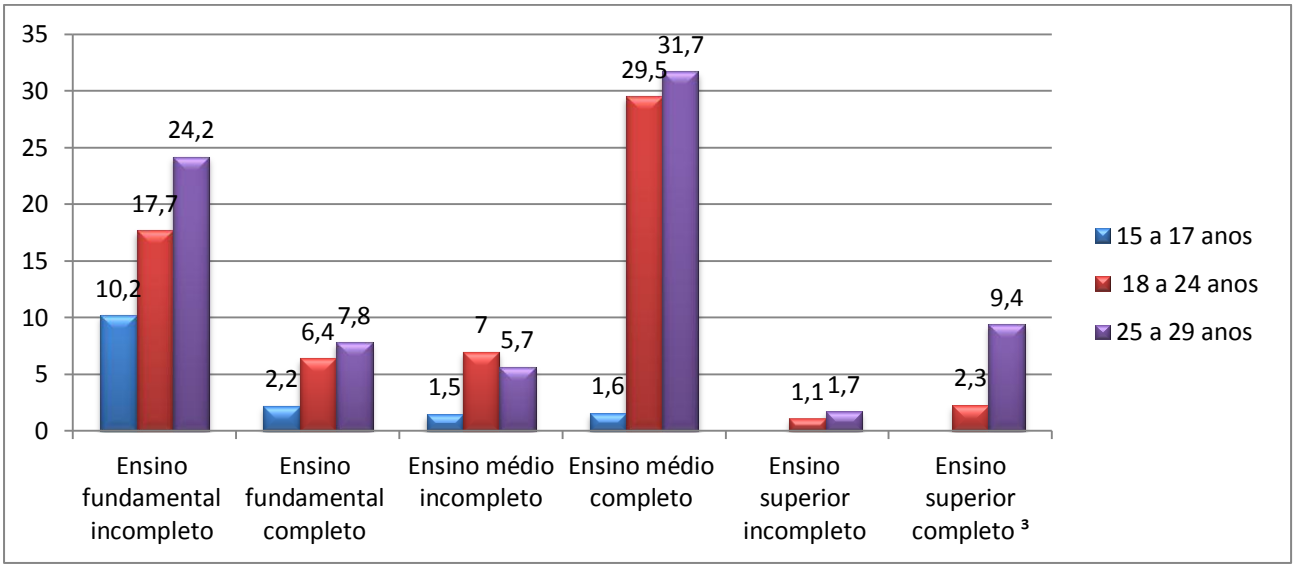
Tabela 1: Situação educacional dos jovens em 2007

(Em %)	**Faixa etária**		
	15 a 17 anos	**18 a 24 anos**	**25 a 29 anos**
Analfabetos	1,6	2,4	4,4
Frequentam o ensino fundamental[1]	32,5	4,3	1,8
Frequentam o ensino médio[2]	48,5	13	2,8
Frequentam o ensino superior[3]	0,6	13,2	7,5
Frequentam a alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,1	0,2
Estão fora da escola	16,6	65,7	82,5

Fonte: PNAD, 2007 *apud* CORBUCCI *et al*, 2009 (adaptado pela autora)
Elaboração: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)/Ipea.
Notas: [1] Ensino regular ou EJA. [2] Ensino regular, EJA ou pré-vestibular. [3] Inclusive mestrado ou doutorado.

Não se pode negar que a situação educacional dos jovens já evoluiu muito se comparada ao percentual de outros períodos. No entanto, como mostra a tabela acima, é expressivo o número de jovens de 15 a 29 que ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou se encontravam fora da escola em 2007. Dentre os jovens que se encontravam fora da escola, muitos sequer tinham terminado o ensino fundamental. Apenas 9,4% dos que tinham idade entre 25 a 29 anos tinham concluído o ensino superior, percentual que foi ainda menor, 2,3%, entre aqueles jovens de 18 a 24 anos.

Gráfico 2: Situação educacional dos jovens que estavam fora da escola em 2007(Em %)



Fonte: PNAD, 2007 *apud* CORBUCCI *et al*, 2009 (adaptado pela autora)
[3] Inclusive mestrado ou doutorado

Esses primeiros dados mostram que a escolaridade dos jovens de 15 a 29 anos aumentou e está mais alta que a média nacional. Ainda segundo os dados, os jovens estão conseguindo ingressar no ensino médio, mas logo o abandona devido à impossibilidade de conciliar escola e trabalho, o que se torna mais comum com o aumento da idade. (IPEA, 2008).

Ao fazer uma discussão voltada para as relações de gênero presente na juventude, Castro (2004) evidencia que as mulheres se posicionam em pior situação que os homens por indicadores subjetivos e culturais, sendo possível identificar divisões sexuais de poder, de trabalho, de lugares próprios de circulação e do prazer. Entretanto, a PNAD [10] 2007, ao relacionar a escolarização com essa dimensão, apresenta que as mulheres contribuem para aumentar as taxas de escolarização dos jovens, visto que elas têm maior escolaridade e adequação nos estudos que os homens, distância que se amplia nos ensinos médio e superior.

Em relação à dimensão racial, ao dialogarem sobre a taxa de alfabetização na população com idade entre 15 e 24 anos apresentada no segundo relatório de monitoramento global da Educação para Todos feito pela da Unesco em 2005, Andrade e Neto (2007) expõem que, no Brasil, considerando-se a raça, 12,5% dos brancos cursaram ou cursam o ensino superior. Entre os negros, esse índice é menor, 4,8%. Para os pardos/morenos, o

[10] PNAD: Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios

número é similar, com 4,4% de jovens tendo cursado ou cursando o ensino superior (ANDRADE E NETO, 2007;p.65). Esses dados evidenciam a exclusão dos jovens negros no ensino superior, mesmo com o significativo acesso à escola por parte da população juvenil na década de 1990.

Dados interessantes sobre a educação dos jovens constam também no *Comunicado nº 66 do IPEA*, referente à PNAD 2009. Serão apresentadas a seguir três tabelas[11] que permitem apreender melhor a evolução da educação no Brasil no período de 1992 a 2009. A primeira delas se refere à frequência escolar. A segunda diz respeito à frequência de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio e a terceira se relaciona à frequência dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior.

Somente a primeira tabela mostra dados referentes à população classificada por alguns órgãos públicos como jovens adultos, aqueles entre 25 e 29 anos. Talvez isso esteja relacionado ao fato de que só recentemente essa categorização e o reconhecimento dos sujeitos dessa faixa etária como jovens passaram a ser incorporados no discurso governamental.

Tabela 2: Taxa de frequência à escola por faixa etária, 1992 – 2009

Faixa Etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
0 a 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1	18,4
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	57,9	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8	81,3
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9	98,0
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1	85,2
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5	30,3
25 a 29 anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	12,3	12,2

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE)
Elaboração: Disoc/Ipea

Corroborando a análise de Corbucci (2009), se for analisado um período ainda maior (1992- 2009), percebe-se que o crescimento do percentual de frequência à escola tem se mantido, o que indica que, em termos de inserção, o caminho está certo. Falta então agora a exigência para que seja um acesso a uma educação de qualidade, entendida nesse caso como

[11] As tabelas foram extraídas do documento PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. Notas: *1*- A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000; *2*- Raça negra é composta de pretos e pardos. *3*- A partir de 2004, a PNAD passou a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993, a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

aquela que possibilita uma ampla formação humana, favorecendo a inserção dos educandos na vida social, na vida profissional e o prosseguimento dos estudos.

Por outro lado, tem-se também uma queda constante na frequência escolar, sempre a partir dos 18 anos. Em 1992, quase 60% da população entre 15 e 17anos se encontravam na escola, percentual que cai para um pouco mais de 22% se forem observados os jovens de 18 a 24 anos. Já em 2009, nota-se que, com a expansão da educação básica, 85% da população entre 15 e 17anos estavam na escola, percentual que se reduz a 30% na faixa dos 18 aos 24 anos.

Várias hipóteses podem ser levantadas em relação a esse declive. A primeira delas é que a maior parte daqueles que concluem o ensino médio não prossegue os estudos no ensino superior. No entanto, se observado o contexto brasileiro, ver-se-á que poucos são os jovens que concluem o ensino médio com a idade de 17 anos, visto que são muitas as idas e vindas na escolarização. Tem-se também a hipótese de que, aos 18 anos, um grande número de jovens abandona a escola por uma confluência de fatores: intensificação da vida laboral, casamento e, em especial para as mulheres, os filhos e o trabalho doméstico.

Com relação à frequência ao ensino médio de jovens entre 15 e 17 anos, é visível, além do seu crescimento contínuo, as discrepâncias entre diferentes regiões do país. Enquanto no Sudeste teve-se, em 2009, um percentual de 60,5% que frequentavam o ensino médio, este não chegou a 40% no Nordeste. Discrepâncias também estão presentes quandoé analisado se o jovem é proveniente do meio urbano ou rural e seu pertencimento racial.

Tabela 3: Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino médio - 1992 a 2009

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ensino Médio (15 a 17 anos)																
Brasil	**18,2**	**18,9**	**22,1**	**24,1**	**26,6**	**29,9**	**32,7**	**36,7**	**39,9**	**42,9**	**44,1**	**45,1**	**46,9**	**47,9**	**50,4**	**50,9**
Norte	11,7	13,5	16,7	15,9	17,6	20,8	24,3	26,4	29,0	31,6	27,6	30,8	34,9	36,3	39,6	39,1
Nordeste	9,5	10,2	11,4	12,8	13,4	14,9	16,7	20,5	22,8	25,4	27,8	30,0	33,1	34,5	36,4	39,2
Sudeste	24,3	24,9	29,0	31,6	34,8	39,7	42,4	47,7	52,3	55,3	57,8	57,2	57,6	58,6	61,8	60,5
Sul	23,1	24,4	29,3	32,5	35,6	38,9	44,7	47,7	50,8	52,5	53,3	53,6	54,9	55,0	56,5	57,4
Centro-Oeste	17,5	18,2	21,1	23,5	27,3	29,3	32,2	36,6	40,0	44,2	44,7	45,8	48,1	49,5	52,0	54,7
Localização																
Urbano Metropolitano	25,9	25,8	30,3	32,4	34,5	38,6	41,4	46,7	49,5	52,0	54,2	54,3	55,3	56,8	59,0	57,3
Urbano Não Metropolitano	20,0	20,9	23,7	25,9	28,6	32,4	35,6	37,9	41,9	45,0	46,7	48,0	49,9	49,6	52,0	52,9
Rural	5,3	6,3	7,7	8,8	11,1	12,2	15,2	17,0	18,5	21,6	21,9	24,5	26,7	30,7	33,3	35,7
Sexo																
Masculino	15,1	15,3	18,4	19,9	22,0	24,8	28,3	32,2	35,5	37,9	39,1	40,4	41,8	42,3	44,4	45,3
Feminino	21,3	22,5	25,9	28,5	31,2	35,1	37,2	41,2	44,4	48,0	49,3	49,9	52,0	53,7	56,8	56,7
Raça ou Cor																
Branca	27,1	27,7	32,3	34,0	38,1	41,0	44,2	49,5	52,3	54,8	56,1	56,5	58,3	58,6	61,0	60,3
Negra	9,2	10,2	11,9	13,4	14,7	18,6	21,2	24,4	28,2	31,8	33,5	35,5	37,4	39,3	42,2	43,5

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).
Elaboração: Disoc/Ipea.

O percentual de frequência de jovens do meio rural, muito mais baixo que da população urbana, pode estar ligada às baixas oportunidades de acesso à educação que se tem no campo e também ao ingresso precoce em atividades laborais. Em relação à raça, a disparidade se deve principalmente ao processo histórico de exclusão que a população negra sofreu e ainda vivencia. É nesse sentido que Domingues (2005) explicita que as desiguais condições de vida dessa parcela da população não permitem a longevidade escolar para eles.

A situação educacional dos jovens de 18 a 24 anos também não é das melhores. Dentre os que conseguem terminar o ensino médio, são poucos os que dão prosseguimento aos estudos. Concorda-se que já se elevou bastante o percentual de jovens nesse nível de ensino, mas esse percentual se encontra aquém da demanda. No ensino superior, as disparidades presentes no ensino médio se tornam ainda mais gritantes. Basta observar o percentual de frequência dos jovens nas diferentes regiões do país e, em especial, em relação à localização de moradia. Em 2009, apenas 4,3% dos moradores do meio rural estavam nesse nível de ensino.

Tabela 4: Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias, no ensino superior- 1992 a 2009

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Ensino Superior (18 a 24 anos)																
Brasil	**4,6**	**4,8**	**5,8**	**5,8**	**6,2**	**6,8**	**7,4**	**8,8**	**9,8**	**10,5**	**10,4**	**11,1**	**12,4**	**12,9**	**13,6**	**14,4**
Norte	3,0	2,3	3,3	3,3	3,3	3,5	3,8	5,2	6,7	6,0	5,6	7,0	7,7	9,0	9,9	11,0
Nordeste	2,4	2,5	2,9	3,1	3,0	3,2	3,7	5,0	5,1	5,7	5,8	6,0	7,0	7,5	8,2	9,2
Sudeste	6,1	6,3	7,7	7,3	8,1	8,8	9,4	10,7	11,9	12,6	12,9	13,6	15,4	16,3	16,4	16,8
Sul	4,9	6,0	7,5	7,7	8,1	9,6	10,4	12,5	13,7	15,8	15,2	16,1	17,0	16,6	18,6	19,2
Centro-Oeste	4,3	4,8	5,1	6,5	6,3	6,8	7,7	9,7	11,9	12,3	12,1	13,8	14,8	15,5	16,2	17,9
Localização																
Urbano Metropolitano	7,3	7,9	9,3	9,1	9,6	10,4	10,7	12,1	13,4	14,2	14,2	15,0	16,7	17,5	18,0	18,2
Urbano Não Metropolitano	4,5	4,6	5,6	5,7	6,1	6,7	7,6	8,9	9,9	10,8	10,9	11,6	12,9	13,3	14,1	15,1
Rural	0,5	0,8	1,1	1,1	0,8	0,9	1,5	1,4	1,6	1,5	1,6	2,1	2,4	3,1	3,4	4,3
Sexo																
Masculino	4,2	4,1	5,0	5,0	5,7	5,9	6,3	7,7	8,3	9,1	9,0	9,6	10,5	11,1	11,7	12,2
Feminino	4,9	5,5	6,6	6,6	6,8	7,8	8,5	9,9	11,2	11,9	11,7	12,6	14,2	14,8	15,6	16,6
Raça ou Cor																
Branca	7,3	7,8	9,3	9,4	10,1	11,1	11,9	14,1	15,5	16,6	16,0	17,2	19,1	19,8	20,5	21,3
Negra	1,5	1,5	2,0	1,8	2,0	2,1	2,5	3,2	3,8	4,4	4,9	5,5	6,3	6,9	7,7	8,3

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE).
Elaboração: Disoc/Ipea.

No ensino superior assim como no ensino médio, as mulheres apresentam maior frequência. Observando o gráfico, trata-se de uma diferença percentual que tem aumentado gradativamente em relação à matrícula dos homens. Talvez isso esteja relacionado ao fato de as mulheres aderirem mais à cultura escolar e ao papel de estudante.

No ensino superior, há também indícios da perversidade existente em relação ao pertencimento racial. Essas distorções têm levado o poder público, por pressões de movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, a propor políticas como o bônus e as

cotas nas universidades, a fim de reparar as injustiças históricas vivenciadas por essa parte da população.

2.2.1 Expansão do ensino médio e a presença de jovens de camadas populares no ensino superior

Uma breve discussão de como se estabeleceu a expansão do ensino médio dá elementos para compreender vários depoimentos de jovens universitários que passaram pela escola pública.

Como visto nas tabelas acima, entre os jovens que concluem o ensino médio em tempo regular, são poucos aqueles que conseguem dar prosseguimento aos estudos. Isso porque a expansão do ensino médio público se deu em quantidade, mas não com a qualidade que possibilitasse aos alunos ingressar diretamente no ensino superior.

No Brasil, a expansão recente da educação básica indica um significativo crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil. Foi por meio da LDB de 1996 que o ensino médio foi considerado a etapa final da educação básica e passou a ser garantido por lei.

De acordo essa lei, o ensino médio passou a ter como objetivos, para além da "consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental", a "preparação básica para o trabalho e a cidadania", "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" e a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (LDB, 1996). Objetivos esses que em sua maior parte ainda não foram consolidados, mas que trouxeram mudanças significativas na educação brasileira.

Como evidencia Corti (2009), houve uma reconfiguração da "educação secundária, tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas". Outro ponto citado pela autora que contribuiu nessa "nova demanda por Ensino Médio no país" foram os "avanços na cobertura do Ensino Fundamental e as políticas de correção de fluxo" (CORTI, 2009;p. 13) Entretanto, como apresentado anteriormente nos dados referentes à escolarização da referida população, percebe-se que um grande número desses jovens ainda não têm acesso à educação como lhes garante a lei.

Ao tecer uma discussão em torno da temática da educação como forma de melhoria social, Leão (2011) explicita que esta tem sido estimulada por "múltiplos fatores de ordem econômica, política e social", o que permitiu a criação de "um consenso social em torno da

centralidade da educação como garantia de um "futuro melhor" com um forte apelo social" (LEÃO, 2011;p.104). Sem desconsiderar a importância da expansão educacional vivenciada nas últimas décadas, Leão (2011) argumenta que, em relação ao ensino médio, "se temos uma expansão da escolarização para os jovens em geral, a forma dessa expansão se dá de uma maneira muito desigual". Considerando o ensino superior, tal desigualdade se torna ainda mais discrepante.

A perspectiva de universalização e de democratização de acesso a um maior número de anos de escolaridade são princípios incorporados à nova LDB de 1996. No ensino fundamental, essa universalização já é uma realidade presente na maior parte do país. Contudo, apesar de ser um direito, o ensino médio ainda não se universalizou. Além disso, grande parte dos que concluem esse nível de ensino não obtém níveis satisfatórios de aprendizagem, como verificado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos últimos anos.

Ao discorrer sobre a recente expansão das oportunidades escolares no Brasil, Sposito (2005) apresenta que muitos estudos sobre políticas públicas voltadas para a área da educação apontam o crescimento do acesso à escola por parte da população juvenil. No entanto, trata-se de uma oferta desprovida de qualidade. Isso porque foi uma expansão que se deu sem a merecida atenção do Estado no que se refere à democratização desse acesso, à medida que não se dispunha dos recursos materiais e humanos necessárias a tal processo (SPOSITO, 2005; CORTI, 2009). Não foi garantido aos jovens um processo de escolarização com condições mínimas para prosseguirem os estudos no ensino superior.

Já no que diz respeito à relação professor/aluno, Sposito argumenta que "apesar da crise da escola e as dificuldades que os jovens enfrentam para assimilar os conteúdos escolares em condições de extrema precariedade no ensino público" (SPOSITO,2005;p.113), esses sujeitos ainda confiam em seus professores. No entanto, partindo de um questionamento sobre o termo confiança, Sposito (2005) expõe que tal sentimento estaria muito mais ligado a questões afetivas em relação aos docentes que relacionado as suas competências didático-pedagógicas.

São muitas as questões que se colocam quando se busca entender as diferentes facetas da instituição escolar, nesse caso, em especial, o final da educação básica. Talvez faça sentido o que Dayrell (2009) afirma sobre as questões "referidas à identidade do Ensino Médio, se propedêutico, técnico, ou se a proposta adequada se refere à articulação dessas duas dimensões,", como proposto recentemente "envolve uma reflexão sobre o papel da escola

média como etapa final do ensino básico e sua relação com o mercado de trabalho, com o Ensino Superior e com a formação pensada em termos mais amplos, relacionada às noções de autonomia e cidadania." (DAYRELL, 2009;p.6)

Ao problematizar o crescimento do ensino médio, Corti (2009) apresenta que "entre 1995 e 2005, chegaram aos sistemas de ensino estaduais mais 4 milhões de jovens no ensino médio (totalizando uma população escolar de 9 milhões)" (CORTI; 2009;p. 12), quantidade, segundo ela, muito maior que de países como o Chile, por exemplo. É diante desse elevado número de estudantes que chegam ao ensino médio que surge a questão: os jovens que têm perspectiva de ingressar no ensino superior ao final da educação básica esbarram no que se pode chamar de funil, à medida que a maior parte dos que concluem o ensino médio não consegue ingressar em um curso superior.

Diferentemente da década de 1960, quando a classe média passou a reivindicar seu lugar no ensino superior (FORACCHI, 1972; 1982), hoje são as camadas populares que lutam por esse acesso. Segundo estudos de Foracchi, a juventude universitária daquela época compreendia essencialmente as camadas altas e favorecidas, já que a formação de agentes sociais representava, sob o ponto de vista da preservação e transmissão do patrimônio cultural, uma garantia de continuidade e renovação dos privilégios.

Comparando as análises dessa autora com o atual contexto, verifica-se que esse quadro tem se alterado. Se antes, como dito, eram as camadas médias que buscavam ascender socialmente através da educação, atualmente, devido à expansão da escolarização, essa tem sido uma aspiração para vários jovens provenientes das camadas populares. Mas os poucos estudantes de camadas populares que chegam a esse nível de ensino enfrentam, como será visto adiante, uma série de obstáculos.

Entre as décadas de 1930 e 1970, o acesso ao ensino superior pelos setores médios na sociedade brasileira se deu principalmente por meio da expansão da universidade pública. Já partir dos anos 1990, as políticas do ensino superior favoreceram a expansão do setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas (ZAGO 2006).

Por isso, Zago (2006) afirma que a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. Sabe-se que essa expansão de fato não tem resolvido o problema do acesso. Contudo, é necessário ponderar que o ProUni, como será discutido posteriormente, proporciona a entrada de muitos jovens oriundos das camadas populares à educação superior. Mesmo com as

diversas críticas que se pode fazer a esse programa, é através dele que milhares de jovens pobres conseguem se inserir em um curso superior, antes visto apenas como um sonho distante e/ou impossível.

Lambertucci (2007) apresenta dados interessantes sobre o ProUni e o ensino superior, evidenciando que as matrículas para o ensino superior no Brasil, até o ano de 2000, estavam abaixo de países latino-americanos como Argentina, Chile, Bolívia, Colômbia e Uruguai. Segunda ela, as matrículas em cursos de graduação tiveram grande expansão a partir da década de 1960, período em que o setor privado era responsável por 44% das matrículas de graduação (PINTO, 2004 apud LAMBERTUCCI, 2007). No entanto, a expansão no ensino privado não vinha resultando em maior acesso dos jovens de camadas populares ao ensino superior, mesmo com os mecanismos de financiamento implantados pelo Governo Federal.

Como será discutido adiante, foi somente com a reforma universitária, ou seja, a criação de novas estratégias de inserção no ensino superior, como as cotas, os bônus, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais[12] (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o ProUni que essa configuração começou a mudar em termos de acesso.

2.3 Considerações em torno da universidade brasileira

Uma breve exposição sobre a constituição da universidade no Brasil e o modelo em que se pauta torna-se necessária para melhor compreensão das políticas que têm sido desenvolvidas em busca da ampliação desse nível de ensino e, em especial, ajuda a compreender qual lugar foi reservado aos estudantes das camadas populares.

O ensino superior brasileiro tem se destacado pela privatização e a fragmentação institucional (CUNHA, 2007). Como já apresentado, a maior parte dos estudantes de graduação se encontram no setor privado, em instituições que apresentam desempenhos acadêmicos muito desiguais. Notadamente, o ensino superior no Brasil sempre foi algo restrito a poucos, visto que, até mesmo quando era colônia de Portugal, apenas membros da elite dispunham do privilégio de cursar os estudos superiores na Universidade de Coimbra.

[12] O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. (Fonte: http://reuni.mec.gov.br)

Foi somente a partir de 1808, com a chegada de D. João VI (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2010), que o Brasil passou a dispor de cursos superiores . Entretanto, durante um longo período, conviveu apenas com poucos cursos e faculdades isoladas. Os cursos eram públicos, mas não gratuitos, o que desde essa época contribuía para selecionar aqueles que poderiam frequentar tal espaço.

Nesse primeiro momento de criação dos cursos superiores no país, o ingresso se dava por meio da aprovação nos "exames preparatórios", que credenciavam todos os aprovados ao ingresso no curso desejado. No final do século XIX, já era perceptível a expansão do ensino superior e a multiplicação das faculdades. Tal crescimento começou a ser encarado pelos detentores do poder àquela época como uma ameaça, devido à possível perda da raridade dos diplomas superiores, que durante muitos anos esteve confiada a formar os intelectuais das classes dominantes (CUNHA, 2007). No entanto, as tentativas de reduzir o acesso não vinham dando o resultado esperado.

Foi no início do século XX, em 1915, que houve um primeiro movimento a fim de conter a expansão do ensino superior. Nesse período, efetivou-se profunda mudança referente ao ensino superior no Brasil. Os exames de admissão foram rebatizados de "exames vestibulares" e junto à nova nomenclatura vieram novas regras. Não mais bastava passar no exame para ter acesso ao ensino superior, era necessário também apresentar certificado de conclusão do ensino secundário e também passar dentro de um número preestabelecido de vagas (CUNHA, 2007).

Considerando que a universidade era, e ainda é, vista como o local de formação de uma determinada elite, não deveria de modo algum ser para todos, o que justificava tais procedimentos para a contenção do ingresso e valorização desse nível de ensino. Argumento comumente apresentado quando se refere a discussões voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Sem dúvida, os novos critérios estabelecidos contribuíram para aumentar o caráter discriminatório de acesso a esse nível de ensino, visto que além de ser ínfima a população que contava com o certificado do ensino secundário naquele período, o número de vagas havia se reduzido, sobre a justificativa de maior eficiência no ensino.

Foi somente na década de 1960, século XX, que houve um movimento no sentido de democratização da universidade. Esse projeto teve origem e foi impulsionado pelo movimento estudantil da época. Antes das décadas de 1950 e 1960, o número dos aprovados nos exames era, em geral, inferior ao número de vagas, o que não era visto como um problema por parte

do Estado. Entretanto, essa situação começou a mudar a partir dessas décadas, devido à pressão social, em especial por parte das classes médias, pelo acesso ao ensino superior.

Cunha (2007) aponta que dentre os pontos relevantes defendidos por aqueles que desejavam essas mudanças, nomeadas como reforma universitária, estava a prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem gratuitas e consideradas mais democráticas; a supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias; o abandono da exigência de tempo integral para estudos, a fim de que os alunos pudessem dedicar-se a trabalhos voltados para o social, como a alfabetização e a participação estudantil nas comissões universitárias.

O estado passou a incorporar algumas dessas reivindicações mas, com o Golpe Militar de 1964, tais processos foram silenciados e o ensino superior passou a ser visto como ponto de apoio à modernização do país (CUNHA, 2007). Assim, no período da ditadura militar, foi implementada a reforma universitária, mas o objetivo de "democratizar" o acesso seguiu outra lógica. Foram criados, nesse período, vários decretos-lei a fim de conceber uma reestruturação da universidade de forma que fosse possível aumentar o número de matrículas e, ao mesmo tempo, diminuir o custo médio por estudante nas universidades federais.

Em 1966, o Decreto-lei 53/66 foi que determinou os princípios e normas para as universidade federais, dentre os quais pode-se citar: a unidade entre ensino e pesquisa, a criação de unidade voltada para a formação de professores, a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, e o sistema de matrículas por disciplinas (regime de créditos) (CUNHA, 2007).

Além disso, ainda no sentido de racionalizar o trabalho e controlar a mobilização dos estudantes e professores, a Lei da Reforma Universitária, lei nº. 5.540/68, aprovada de forma autoritária, dentre outros pontos, reuniu várias faculdades para que se tornassem universidades, eliminou o regime de cátedras, tornou o vestibular idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimento afins e unificou a sua execução no caso de uma mesma universidade ou federação de escolas (LEI 5540/68).

O caráter unificado (o mesmo exame para todos os cursos de uma instituição) e classificatório do vestibular "resolveu" assim o problema do Estado, pois não haveria pressão pela entrada e não poderia ser culpabilizado por aqueles que não conseguiam passar dentro do número de vagas. Além disso, alguns cursos que sempre tinham vagas remanecentes, por esse arranjo racionalizador, tiveram o problema das vagas ociosas, em parte, resolvido. Porém, o problema do acesso trazido pela classe média não foi de fato resolvido.

Mesmo não sendo o objetivo deste estudo rememorar a história da universidade, é relevante discorrer sobre algumas mudanças, como afirma Mayorga (2010): "não é suficiente constatar a existência das desigualdades constitutivas de nossa sociedade, o que certamente é um avanço importante; é fundamental compreender a complexidade de suas dinâmicas e para tal exercício não deveríamos abrir mão do debate com atores sociais diversos" (MAYORGA *et al*, 2010; p.20).

Ainda segundo essa pesquisadora, a universidade pública foca-se em três aspectos considerados por ela relevantes para a discussão sobre a democratização da universidade: "a identificação das justificativas para a instauração da universidade no Brasil, a identificação dos grupos sociais envolvidos e excluídos nesse processo" (MAYORGA *et al*, 2010; p.24) e a presença de lógicas coloniais na constituição da universidade.

Com o fim do regime militar, desde a década de 1980, o país vivencia um movimento de redemocratização. Nesse período, a sociedade civil, através de movimentos sociais, passou a reivindicar uma série de direitos sociais e oportunidades educacionais, inclusive de acesso à universidade. Vários movimentos, em geral aglutinados em torno do acesso à educação, tendo como um dos protagonistas o Movimento Negro, passaram a questionar o vestibular como única forma de acesso ao ensino superior.

No que se refere ao acesso ao ensino superior, Penin & Mitrulis (2006, p. 271) expõem que a sua expansão "tornou-se uma questão premente na agenda das políticas públicas como fator de crescimento e desenvolvimento social" no final dos anos 1990. E "a pressão social pela expansão do acesso ao ensino superior, advinda, sobretudo de alguns movimentos sociais, resultou em algumas medidas governamentais que tiveram como objetivo atender às demandas das camadas populares" (Penin& Mitrulis, 2006;p.278). Concorda-se com esses pesquisadores, mas salienta-se que é preciso relativizar tal argumento e levar em consideração que outros fatores, como expansão do ensino médio e o perfil dos governantes que têm sido eleitos nos últimos períodos também tiveram influência nesse processo.

2.3.1 Políticas de expansão do acesso ao ensino superior

Foi no governo FHC que houve maiores mudanças no ensino superior. Nesse período, aumentou-se consideravelmente o número de instituições privadas em especial na categoria universidades e centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor, que estava terminando o ensino médio e não tinha acesso ao ensino superior público por falta de vagas (CUNHA, 2003). Fazendo uma crítica à privatização do ensino superior e aos

incentivos dados às instituições privadas, Cunha (2003) atentava àquela época para um sucateamento das universidades públicas devido à falta de recursos governamentais.

Os dados estatísticos trazidos por Saviani evidenciam esse crescimento do ensino superior privado, reflexo das políticas adotadas desde o início dos anos 1990.

Tabela 5: Aumento da quantidade de IES Públicas e Privadas

	1996	%	2005	%
IES Pública	211	23	231	10,7
IES Privada	711	77	1.934	89,3
Total	922		2.165	

Fonte: SAVIANI, 2010 (tabela feita pela autora)

A tabela acima mostra claramente a expansão do ensino superior privado entre os anos de 1996 a 2005, ampliação essa que não foi acompanhada pelo ensino público. É interessante visualizar também a proporção em que tem se dado o aumento do alunado nas IES públicas e privadas. Apenas 26,77% do público atendido em 2006 se encontravam àquela época no ensino superior público.

Tabela 6: Aumento do alunado nas IES Públicas e Privadas

	1996	%	2005	%
IES Pública	725.427	39,35	1.192.189	26,77
IES Privada	1.133.102	60,65	3.260.967	73,23
Total	1.868.529		4.453.156	

Fonte: SAVIANI, 2010 (tabela feita pela autora)

Tem-se ciência de que os dados de 2005[13] já sofreram alterações, no entanto, infelizmente, não foram encontrados documentos oficiais que possibilitassem atualizar esses dados. Contudo, pode-se inferir que a quantidade de instituições privadas, e consequentemente seu público, cresceu ainda mais nesses últimos sete anos, devido aos programas governamentais de acesso ao ensino superior privado, como o Fies e o ProUni.

O censo da educação superior publicado em 2011 também traz importantes elementos para se pensar sobre esse nível de ensino. Como apresentado na introdução deste trabalho, é

[13] Devido à dificuldade de encontrar dados, foi necessário utilizar diferentes fontes e, consequentemente, informações de diferentes períodos.

possível perceber na tabela abaixo que, sobretudo na década de 1990, houve uma expansão no ensino superior ligada especialmente ao setor privado.

Como mostra a tabela, de 2.377 instituições de nível superior que ofereciam cursos de graduação, no ano de 2010, quase 90% das instituições eram privadas. O que correspondeu a mais de 4 milhões de matrículas no setor privado e apenas de 1,6 milhões no setor público.

Tabela 7: Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2010

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício[1]	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
Pós - Graduação						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
Graduação e Pós-Graduação						
Matrículas Total[2]	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total[2]/Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Nota[1]: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.
Nota [2]: Inclui matrículas de Graduação e de Pós-Graduação
Fonte: MEC/Inep (Censo da Educação superior, 2011)

Essa expansão, que aparece em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, pode ser delegada também a fatores como o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nos últimos anos e o somatório das políticas públicas de incentivo ao acesso e à permanência na educação superior, dentre elas: o aumento do número de financiamento (bolsas e subsídios) aos alunos, como os programas Fies e ProUni; o aumento da oferta de vagas na rede federal via abertura de novos *campi* e novas IES, bem como a interiorização de universidades já existentes (CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2011; p.3); e o Reuni.

Em relação ao número de matrículas por região do país, o censo mostra que pouca coisa mudou. Em 2001, a Região Sudeste concentrava 51,7% das matrículas. Já em 2010, esse percentual foi apenas um pouco menor, abarcava 48,7 % das matrículas em cursos de graduação. A Região Nordeste foi a que mais apresentou crescimento, passando de 15,2% em

2001 para 19,3% em 2010, ao contrário da Região Sul que teve uma diminuição em seu percentual de matrículas, de 19,8% em 2001, declinou para 16,4 em 2010.

Observando a tabela referente à evolução do número de matrículas por categoria administrativa no período de 2001 a 2010, é possível visualizar, como descrito no censo, que, mesmo que a expansão tenha se dado preponderantemente no setor privado, os resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor que, em 2010, representou 74,2% das matrículas.

Tabela 8: Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Matrículas										
	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep (Censo da Educação superior, 2011)

Outros dados também interessantes dizem respeito ao perfil dos estudantes. Em 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tinham até 24 anos. Destes, os 25% mais jovens tinham até 21 anos e os 25% mais velhos possuíam mais de 29 anos.

O turno de estudo também foi apresentado no censo, destacando-se o aumento progressivo de atendimento noturno ofertado por instituições privadas. Em 2004 [14], no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação introduziu no documento de reforma do ensino superior uma proposta de ampliação do número de vagas nas instituições públicas no noturno e defendeu a adoção do regime de cotas no sistema público. Segundo orientação do MEC, as instituições federais de ensino superior deveriam destinar pelo menos 50% de

[14] BRASIL, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004.
_____, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004

suas vagas para estudantes de escolas públicas, que por sua vez deveriam contemplar cotas entre negros e indígenas, de acordo com a composição étnica de cada unidade da Federação.

No mesmo ano, foi instituído o ProUni, que preconiza uma ação afirmativa de acesso também baseada em critérios raciais e socioeconômicos, a ser aplicada no preenchimento de vagas por alunos oriundos de escolas públicas e bolsistas de escolas particulares, 30% das quais reservadas para negros e indígenas.

O ProUni se caracteriza como concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior. Esse programa foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

O programa é direcionado aos estudantes egressos do ensino médio[15] da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem. Segundo o MEC, o ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, cerca de 600 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais. De acordo com os documentos, esse programa oferece também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência[16], o convênio de estágio MEC/CAIXA e o Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Com relação à declaração étnico-racial, é importante esclarecer que o ProUni reserva bolsas às pessoas que se declaram pretos, pardos ou indígenas. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é proporcional a sua representatividade, por Unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE.

---

[15] São atendidos também portadores de deficiência, professores da rede pública de ensino em cursos destinados à formação do magistério da educação básica e os cidadãos que se declararem pretos, pardos e índios.

[16] A Bolsa Permanência é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, destinada exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do ProUni. Essa bolsa destina-se a estudantes com bolsa integral, matriculados em cursos presenciais cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC.

Além do ProUni, uma alternativa que vem surgindo, mesmo que ainda timidamente, nas instituições públicas de ensino superior, é o sistema de cotas e a bonificação, para estudantes de escolas públicas e/ou que se declaram negros. Tinha, no país, segundo levantamento sobre o acesso ao ensino superior via ações afirmativas feito em 2008, em torno de 69 instituições[17] públicas que adotavam, de formas diferenciadas, programas de ações afirmativas. Os critérios utilizados para o acesso por cotas/bônus variam em modo e porcentagem em cada instituição.

No que se refere às cotas em instituições públicas, como ainda não existe uma regulamentação nacional, a forma de acesso se diferencia bastante de uma instituição para outra. A UFMG, por exemplo, optou inicialmente pela ampliação do número de vagas nos cursos noturnos, adotando, posteriormente, no ano de 2008[18], o mecanismo de bonificação que estabelece um acréscimo de 10% na pontuação obtida no vestibular para candidatos que frequentaram a escola pública a partir da 5º série (6º ano) e 15% para alunos que, além do critério acima citado, declararem-se negros.

Mesmo com alguns percalços, é preciso relembrar que todo esse processo é resultado de lutas advindas dos movimentos sociais. Pode-se dizer que a implantação de cotas raciais nas universidades é o reflexo dos debates sobre democracia racial em nossa sociedade, que, entre outros aspectos, denuncia a elitização econômica e racial do ensino superior no Brasil.

Após a implementação do ProUni e incentivo a políticas de expansão do ensino superior público, por meio da expansão via noturno, já em 2007, Lula, então presidente da república em seu segundo mandato, juntamente com o então ministro da educação Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) .

O PDE se sustenta em seis pilares: "visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social". Apresentado como um plano executivo, ele está dividido em programas com quatro eixos norteadores, a saber: educação básica, educação superior, educação profissional e

[17] Dado apresentado no manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas, entregue ao presidente do Supremo tribunal Federal em 2008.

[18] Em maio de 2012, houve uma alteração nessa política. Assim, a partir do Vestibular 2013, que será realizado no final do ano, os candidatos que comprovarem ter cursado as três séries do ensino médio e os quatro últimos anos do ensino fundamental em escolas públicas passam a receber 5% de bonificação na nota do Enem, ou seja, a nota total do estudante no exame será aumentada em 5%. Para o candidato que estudou na rede pública e se declarar negro ou pardo, o bônus será de 7,5%.

alfabetização. Ater-se-á aqui às proposições destinadas ao ensino superior, por ser o nível de ensino no qual se inserem os sujeitos desta pesquisa.

É nesse plano que se apresenta oficialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação (PDE, 2007).

De acordo com o discurso governamental, por meio desse programa, "o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior". Ainda segundo o portal de informações do MEC, essas ações buscam contemplar a ampliação de vagas nos cursos de graduação; o aumento da oferta de cursos noturnos; a promoção de inovações pedagógicas; e o combate à evasão, entre outras metas que têm a finalidade de diminuir as desigualdades sociais no país. *(Portal MEC[19])*

Considerados pelo poder público como programas que democratizam o acesso ao ensino superior, o ProUni e o Fies foram também incorporados no PDE. Assim, segundo esse documento:

> No que diz respeito à expansão do acesso ao ensino superior privado, há que se considerar que o PDE promove inovações consideráveis no mecanismo de financiamento do estudante do ensino superior não gratuito, por meio de uma alteração no funcionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FiesIES), que se coadunam integralmente com o programa de bolsas de estudo consubstanciado no Programa Universidade para Todos (ProUni) (PDE, 2007; p.28)

No entanto, estudos como de Catani (2006), questionando informações governamentais, mostram que o ProUni promove uma política pública de acesso à educação superior sem se preocupar com a permanência, componente essencial para sua democratização. Assim, para esse autor, o programa tem um viés assistencialista, já que prioriza o acesso sem criar dispositivos que favoreçam a permanência dos egressos.

O documento do ProUni em sua concepção se preocupa com a permanência, mas todos os entrevistados deste estudo disseram que na implementação essa preocupação não foi algo percebido. Como se apresentará ao final deste texto, os dez jovens que participaram da

[19] Disponível em <mec.gov.br > acesso 20/02/2012.

pesquisa não foram acompanhados, assistidos. Verificou-se ainda que não houve espaço de discussão sobre seus percursos acadêmicos em nenhum momento de sua trajetória, evidenciando a distância entre o discurso da permanência e o que de fato ele apresenta.

Com relação ao ano 2011[20], como pode ser verificado nos gráficos oferecidos no *Portal* do MEC[21], é possível dizer que, em sua maior parte, os bolsistas frequentam cursos presenciais (88,%), estudam no período noturno e se concentram na Região Sudeste, onde se situa a maior parte das Instituições de Ensino Superior. Em relação ao sexo, 49% dos bolsistas são homens e 51 % mulheres. Quanto à cor, 47,6% são brancos, 35,4% pardos e 12,5% pretos.

Com relação à oferta de vagas, no primeiro semestre de 2010, estavam disponíveis pelo ProUni, em Minas Gerais, 9.855 bolsas integrais e 6.297 bolsas parciais. Já no segundo semestre de 2011, foram ofertadas 5.156 integrais e 6.056 parciais. Em Belo Horizonte, no ano de 2010, foram oferecidas 2.649 bolsas integrais e 2.821 bolsas parciais, o que corresponde a aproximadamente 34% das bolsas disponíveis em todo estado de Minas Gerais. Já no segundo semestre de 2011, foram oferecidas 1.773 bolsas integrais e 3.097 bolsas parciais, evidenciando uma queda na oferta de bolsas integrais.

Em Belo Horizonte, para o segundo semestre de 2010[22], 46 instituições ofereceram bolsas de estudos. Do total de instituições credenciadas pelo MEC, tem-se 26 faculdades, três institutos, seis centros universitários e onze universidades. Muitas faculdades oferecem apenas bolsas de estudo para educação a distância, possuindo em Belo Horizonte apenas polo de apoio, o que acontece também com a maior parte das universidades. Do total citado, somente três instituições oferecem bolsas na modalidade presencial.

Chamou atenção também o alto número de vagas disponibilizadas por algumas faculdades. Existem instituições que chegam a oferecer mais de cem vagas para um determinado curso na modalidade a distância. Isso revela um interesse do setor privado na exploração dessa modalidade. O grande problema, porém, refere-se à garantia de qualidade para esses cursos.

---

[20] Fonte: SISPROUNI 05/04/2012

[21] Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147> acesso 20/02/2012

22 Fonte: SISPROUNI 10/06/2010

De acordo com informações do Ministério da Educação, espera-se que o ProUni juntamente com Reuni, a Universidade Aberta do Brasil [23]e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica aumentem expressivamente o número de vagas no ensino superior, o que, segundo o MEC, vem contribuir para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que previa a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos. Cabe ressaltar que em 2010 o percentual de acesso ainda não havia ultrapassado os 9%.

Com relação ao ProUni, é relevante mencionar que esse programa tem gerado uma grande expectativa entre jovens de camadas populares com relação ao acesso ao ensino superior, o que se verifica nos contatos informais e nas pesquisas realizadas sobre o tema (NONATO, 2009). Apesar de seus limites, o ProUni propicia a ampliação do campo de possibilidades para jovens que conseguem concluir o ensino médio, mas que não obtêm êxito na tentativa de ingressar no ensino superior público, devido ao restrito números de vagas e o processo altamente seletivo para o seu preenchimento. Exemplo disso é o perfil dos bolsistas do ProUni que participaram da pesquisa de Almeida (2009). Segundo os dados, 87% têm a idade de 19 a 27 anos, confirmando os dados quantitativos do MEC, que mostram que a maioria dos bolsistas são jovens. Mesmo não havendo nenhuma restrição quanto à idade, o programa tem arregimentado especialmente os jovens, o que contribui para diminuir a distância entre o fim do ensino médio e o início do curso superior para aqueles que desejam prolongar os estudos.

2.4 Problematizando alguns estudos sobre juventude, ProUni e Educação Superior

Os estudos sobre jovens universitários de origem popular são importantes à medida que possibilitam o entendimento das transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, além de trazerem contribuições para se pensar as políticas educacionais voltadas para o ensino superior (Zago,2006).

[23] A Universidade Aberta do Brasil (UAB) "é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância". (http://uab.capes.gov.br)

Ao fazer a análise sobre a produção voltada para jovens universitários entre 1980 a 1998, Carrano (2002,2) relata que são poucos os trabalhos de pós-graduação que se voltam para os jovens enquanto sujeitos. Os trabalhos, em sua maioria, como apresentado pelo autor, residiram em analisar as consequências da reforma universitária implantada pelo regime militar. Ou, como já apresentado, ainda persiste na expressiva maioria dos trabalhos de pós-graduação a orientação que enxerga o jovem como aluno ou estudante (CARRANO, 2009).

Segundo o pesquisador, os estudos sobre jovens universitários ainda não lograram avançar para constituir um campo de análise que trate da nova composição dos públicos universitários. Espera-se que esta pesquisa contribua de alguma forma para esse campo, à medida que busca compreeder algumas das variáveis que configuram a condição juvenil dos estudantes universitários.

Como apresentado anteriormente, vários jovens de camadas populares veem no ProUni a possibilidade de acesso ao ensino superior. Ingressar no ensino superior através desse programa reflete um contexto social extrauniversidade, no qual esse sujeito está inserido. Por isso, compreender os sentidos dessa experiência torna-se objetivo deste estudo.

Mesmo sendo um programa recente, várias pesquisas de pós-graduação têm abordado o ProUni. Em levantamento feito no primeiro semestre de 2010, foram localizadas algumas dissertações que envolvem diretamente esse programa. Desses trabalhos, foram selecionadas três dissertações: Ameida (2006), Lambertucci, (2007) e Almeida (2009).

O trabalho de Almeida (2006) teve como objetivo estudar a proposta do Programa Universidade para Todos – ProUni como uma nova forma de privatização da educação superior no Brasil. O autor, através de uma série de dados e argumentos, defende que a configuração da educação superior no Brasil se deu a partir de políticas educacionais que buscavam favorecer grupos privados. Segundo o seu estudo, o governo Lula implantou um projeto de reforma da educação superior que deixa claramente especificadas duas estratégias: desobrigar o Estado do financiamento das universidades públicas, criando mecanismos para que estas captem recursos junto ao "*mercado*"e permitir a transferência de recursos públicos direta ou indiretamente para as instituições de ensino superior privadas.

Esse autor traz relevantes argumentos sobre a proposta do ProUni enquanto política privatizante no setor. Contudo, não se podedesconsiderar que, apesar de se caracterizar por esse viés privatista, o ProUni tem sido reconhecido por permitir o acesso de um número maior de jovens das camadas populares à educação superior. Aquele jovem que antes não tinha possibilidade de acesso tem ocupado esse espaço. Seguindo outro caminho, o dos sujeitos,

propõe-se a deslocar esse olhar, articulando a experiência proporcionada por essa inserção. Quais são as experiências desses bolsistas? O que eles trazem de novo? O que esses sujeitos têm vivenciado nesse espaço? O que significa para esses jovens estar na educação superior? Quais são suas motivações? Quais seriam as possíveis repercussões da inserção no ensino superior na vida desses jovens? Essas são questões que mobilizarão esta pesquisa. Das dissertações analisadas, duas interessaram mais, à medida que é dada a voz aos bolsistas, sendo o programa analisado em alguns momentos a partir do olhar dos sujeitos. Nesse sentido, os trabalhos de Almeida (2009) e Lambertucci (2007) trazem contribuições para a compreensão desse novo perfil de estudante.

Buscando "verificar se esse bolsista vê o ProUni como programa de inclusão social que democratiza ou que privatiza o ensino superior brasileiro", Almeida (2009) o analisa segundo a ótica dos bolsistas de uma instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo. A partir de uma pesquisa qualitativa, que se fundamenta em levantamento bibliográfico sobre o tema, na pesquisa documental e na aplicação de um questionário junto aos bolsistas do ProUni, a autora constata que a maioria dos bolsistas veem o ProUni como um programa político que democratiza o ensino superior. Há, no entanto, uma boa parte desses alunos que discordam, acreditando que o programa não democratiza o acesso a esse nível de ensino, já que não universaliza tal direito a todos os jovens que querem continuar seus estudos. Mesmo apresentando diversas críticas ao programa, a autora conclui que, para a maioria dos jovens que responderam ao questionário, o ProUni se caracteriza como um programa de inclusão social. Dentro dos limites de sua pesquisa, a autora evidencia a importância do ProUni para os sujeitos que o acessam. Daí a necessidade de identificar qual o sentido dado pelos alunos à experiência de ser bolsista do ProUni e verificar o significado desse programa na trajetória acadêmica deles, problematizando também como ele se relaciona com essa política.

A autora aponta que a graduação é vista como algo muito importante para os respondentes, tendo em vista que, mesmo achando que eram incapazes de passar em uma universidade pública, 56% prestaram vestibular nessas instituições. O que leva a pesquisadora a inferir que a experiência negativa com os vestibulares das IES públicas levou os bolsistas a investirem na perspectiva de ingressar no ensino superior em instituições privadas via ProUni. Ao discutir sobre a permanência, ela expõe que as dificuldades apresentadas demonstram que o acesso à universidade não se deve restringir à gratuidade da mensalidade, pois, para se

manterem no curso, também são necessários materiais escolares, transporte, alimentação, moradia.

Lambertucci (2007) aponta em seu texto reflexões que dialogam com a temática que se pretende abordar. Ao pesquisar sobre a relação com o saber de estudantes bolsistas do ProUni da PUC Minas, a autora traz várias questões referentes aos sentidos de se estar nesse espaço. Seu estudo evidencia a necessidade de o aluno estabelecer um sentido para a escola e mostra que este se constrói pelas experiências vividas. Trata-se assim de uma relação dialógica, visto que os sentidos não estão dados de antemão, são construídos e reconstruídos no processo.

Ao trazer depoimentos de seus sujeitos, Lambertucci (2007) aponta falas que mostram por parte deles a defesa do ensino superior público, evidenciando também que a questão da sustentação desses estudantes na universidade se mostra um problema a ser equacionado pelos formuladores de políticas dessa natureza. É nesse sentido que ela dá voz aos estudantes, dizendo que eles não querem bolsas de estudo gratuitas, mas que sejam criadas oportunidades de estágio remunerado dentro das próprias universidades, o que representaria, ao mesmo tempo, uma fonte de recursos financeiros e a sua permanência por um tempo maior dentro da academia.

Para além disso, a autora apresenta que "foi possível captar que em suas histórias escolares há indicativos de que a relação que os alunos bolsistas estabeleceram com a escola, com os saberes, pares e professores no ensino básico foiestruturante e interfere na qualidade de seu processo hoje". Conclui que "os estudantes bolsistas colocaram também em questão o modelo de aluno que aprenderam nas escolas de ensino fundamental e médio", isso porque "nessa referência os alunos são receptores de saberes, diante dos quais não se sentem sujeitos, com os quais não estabelecem sentido" (LAMBERTUCCI, 2007; p.78).

A problematização feita pela autora sobre a educação básica também se apresentou em vários dos relatos colhidos nesta pesquisa: existe uma precarização da educação básica no ensino público que é estrutural. No entanto, para além da educação básica, é necessário refletir sobre o ensino superior. Será que nesse nível de ensino é diferente? Esse nível de ensino em suas diversas áreas de formação consegue ser menos transmissivo e mais dialógico, incentivando o pensamento crítico dos alunos?

Acredita-se que seja complicado estabelecer relações entre esses dois diferentes níveis de ensino, pois, para os jovens, a escolarização toma outro sentido nesse momento. O sentido de estudar, de se dedicar, ou de perceber os processos educativos, a partir das vivências no

ensino superior, assim como o modo como eles irão elaborar essa experiência, vai ser singular para cada sujeito.

No geral, como já mencionado, os trabalhos apresentam o ProUni como um programa de transferência de renda do setor público para o privado. Vários textos questionam a qualidade do ensino recebido por esses jovens, o que também é muito importante de se interrogar. Porém, indo um pouco além, a autora expõe que o "ProUni, pelo menos provisoriamente, vem para cumprir um importante papel social, na medida em que tem possibilitado a entrada no ensino superior de um contingente significativo de indivíduos oriundos de camadas populares" (LAMBERTUCCI, 2007;p.44).

Sabe-se que o processo de "democratização" pelo qual a educação básica vem passando ainda não se realizou adequadamente e que no ensino superior isto está longe de acontecer. Considerando que se vivencia o início de um processo de mudança, os trabalhos aqui apresentados e brevemente discutidos ofereceram indícios para ir ao encontro dos sujeitos pesquisados e levantar questões consideradas importantes.

É possível inferir que a inserção de um novo perfil de aluno traga novas tensões, o que pode fazer com que as instituições repensem suas práticas. Busca-se, neste estudo, compreender os sentidos, para os sujeitos, de sua entrada nesse contexto. Interessa também analisar qual o sentido da experiência, o que representa para os sujeitos desta pesquisa ser estudante universitário, como essa experiência vem sendo construída, o que representa então ser jovem, ser universitário e ser de camadas populares.

3 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Esse capítulo é essencialmente descritivo e tem por objetivo apresentar de forma mais abrangente cada um dos jovens que se dispôs a contribuir com este estudo, apresentando também o contexto em que se insere a pesquisa. Faz-se uma breve caracterização dos cursos de engenharias e psicologia a fim de mostrar as especificidades de cada área e também discutidar algumas convergências e especificidades nos percursos analisados.

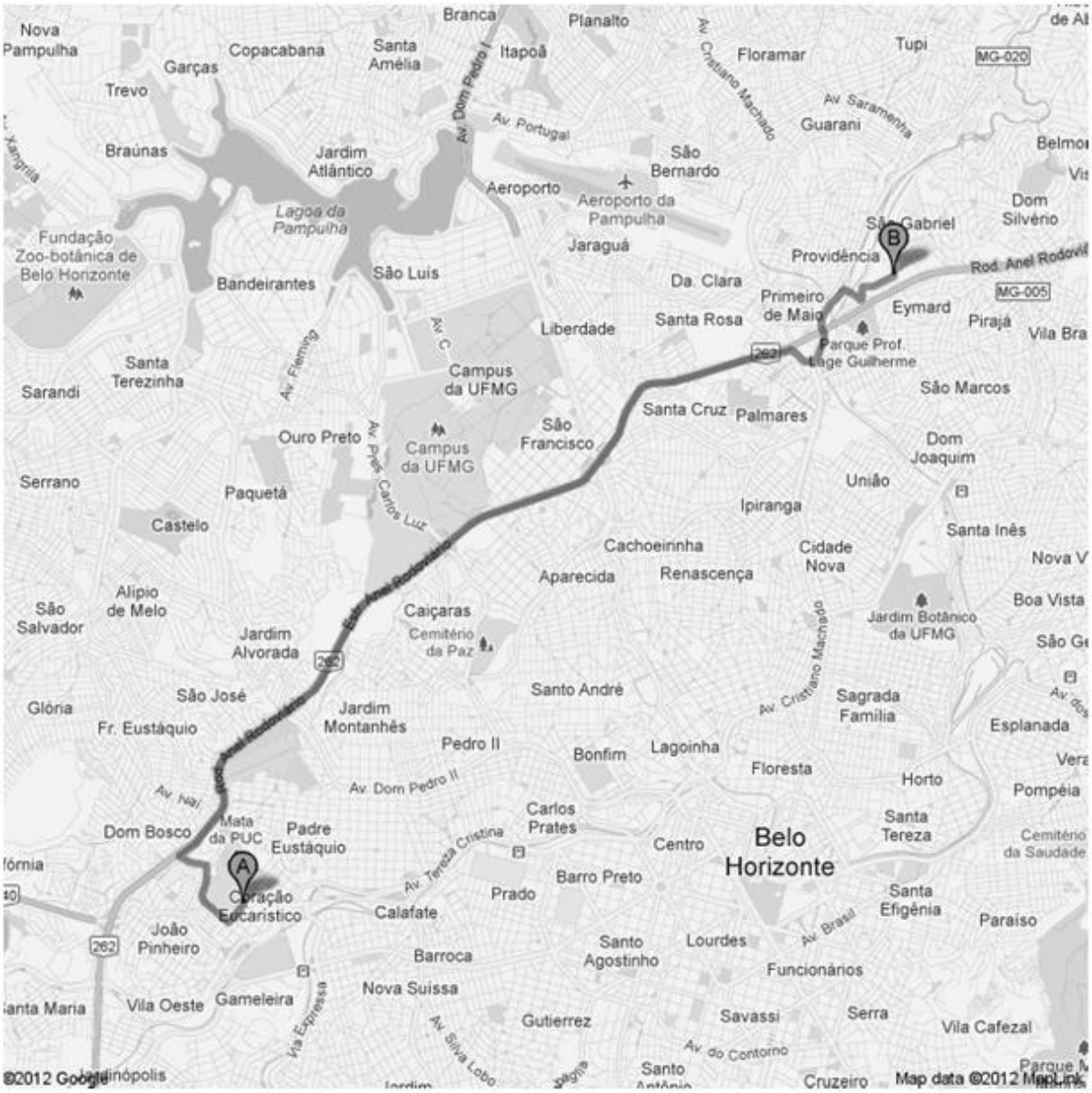
Um longo caminho foi percorrido pelos sujeitos desta pesquisa até a entrada na universidade. Conhecer os percursos biográficos dos entrevistados, seus contextos familiares e de escolarização propiciarão melhor compreensão dos sentidos atribuídos por esses jovens à experiência universitária.

Os jovens que participaram como depoentes nesta pesquisa são de camadas populares, todos provenientes de escola pública e em sua maior parte com trajetórias regulares de escolarização durante a educação básica. Além disso, todos têm bolsa ProUni no percentual 100% do valor da mensalidade.

Como já explicitado no capítulo anterior, esses jovens são de camadas populares e precisaram se enquadrar numa série de quesitos para participar do programa. Dentre esses quesitos, estão a renda e a aprovação dentro do número de vagas disponibilizadas ao ProUni.

Esta pesquisa focalizou-se em alunos da PUC Minas dos cursos de engenharias e psicologia, os primeiros provenientes da unidade Coração Eucarístico, localizada na região noroeste da cidade, e os outros estudantes da Unidade São Gabriel, região nordeste e periférica de BH. Como pode ser visualizado no mapa da cidade de Belo Horizonte e já descrito na introdução, trata-se de *campus* localizados em duas áreas distintas de BH. Um em área considerada de classe média e o outro em uma região periférica.

Figura 1: Localização do local de estudo dos jovens participantes da pesquisa



A unidade Coração Eucarístico (A) é a mais tradicional da PUC Minas e data da década de 1950. Criado em julho de 1958, o *campus* Coração Eucarístico é o maior dos *campi* da PUC Minas, com 820 mil m². Entre seus vários equipamentos, estão o complexo poliesportivo, 142 laboratórios, uma editora, clínicas de atendimento médico e psicológico e programas de bolsas de estudo. Nesse universo, convivem 17 mil alunos e 800 professores,

distribuídos entre mais de 30 cursos de graduação, 54 cursos de especialização, dez cursos de mestrado e dois doutorados[24].)

Já a unidade PUC Minas São Gabriel (B), localizada na região nordeste de BH, foi implantada no ano 2000. A unidade oferece 10 cursos de graduação, além de pós-graduações *lato sensu* em diversas áreas do conhecimento. Ainda, segundo a PUC Minas, também são desenvolvidos projetos universitários de intervenção social, desenvolvimento comunitário, geração de emprego e renda.

O objetivo de investigar o contexto e a configuração da vida desses jovens se insere no esforço de compreender como se estabeleceu o processo de entrada na universidade, verificando assim quais foram as situações, fatos, interações e sujeitos que interferiram no processo de eles se tornarem jovens universitários.

Tentar-se-á evidenciar o contexto familiar, identificar momentos marcantes na educação básica, o sentimento desses sujeitos em relação à escola, como se deu a preparação para ingresso no ensino superior e as influências e dificuldades nesse percurso. Optou-se, neste capítulo, por mostrar as narrativas que os sujeitos fazem de suas trajetórias, com foco nas disposições que marcaram as trajetórias de cada um.

Os sujeitos serão apresentados em dois blocos, primeiro os alunos das engenharias e, em seguida, os alunos do curso de psicologia. Esse agrupamento foi pensado a partir da diferença entre os cursos e as similaridades entre os graduandos de cada um.

3.1 Os cursos de engenharias da PUC Minas: breve caracterização

A engenharia é uma ciência técnica, que busca conjugar conhecimentos científicos de uma determinada área do saber com sua viabilidade técnico-econômica para criar, desenvolver e aperfeiçoar objetos úteis à sociedade. Essa ciência engloba uma série de ramos mais especializados, dentre os quais se incluem a engenharia de controle e automação, a engenharia mecânica e a ngenharia de energia, graduações cursadas pelos sujeitos desta pesquisa.

A engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica tem como foco o desenvolvimento e avanços de sistemas de engenharia. Segundo documentos institucionais, as engenharias da PUC buscam desenvolver no aluno habilidades para a modelagem e

[24] Disponível em : <http://www.pucminas.br/coracaoeucaristico/index_padrao.php?pagina=581&PHPSESSID=33c4f715d88cb5e3ee9469125c3ba493>

simulação de sistemas de engenharia integrados e a aplicação das tecnologias mais recentes nas áreas de engenharia mecânica, eletrônica e de computação. O estudante do curso de engenharia de controle e automação tem uma formação voltada para a articulação entre os conhecimentos de engenharia e de computação, podendo atuar, dentre outras áreas, em empresas de engenharia e nas indústrias de produção de equipamentos e *software* de automação e controle.

Já o curso de engenharia de energia propõe ao estudante uma formação mais ampla e genérica, possibilitando aos alunos atuar em campos diversos. Por tratar-se de um curso ainda novo, não se têm referências exatas sobre a área de trabalho desse profissional, constando nos documentos da instituição que ele poderá atuar:

> Em instituições governamentais; empresas de energia; empresas de engenharia; centros de pesquisa; e nos diversos setores econômicos, tais como agroindústrias, indústrias extrativas e de transformação; setor comercial e de serviços; em atividades relacionadas a tecnologias de conversão energética; planejamento energético; alternativas energéticas; gestão de sistemas energéticos; economia e racionalização de energia; produção, distribuição e uso da energia; política energética; meio ambiente, agenda 21 e desenvolvimento sustentável (PUC Minas) [25].

Diferentemente da psicologia, que possui certa unidade quanto a práticas e o campo de atuação, nas engenharias existe uma heterogeneidade de perspectivas no que se refere à área de atuação do profissional. Cada engenharia, com suas especificidades, oferece aos alunos possibilidades de campos de atuação e remuneração muito diferenciados. Os contrastes entre as ciências e também dentro de uma mesma área, como é o caso das engenharias, impacta diretamente na experiência universitária vivenciada pelos jovens.

Como será evidenciado, a fragmentação das turmas, o formato não dialógico das disciplinas e o perfil essencialmente técnico do curso contribuem para um determinado tipo de formação desses jovens durante o percurso acadêmico.

3.2 Os quase engenheiros:

Todos os estudantes das engenharias que participaram desta pesquisa, com exceção de Maurício, possuem algum vínculo de amizade ou parentesco entre si, o que permitiu vislumbrar melhor o contexto e a teia de relações existentes entre eles.

---

[25] Fonte: *Site* da PUC Minas <http://www.pucminas.br/ensino/graduacao/graduacao_cursos.php?pagina=17&curso=160&PHPSESSID=d9afc

Eles cursavam, à época das entrevistas, entre 9° e 10° períodos e tinham a previsão de finalizar o curso no final do ano de 2011. Três deles eram parentes: João Vinícius e Elias eram irmãos e junto com eles morava Alessandro, primo dos rapazes.

A fim de melhor organizar a apresentação dos sujeitos, serão apresentados primeiro os irmãos João Vinícius e Elias e, em seguida, o primo que compõe esse núcleo familiar. Mais adiante, será relatado o contexto de Gilson, colega de sala de João Vinícius. Por último, far-se-á uma breve exposição sobre como se configura a vida de Maurício.

3.2.1 João Vinícius e Elias: um projeto familiar de investimento na educação

No ano de 2005, na pequena cidade de São João do Paraíso, localizada no norte de Minas Gerais, na divisa com a Bahia, João Vinícius, 23 anos, filho do meio de uma família de três irmãos, a família Barbosa, concluiu o ensino médio e prestou o Enem. Como já era de se esperar, devido ao bom desempenho apresentado em sua trajetória educacional, o jovem obteve uma boa pontuação no exame, o que lhe possibilitou concorrer à bolsa de estudos via ProUni. Além do Enem, feito ao final da educação básica, o jovem participou durante o ensino médio do PAES (Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior) da Universidade Estadual de Montes Claros – UniMontes. Na UniMontes, o curso pleiteado foi Sistemas de Informação, mas era a engenharia, que ainda não era ofertada nessa instituição de ensino, que despertava o interesse de João Vinícius desde o ensino médio.

Ao se inscrever no ProUni, todas as opções giraram em torno das engenharias, sendo a primeira opção a engenharia mecânica com ênfase em Mecatrônica e a segunda opção engenharia mecânica. Ao discorrer sobre o processo de escolha do curso, João Vinícius aponta que:

> Processo de escolha do curso... Eu já tinha lido milhões e milhões daqueles livrinhos que falam do curso e tal. Entrei no *site* da PUC, olhei o que tinha e o que eu gostei mais, foi exatamente esse aí que eu acabei passando, então não foi muito difícil não, já tinha meio que uma direção na cabeça... (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Em sua segunda entrevista, João Vinícius relatou que na verdade havia passado para sua segunda opção, mas que, depois de três períodos, conseguiu mudar para o curso com ênfase em Mecatrônica, o que não foi difícil devido ao número de desistências e trocas no curso que continha essa ênfase.

Após receber a notícia de aprovação começou então a etapa de planejamento. Assim, várias questões vieram à tona para serem discutidas em família. Iria para BH sozinho? Onde

ficaria? Como ia ser? O irmão mais velho de João Vinícius, que havia terminado o ensino médio dois anos antes, manifestou interesse em também vir para BH, pois também desejava ingressar no ensino superior.

> Aí acabou que meu irmão ia começar a fazer algum tipo de curso superior também... aí sei lá como que acabou a definir que todo mundo ia vir pra cá (risos) (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Desde o momento da inscrição no ProUni, João Vinícius já havia explicitado à família sua chance de conseguir a bolsa e seus pais e irmãos apoiaram a decisão.

> Na verdade, eu já tinha conversado, tem essas tais opções, eu tinha uma média que provavelmente eu podia passar nessas opções, foi imaginando, aí eu pensei ah... a gente pode tentar e ver? Pode. Ah, então, já tinha assim, já era mais ou menos certo que eu ia passar pra alguma coisa. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Ao conseguir a aprovação, toda a família veio para Belo Horizonte. O pai, que era agricultor e pequeno comerciante, deixou os negócios sob incumbência de um cunhado, marido de sua irmã; e a mãe, que trabalhava com costureira, continuou exercendo a função em BH.

Um ponto interessante na história da família Barbosa se refere aos momentos marcantes relacionados à educação, em que os filhos foram reconhecidos pelo mérito escolar. Exemplo disso é que João Vinícius ficou em primeiro lugar em um vestibular simulado na escola e seu irmão em segundo, além de ter recebido medalha de ouro na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). A expectativa e o reconhecimento de familiares, colegas, vizinhos e professores quanto ao desempenho escolar, tendo em vista a construção de uma identidade de bom aluno, apresentaram-se como contributivos para que houvesse prolongamento nos estudos, ou seja, o sucesso inicial atraiu êxito subsequente (Vianna, 2000).

A vinda de toda a família para Belo Horizonte gerou certo estranhamento entre os conhecidos da cidade, no entanto, é possível perceber que esse investimento familiar esteve ligado, para além do apego, à trajetória escolar dos três filhos que desde a educação básica eram vistos como garotos muito inteligentes e com futuro educacional promissor. A crença de que a educação na capital seria de melhor qualidade para o caçula, Elvis, que estava terminando o ensino fundamental e para o mais velho, Elias, que tinha por objetivo ingresso no ensino superior, também foi um motivador para a vinda de toda a família. Ao que parece, o pai foi quem mais sofreu com a mudança, pois deixou seus negócios (terras e comércio) e,

como dizem os entrevistados, em BH, passou a exercer unicamente a função de pai, vivendo da renda dos aluguéis que tem no interior.

> No interior, chama mercearia, vende de tudo, de borracha, até colchão, pilha, tudo que você imaginar, roupa (...) só que ele nunca deixou a gente trabalhar muito nessa loja, só ele que manda, negociava, a gente fica só ali ajudando, estudando mesmo. Nós chegamos a ajudar ele na fazenda, nós fomos os *boyzinhos* da cidade praticamente, a gente não sabia mexer com nada na roça direito, mas é..., por isso que ele não queria sair, tudo que ele conseguiu tava lá, mas ele queria cuidar da gente, o que pesou foi a gente. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

O fato de não deixar os filhos se inserirem no trabalho evidencia uma ação que vai na contramão do *habitus* de camadas populares, em que os jovens tendem a ser inseridos precocemente nas atividades laborais. Sobre a vinda de toda a sua família para BH, João Vinícius relata:

> Não tem muitos detalhes não. De fato, todo mundo achava meio estranho: "vai todo mundo?" Ninguém achava assim... Muito viável não. Acabou que deu certo. Até hoje o pessoal não acredita... Imagino que foi mais apego mesmo..., porque primeiro ia vir eu e meu irmão mais velho. E também com meu irmão mais novo, se ele estivesse aqui, podia estudar... (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

João Vinícius percebe que a vinda de toda a família é um caso atípico, mas reconhece os frutos dessa mudança. Atualmente seu irmão caçula estuda no CEFET-MG e Elias, o irmão mais velho, cursa engenharia de energia, também como bolsista na PUC. Essa rapidez da vinda fez com que inicialmente ficassem alojados na casa de parentes, mas depois, com algumas economias da família e renda de aluguéis da cidade de São João do Paraíso, conseguiram comprar uma casa, aparentemente simples, de seis cômodos, próxima à PUC. Ter o local de moradia próximo à instituição de ensino pode ser considerada uma interessante estratégia de manutenção da permanência, tendo em vista a maior possibilidade de ir e vir nesse espaço. No entanto, inicialmente toda a família hospedou-se na casa de parentes que moravam na cidade:

> Ah, a gente ficou na casa de um tio da gente bem pouco tempo, uma semana... aí a gente achou... a gente alugou uma casa aqui no bairro mesmo, por seis meses nessa casa, e veio pra essa aqui, compramos...aí estamos aqui até hoje (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Na época em que vieram para BH, Elias pretendia prestar vestibular e também Enem, exame que não havia feito ao final do ensino médio, pois na época em que o concluiu não havia a perspectiva de aquisição de bolsas via ProUni.

Em fevereiro de 2006, João Vinícius iniciou a graduação na PUC Minas, unidade Coração Eucarístico. Recebeu nessa época a notícia de que havia passado também no curso de Sistema de Informação na UniMontes. A notícia veio a confirmar o bom desempenho do aluno, mas não propiciou mudanças na vida da família.

> Na verdade eu, a notícia que chegou primeiro foi de eu ter passado no ProUni, acho que a Estadual tava de greve aí acabou atrasando e tal, fiquei sabendo (...) Recebi a notícia que tinha passado alguns meses depois, já tava cursando aqui já. Mas entre engenharia e sistemas de informação eu ia preferir engenharia. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Essa escolha foi até certo ponto cerceada, tendo em vista que ela não ocorreu de fato, pois ele já estava morando com a família em BH, o que acarretou alto investimento financeiro e pode ter impossibilitado o retorno. Ainda em relação à seleção via ProUni, o jovem manifestou que havia faculdades de engenharia próximas à sua cidade, mas todas as suas opções foram direcionadas a cursos de engenharia na PUC Minas.

Ao falar da escola onde estudou até o final do ensino médio, foram evidenciadas as limitações na educação, muitas vezes relacionadas à falta de professores e à má qualidade do ensino. No entanto, percebe-se pelas falas que, mesmo considerando-se as barreiras das escolas públicas, esta possibilitou uma formação básica, em termos de conteúdos, a qual propiciou ao jovem o ingresso na educação superior.

Já em relação à saída do ensino médio e o rápido ingresso na educação superior, João Vinícius, de modo divertido e entre risos, declarou que sentiu muita diferença no ritmo de estudo e também de vida.

> Dois meses de folga, é tanta coisa nova que parece que desde daquele tempo até aqui, parece que cada ano é uns três anos. Normal, quando você entra em rotina parece que o tempo anda mais rápido, mas eu não entrei em rotina em nenhum momento não, tudo é diferente, e o começo é claro não foi diferente, mudar de cidade pequena pra metrópole, né, mudar da escolinha do interior pra universidade, dá sim um choque, mudança grande, inicial. Mas não é nada de outro mundo não, a gente fica assim, oh, legal!... Depois acostuma com a ideia. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

A diferença entre o ensino médio e o grau de maturidade exigida no ensino superior também foi compartilhada por Elias, que durante a pesquisa de campo estava com 25 anos. O jovem, aparentemente consciente de suas possibilidades e limitações, relembrou na entrevista a mudança para Belo Horizonte:

> É porque ele (João Vinícius) ganhou uma bolsa, curso de engenharia que pra você se formar você vai gastar uns 60, 70 mil reais, aí é muito dinheiro. Aí não teve como, o

> meu pai não queria, mas como eu (não seria ele?) não vem? Meu irmão já chegou a ganhar medalha de ouro na olimpíada de matemática, andou de passeata na rua com carro de som... Aí, uma pessoa dessa, que todo mundo da cidade conhece, ganha uma bolsa dessa e o pai não ajuda, isso não existe. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Segundo Elias, a decisão de vir toda a família não foi algo fácil. Ao ser questionado sobre o investimento dos pais na sua educação e também na dos seus irmãos, Elias apresenta que percebia que seus pais não queriam que os filhos tivessem as mesmas dificuldades que eles tiveram e, como já havia grande expectativa de vários conhecidos da cidade em suas trajetórias escolares, resolveram apostar na vinda para BH.

> Talvez eles não quisessem que a gente passasse pelas mesmas coisas que eles passaram. Tipos de trabalho, claro que todo trabalho é digno, pelo desempenho nosso na escola, família e amigos: Ah, esses garotos quando chegarem lá com certeza vão fazer faculdade. Não faria sentido a gente não estudar, na cabeça deles e principalmente nossas ... Só que na cabeça do meu pai não seria aqui em BH, a gente teria ficado por lá mesmo. Ele não tinha planos muito alto pra nós, assim de fazer engenharia, fazer outro curso, ali perto mesmo, ficar quieto, só que aí, o próprio desempenho do meu irmão, igual eu te contei toda história, acabou trazendo a gente pra cá, mas a ideia por trás de tudo isso era dar a gente a oportunidade que eles não tiveram, conquistar mais, talvez uma vida mais confortável... (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Parece que a crença no potencial dos filhos foi o maior incentivo para a saída de São João do Paraíso. Esses pais tomaram para si a responsabilidade da educação dos filhos, tornando-a um projeto familiar que, como apontado nos estudos sobre *longevidade escolar* anteriormente discutidos, tende a ser mais um projeto individual que familiar, exemplo evidenciado nos estudos de Portes (1993).

Elias, assim como seu irmão, também era visto como referência entre os colegas. Relatou que sempre gostou de matemática e era considerado bom aluno em todas as matérias, muito interessado e aplicado. No entanto, como não tinha perspectivas de prolongamento de sua escolaridade no interior, após não ser aprovado para a UniMontes via processo de seleção seriada, começou a investir seus esforços para tentar ingressar na carreira pública, também sem obter sucesso.

> Não sei, foi muito tranquilo, nos últimos períodos, desde a 8º série, sempre estudando, sempre naquele ritmo, você não vê muito futuro lá, você não vê muito valor naquilo, a escola não te cobra muito... aí você vai relaxando, vai levando no banho-maria , ali, o terceiro ano foi bem tranquilo, mais é por falta de ambição né? A gente não tinha na época, fiquei um ano sem estudar depois que eu terminei o Ensino médio. Fiquei sem estudar porque lá não tinha mais pra onde ir, fazer o que lá? ... Aí, graças ao ProUni, ele conseguiu a bolsa na PUC, a gente veio pra cá estudar e eu fui correr atrás da bolsa depois, ele já veio com a bolsa, por isso ele vai se formar primeiro do que eu. Aí vim pra cá, fiquei seis meses estudando num cursinho pré-vestibular pra fazer o vestibular

> da PUC, passei em (engenharia) eletrônica, 5º lugar...quando o meu irmão ganhou a bolsa, aí eu falei, tenho que começar a correr atrás, não dá pra ficar mais parado, perdi muito tempo, meus colegas já estão todos formados... Todos não, boa parte. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

O ingresso do irmão em uma faculdade e a vinda da família para BH permitiram a Elias fazer novos planos relacionados à educação superior, visto que antes seu horizonte estava restrito ao término do ensino médio. Nesse sentido, o ProUni tornou-se uma alternativa possível. Ao final do ensino médio, ele não havia feito Enem. Ao ser questionado sobre o porquê dessa decisão, ele esclareceu que não via utilidade no exame e que no dia da prova viria para BH para tocar em uma celebração religiosa, compromisso considerado por ele de maior importância, já que naquela época não havia a possibilidade de acesso ao ensino superior por meio da nota do Enem. O Relato abaixo evidencia a frustração do jovem quanto ao acontecido e o peso das escolhas nas experiências vividas: "fui convidado pra tocar aqui em BH (...). Então, né, celebração muito importante (...) e o Enem não valia nada naquela época, absolutamente nada, ninguém fazia Enem, não existia ProUni, eu não fiz, quem fez conseguiu a bolsa... como é que eu ia saber?" (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Elias cursava na época da primeira entrevista o 8º período em engenharia de energia na PUC Coração Eucarístico. Como será apresentado no próximo capítulo, ele, ao falar de sua experiência universitária na instituição que estudou durante um semestre até conseguir transferência de bolsa para PUC, traz um interessante relato ao evidenciar maior identificação com os colegas da FEAMIG, vistos por ele como pessoas mais simples "aqui é muito patricinha... sei lá..." Declarou que em sua turma atual não se identifica com os alunos. Aparentemente a identidade de jovem trabalhador, perfil categorizado por ele como dos alunos da outra instituição em que estudava anteriormente, parece dialogar mais com sua trajetória, no entanto, isso entra em contradição com a denominação que recebia na cidade de origem na qual a identidade era de *boyzinho*: o filho do comerciante que só vivia por conta de estudar. A dificuldade de enturmação na PUC vivenciada e relatada pelos dois irmãos revela certa dificuldade de adequação, de certa forma um "não lugar".

A partir dos relatos dos irmãos, percebe-se que foram construídas disposições pessoais e familiares em relação aos estudos, pouco comum àqueles de seu convívio social. Como já apresentado, ao contrário de se inserirem no comércio do pai a fim de aprender a profissão de comerciante, esses jovens dentro de seu campo de possibilidades "escolheram" estudar.

Pode-se inferir que o fato de os pais serem comerciantes e proprietários de terras possibilitou a acumulação de alguns recursos, principalmente imóveis, o que garante a

sobrevivência da família em BH, em condições razoáveis. No entanto, isso não parece significar necessariamente uma distinção do ponto de vista do capital cultural e simbólico da família, visto que aparentemente não eles possuem *habitus* que se relacionam a uma cultura dominante, ou seja, não acessam os bens culturais disponíveis a essa parte da população.

Esses jovens têm seus diplomas escolares que materializam o capital cultural, mas não se percebe nas disposições deles esse capital no estado incorporado, seus gostos, domínio da língua culta e até mesmo suas informações sobre o mundo escolar, como apresentados por Bourdieu (2010,p.74), parecem não ter sido inculcados e assimilados de forma a naturalizar-se. Isso porque, como pontua esse autor, trata-se de *um trabalho do "sujeito" sobre si*.

Essa família, mesmo tendo certo capital econômico, parece não ter disposto deste para o acesso a bens culturais, pois, como se verá adiante, esses jovens não tiveram acesso a livros que não fossem relacionados à área de estudo, a museus, teatros, ou cinema.

Cabe pontuar também que, pelos relatos dos jovens, eles podem ter criado estratégias para ter tido acesso ao programa, visto que o comércio e a produção agrícola não possibilitam uma comprovação de renda. Ao mesmo tempo, é importante relativizar essa condição, visto que ser comerciante no interior é muito diferente de ser comerciante nas grandes cidades. Pode-se dizer que essa família, mesmo possuindo posses no interior, tinha o mesmo padrão de vida dos jovens bolsistas do ProUni, naturais de BH, revelando um perfil sociocultural similar às famílias das camadas populares.

3.2.2 Alessandro: a procura por um ambiente familiar em BH

Durante a maior parte de sua trajetória escolar, João Vinícius estudou na mesma sala do primo Alessandro, filho da irmã de seu pai. Na mesma época em que a família Barbosa veio para Belo Horizonte, Alessandro conseguiu ingressar também em um curso de engenharia na cidade de Montes Claros.

Ele é o segundo filho de uma família de quatro irmãos. Tem uma irmã de 25 anos e dois irmãos mais novos, uma irmã de 17 anos e um irmão de 15 anos. Seu pai estudou até a 7º série (8º ano) e trabalha como borracheiro e sua mãe, que concluiu o primário, é dona de casa.

Alessandro, de 23 anos, de fala tímida e estilo acanhado, inscreveu-se no ProUni para Montes Claros por não saber da existência de cursos de engenharia de controle e automação na capital. No entanto, por ficar muito sozinho e também a pedido de sua mãe, pediu transferência para a PUC Coração Eucarístico. "Ah, é o tipo da coisa, lá a gente não tem

ninguém pela gente, tomar conta de tudo... eu trabalhava lá também... (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)"

Mesmo já tendo cursado um ano do curso de engenharia de controle e automação em Montes Claros, com o intuito de ficar em um ambiente mais familiar, o jovem deixou a república onde morava e veio para BH morar de favor com os tios. Essa estratégia lhe possibilitou maior estabilidade para fazer o curso em melhores condições. Assim, enquanto os pais de Alessandro cuidavam das propriedades da família Barbosa, esta hospedava Alessandro na capital. Na PUC, após conseguir eliminação de algumas disciplinas, ele ingressou no segundo período. Na casa dos tios, Alessandro tem seu próprio quarto. Ao comparar sua residência em São João do Paraíso com a casa dos tios em BH, relata que a casa de seus pais é bem mais simples do que a que reside atualmente.

Alessandro, que durante as conversas falou muito pouco sobre sua experiência na educação básica, relata não ter prestado vestibular por considerar que o ensino médio não lhe ofereceu uma base significativa para conseguir ingressar no ensino superior, receio que não se concretizou:

> Olha, eu não ia conseguir, porque meu ensino médio foi muito fraco, eu acho que seria muito difícil. Então... E eu trabalhava na minha cidade, não tinha tempo pra estudar. Eu acho que seria muito difícil conseguir. Então, assim, as coisas foram se encaminhando. Nunca precisei, então não sei se deveria ter feito ou não, se eu teria mudado alguma coisa na minha vida, mas eu creio que não, eu sempre tive vontade de fazer engenharia. Entendeu? Então provavelmente eu estaria na mesma situação que hoje, acho que não mudaria nada não. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Nos relatos de Alessandro, chama atenção a reclamação contínua sobre sua trajetória escolar na educação básica. As greves constantes, a desorganização da escola de modo geral e a falta de professores para determinadas disciplinas foram apontadas em seu relato como um problema:

> "Lá sempre foi muito fraco, não prestam atenção na educação lá não, lá eles são sem perspectiva, não têm nenhuma visão de futuro... (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)"

Situações semelhantes às relatadas pelos jovens desta pesquisa foram também percebidas em pesquisa sobre a relação dos jovens com o ensino médio [26]. A falta de

[26] Pesquisa "Diálogos com o ensino médio"

orientação por parte da escola, a falta de diálogo na relação professor–aluno, desmotivação docente e grande número de faltas foram relatados por vários dos estudantes. (DAYRELL, 2010)

Em relação à escolha do curso, ao falar sobre os conteúdos da educação básica e sobre o "gosto" pelas ciências exatas, fica mais simples compreender o interesse pelas engenharias:

> A matéria que eu me identificava mesmo era matemática, sou péssimo em geografia, português, sou péssimo em português, você vai transcrever minhas falas, deve sofrer um bucado, é aquele negócio, nunca fui chegado em ciências humanas, o meu negócio mesmo é matemática e física. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Como seu primo, assim que terminou o ensino médio, Alessandro conseguiu a bolsa Integral do ProUni para o curso de engenharia de controle e automação. Mesmo não prestando o tradicional vestibular, participou do processo seletivo seriado durante o ensino médio para tentar ingressar no curso de odontologia no Instituto Federal Norte de Minas em Salinas (IFMG - Salinas) e, assim como João Vinícius, disse que a escolha se deu pela inexistência de cursos de engenharia. Segundo ele:

> Odonto, porque não tinha nada lá, não tinha engenharia, só tinha outros tipos de cursos... assim, na área de educação e na área de saúde. Então, assim, eu não gosto muito de nenhum dos dois, mas tava lá, então assim (...). Foi um sorteio mesmo. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Ao fazer a "opção" pelo curso de odontologia, esse jovem faz um movimento de adequação de seus planos à possibilidade real de concretização. Além disso, a associação do ingresso ao ensino via ProUni à sorte e não ao mérito foi uma constante nos relatos de Alessandro. Esse jovem foi enfático ao declarar que teve um ensino fraco e que foi a falta de divulgação do programa, que ainda estava no começo, que facilitou seu ingresso. Foi perceptível no relato dele a descrença na educação a que foi submetido.

> Oh, tava no comecinho ainda, foi o segundo ano que teve ProUni, eu acho que não era divulgado, o que facilitou. ... a gente já tinha a nota dos que estavam entrando, então a gente já tinha a noção se ia ou não conseguir. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Alessandro e seu primo João Vinícius têm a mesma idade e, como já apresentado, durante a educação básica, sempre estudaram juntos. Assim, a escolha dos cursos também foi algo compartilhado por ambos. A parceria feita entre os primos é algo muito comum entre os jovens, que encontram no grupo de pares companhia no desenvolvimento de projetos em comum, nesse caso, o ingresso na educação superior.

> "Na verdade, foi pesquisa minha e do meu primo, João Vinícius, a gente formou junto, aí... nós somos da mesma idade, formamos no 3º ano juntos e entramos na faculdade juntos também e vamos formar juntos. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)"

Alessandro informa, ao expor sobre a trajetória escolar de sua família, que sua irmã mais velha chegou a tentar o ProUni, mas não conseguiu alcançar a pontuação necessária por falta de tempo para estudar, devido à conciliação com o trabalho. Já a irmã que no período das entrevistas cursava o 3º ano iria tentar bolsa pelo ProUni. Segundo ele, os irmãos mais novos estão buscando prolongar a escolarização. Seu irmão mais novo estuda em uma escola federal em Salinas, fez prova de seleção para ingressar no ensino médio e tem feito o vestibular seriado para a Federal de Salinas, assim como Alessandro havia feito.

3.2.3 Gilson: em busca de uma educação de qualidade

Em conversas e trocas de *e-mails*, João Vinícius citou várias vezes o colega de sala Gilson, também bolsista do ProUni e vindo do interior. Durante a graduação, os dois haviam cultivado uma grande amizade, que rendeu o compartilhamento de diversos trabalhos e atividades em grupos, conforme será visto adiante.

A família de Gilson, pai, mãe e irmão mais novo, reside em Montalvânia, município localizado próximo a Montes Claros. A mãe estudou em colégio de internato, por intermédio de um tio que era padre, formou-se em magistério e hoje trabalha na rede estadual de ensino de Minas Gerais como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. O pai, que estudou até a 4ª série (5º ano), é mecânico e tem uma oficina na qual trabalha por conta própria. Recentemente a família conseguiu adquirir um imóvel próprio:

> "Lá na minha cidade, quando eu vim pra cá, meus pais moravam em casa alugada, agora eles conseguiram comprar uma casa lá. Agora eles moram em casa própria. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)"

O jovem saiu de casa muito cedo. Aos 15 anos foi morar com a avó paterna, a fim de cursar o ensino médio no CEFET em Januária. A estratégia de sair da casa dos pais, que estão no interior, e ir morar com parentes estabelecidos em localidades com melhores recursos educacionais é algo comum entre famílias do interior. Como pode ser percebido, esse recurso foi utilizado também por Alessandro ao vir morar com os tios em BH.

Assim como Alessandro, a mudança para a casa de parentes foi percebida por Gilson como algo positivo, pois além de ter acesso a uma educação de melhor qualidade, a saída da casa dos pais propiciou-lhe a aquisição de maior autonomia e responsabilidade:

> Eu sempre fui muito sossegado, quando eu cheguei mais ou menos no meio da 8º série, mais ou menos em noventa e pouco, meu pai tentou mudar da minha cidade pra outra cidade. Então a gente foi pra Bahia e depois da Bahia a gente foi pra Januária, morou dois meses na Bahia, em Januária, morou seis meses, aí eu conheci o pessoal em Januária, família mais próxima, quando eu cheguei mais ou menos perto da 8ª série, teve uma tia minha, essa tia minha que estudou aqui, ela sempre incentiva essa questão da família estudar, ela é a mais nova. Ela fez PUC, acho que foi com... PREPES[27] aquela faculdade de férias. Então ela meio que incentivou mais o pessoal, ela me falou pra eu ir lá, tentar federal, estudar lá... aí eu peguei, animei, tentei, fiz a prova, passei, fui estudar lá... Morei em Montalvânia até 8º série, de Montalvânia eu fui pra Januária estudar, estudei no CEFET lá, era escola agrotécnica, estudei ensino médio junto com agropecuária, esses dois cursos eram vinculados na época, quem queria estudar na escola tinha que fazer esses dois cursos (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Ao falar sobre seu percurso escolar, Gilson enfatiza a importância de ter estudado o dia inteiro, dizendo que a seu ver todas as escolas deveriam ser em tempo integral, pois os jovens ficam mais focados nos estudos. A importância de uma referência familiar também aparece nesse relato. Essa referência, seja familiar, de um amigo, professor, vizinho é muito citada nos trabalhos que se debruçam em torno da compreensão escolar. O único dos entrevistados que passou por uma escola pública federal de tempo integral reconhece que isso lhe possibilitou adquirir mais credenciais durante o ensino médio.

> Eu acho que foi bom e eu acho que todas as escolas deveriam ser integral, na minha visão, não que fosse técnico, mas que fosse integral... porque eu vejo, tipo assim, quem faz ensino médio período integral, o pessoal é muito mais focado na escola que quem faz o meio período, que a pessoa tem tempo disponível, na minha cidade por exemplo, tem muita gente no ensino médio, que fica o dia todo à toa, não faz nada. Então, quando a pessoa tá com a mente desocupada, ele tem a oportunidade de fazer coisa errada. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Uma diferença entre Gilson e os demais entrevistados se relaciona à preparação da escola para o ingresso no ensino superior. Ele reconhece que a instituição na qual estudava era diferenciada, à medida que existia grande seletividade para entrar:

> Olha, eu, o nível da escola lá, é um nível razoável, porque é uma escola que já tem seleção para o ingresso dos alunos, não é a melhor escola não, mas é uma escola um pouquinho melhor que as escolas de ensino médio comum. Ensino médio comum você pega todo mundo, né? Não tem seleção pra entrar. Então lá, como tem uma seleção, você pega um pessoal que já tá num nível um pouquinho melhor e coloca pra estudar e ler, o pessoal estudava porque você tinha os três anos, mas dois anos pra formar,

[27] O PREPES é um programa de especialização da PUC Minas voltado para o aperfeiçoamento de professores das mais diversas áreas do conhecimento. As aulas se dão no período de férias letivas.

> então, se você fosse reprovado, você saía da escola, tinha que ir pra outra escola... O pessoal não podia ficar protelando o curso. Lá o pessoal, como tava fazendo ensino técnico com o ensino médio, o pessoal queria sair pra trabalhar. Porque também, tem muita gente que é humilde, que vai sair pra trabalhar mesmo do curso técnico, não vai pra universidade. Então o pessoal queria formar e sair, não queria ficar lá dois, três anos a mais. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

A percepção de Gilson sobre a educação parece não ser compartilhada por seu irmão caçula, que tem 22 anos e trabalha com o pai. Esse irmão sempre estudou em Montalvânia e não teve interesse em prestar seleção para o CEFET. Diferentemente de Gilson, mesmo obtendo um percurso regular durante a educação básica, o irmão caçula não gostava de estudar, não tinha interesse em prestar vestibular ou participar do processo seletivo do ProUni, mesmo havendo incentivo dos pais e de Gilson:

> Meu irmão tá trabalhando lá na minha cidade com meu pai, agora que eu formei, vou ver se alugo um apartamento aqui, vou ver se arrasto ele pra cá (risos). Porque tipo assim, já falei pra ele fazer Enem, ele já fez inscrição, desistiu de fazer a prova, tem gente que é sossegado, ele não esquenta cabeça com nada não. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Ao contrário de muitos colegas, o foco de Gilson não era o curso técnico. Para ele, o mais importante não era ser técnico em agropecuária, na verdade, nem tinha interesse nessa área. Sua vontade era fazer um ensino médio de qualidade no intuito de se preparar melhor para ingressar no ensino superior. Outra diferença entre Gilson e os demais entrevistados diz respeito a essa estratégia criada em longo prazo para entrar em uma faculdade.

Como já havia planejado, ele prestou vestibular para engenharia mecânica na UFMG ao final do ensino médio e também fez Enem. Nesse período, não conseguiu passar no vestibular da UFMG e perdeu o prazo de inscrição para o ProUni, devido à dificuldade de acesso ao *site*. Por isso, ficou um ano "parado", período que aproveitou para tirar carteira de motorista e fazer curso pré-vestibular, do qual saiu pouco tempo depois para ajudar nos cuidados a um tio que havia sofrido um acidente.

O jovem, que concluiu o ensino médio no ano de 2004, prestou Enem pela segunda vez um ano depois e conseguiu ter acesso ao ProUni. Ele expôs que, dentre as opções de graduação, priorizou a mecânica e as opções pela PUC:

> A primeira opção foi mecatrônica, na PUC, mecânica na PUC, e depois vinham outras escolas só que eram tudo mecânica, não tinha mecatrônica. E na época eu pesquisei,

> só tinha mecatrônica aqui na PUC e na UnB[28]. Agora eu acho que a FUMEC[29] tem, não sei... na verdade, a opção de mecatrônica só existia na PUC como faculdade particular, então acho que coloquei minhas opções tudo na PUC. (...) Eu falei, eu vou partir pra um curso superior na área que eu gosto, essa área de mecânica, mecatrônica que é o que eu gosto. E, na época, foi a época, que digamos, que começou o ProUni. Tava no segundo ano, tava no auge, todo mundo tava tentando ProUni. Aí eu fui no embalo da galera... Na verdade, quando eu escolhi as universidades, eu escolhi universidades mais renomadas, pesquisei, perguntei o pessoal que já tinha feito curso superior na família. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Gilson, que sempre gostou de estudar, mesmo tendo feito o Enem, iniciou no ano seguinte cursinho pré-vestibular em Montes Claros para tentar vestibular para universidades federais. Entretanto, nesse período, ficou sabendo da sua aprovação na PUC e se mudou para BH. Atualmente ele reside em uma pensão próxima à universidade.

> Quando eu vim pra cá mesmo, eu vim morar, né, pensão por causa de diminuir custos. Na verdade, se eu tivesse morado, né, república tinha ficado o mesmo preço. A questão é que quando eu vim aqui, eu já combinei de vir pra pensão pra ter um lugar pra vir já. (Coloquei tudo no quarto, meu quarto é uma casa. Tem fogão, tem geladeira, guarda-roupa, o banheiro. Normalmente eu não faço comida lá não, só final de semana. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Durante as conversas, Gilson, 24 anos, cursava o 10º período de engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica e estudava no turno da noite. O jovem sempre foi impressionado pela robótica e, por isso, como primeira opção, buscou o curso de mecatrônica da PUC, curso que na época só existia na PUC e na UnB. No entanto, foi aprovado para sua segunda opção, o curso de mecânica com ênfase em sua área de maior interesse. Ao expor sobre a escolha da PUC, aponta que:

> Na verdade, quando eu escolhi as universidades, eu escolhi universidades mais renomadas, pesquisei, perguntei o pessoal que já tinha feito curso superior na família. A PUC, o fator decisivo, foi que a PUC é uma das melhores universidades de Minas, na época que eu fiz inscrição, e só tinha mecatrônica aqui. Isso foi meio que chave. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

O estudo parece ter sido sempre uma prioridade na família de Gilson. Mesmo com limitações financeiras, os pais sempre contribuíram para que o jovem pudesse arcar com os custos de vida em BH. Embora no momento da pesquisa estivesse estagiando na área, os rendimentos ainda não supriam suas necessidades básicas.

---

[28] Universidade de Brasília

[29] O Centro Universitário FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura) trata-se de uma instituição privada sem fins lucrativos.

Um ponto interessante a ser destacado na trajetória de Gilson e também de vários outros sujeitos, como será possível verificar, diz respeito às idas e vindas na busca pelo ingresso no curso superior.

3.2.4 Maurício: trabalho e mudança de planos

Maurício foi apresentado por um amigo em comum, seu colega de trabalho, jovem engenheiro que, ao saber da pesquisa, considerou que ele poderia trazer elementos interessantes sobre a vivência universitária de jovens de camadas populares. Maurício tem 22 anos e cursa 9º período de engenharia de controle e automação na PUC Coração Eucarístico no turno da noite. Sua escolarização começou bem cedo. Aos cinco anos, ele ingressou na escola. Estudou em duas instituições municipais até a 4ª série (5º ano). Já da 5º série (6º ano) ao 3º ano do ensino médio, estudou em uma escola estadual.

Antes de vir para a capital, Maurício morava com a família em Carmo do Cajuru, cidade localizada a 112 km de Belo Horizonte. Sua mãe, que tinha concluído a 8ª série (9º ano) recentemente, havia voltado a estudar e adquirido a profissão de técnica em enfermagem, passando a atuar na área por meio de aprovação em concurso público. Ao contar sobre as experiências profissionais dos pais, Maurício apresenta que sua mãe já havia trabalhado como vendedora autônoma e ingressado na área de saúde inicialmente como agente de saúde. Já seu pai, que também havia estudado até a 4ª série (5º ano), há quatro anos havia feito supletivo e concluído o ensino fundamental. À época da pesquisa, ele trabalhava como supervisor de um posto de gasolina/combustível, mas também já tinha exercido diferentes profissões, tendo trabalhado em fundição de alumínio e como motorista de caminhão.

Na educação básica, Maurício teve um percurso linear. No entanto, durante o ensino fundamental, não gostava de estudar, característica que o distingue dos demais estudantes entrevistados. Mesmo dizendo não considerar a escola atrativa, relatou que sempre se interessou mais por matérias relacionadas à área de exatas:

> Eu nunca tive dificuldade em escola não, às vezes, as matérias que eu não gostava muito conseguia ir tranquilo, média 60, 70. Que eu gostava mais um pouco, que era matemática e física eu me dava um pouco melhor, mas nunca tive dificuldade assim pra falar, nossa, quase tomei bomba, ou alguma coisa do tipo. Isso eu não tive não.(Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

O interesse e dedicação aos estudos surgiu a partir de uma experiência pontual de trabalho. Aproximadamente aos 15 anos, Maurício começou a manifestar interesse em ter seu próprio dinheiro e, por isso, começou a trabalhar em uma autoelétrica, realizando trabalhos

braçais. Percebeu aí a importância do estudo para melhorar sua condição de vida e de trabalho, começando a valorizar mais a educação:

> Quando eu tava com uns 15 anos, assim, eu tava com aquela coisa de querer trabalhar, ganhar dinheiro. Acho que foi mais ou menos assim, aí eu comecei a gostar de estudar, porque eu trabalhei numa autoelétrica, a eu vi que não era bem aquilo que eu queria, que eu queria algo melhor. Aí, a partir daí, do final do 1º ano, eu acho que dei mais valor ao estudo. No segundo grau, eu levei mais a sério, digamos assim. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Um ponto interessante a ser explicitado na trajetória de Maurício diz respeito à oportunidade de ter tido uma experiência de trabalho, em relação à qual pode se desvincular com facilidade para continuar sua escolarização. A família de Maurício, por seus depoimentos, parece atribuir grande importância aos estudos, exemplo disso é que mesmo depois de adultos eles retornaram à escola. O processo educativo dos pais também se apresenta como um grande incentivo para ele, que fez uma opção diferente de amigos e parentes em relação a sua trajetória. Nesse sentido é que traz o seguinte depoimento em relação aos estudos:

> Terceiro ano estudei por conta própria, porque estudava de manhã, fazia curso no SENAI (curso de aprendizagem) à tarde, em Divinópolis, e noite eu estudava pro vestibular. Aí, no terceiro ano, eu fiz Enem, tirei uma nota boa, tirei 80%, era aquela prova antiga de redação. 80% a média... (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Maurício relata que o aprendizado adquirido na escola foi suficiente para que obtivesse acesso ao ensino superior, pois ele conseguiu ter acesso ao ProUni após terminar o ensino médio. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo dizendo que a escola foi suficiente, o jovem aponta que sua educação básica não lhe deu base para passar na UFMG e, além disso, era preciso estudar por conta própria para vencer os conteúdos cobrados nas provas:

> Olha, assim, a escola eu acho que foi suficiente, digamos assim, não preparou totalmente não, porque algumas coisas eu tive que buscar um pouco fora. A escola com certeza foi a base, não adianta falar que não, foi suficiente, porque eu acho que se não tivesse dado essa base, eu não conseguiria estudar por conta própria um ano só... acho que é isso? ...Eu estudava à noite, pegava pra estudar algumas matérias que eu tinha mais dificuldade, dava uma atenção maior. Vestibular eu tentei só na UFMG e fiz o Enem, vestibular da UFMG eu não estava preparado, com certeza. Vestibular da UFMG eu não estava preparado, não consegui passar da primeira etapa. Faltou preparo mesmo, faltou mais tempo... dedicação eu acho que não que pelo que eu tinha de recurso, eu dediquei o que deu pra dedicar. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

O irmão caçula de Maurício tem 20 anos, há algum tempo terminou o curso técnico e ingressou no ensino superior. Ele cursa engenharia mecânica na cidade de Itaúna desde o início de 2011, custeando sua faculdade com a remuneração proveniente de seu trabalho como técnico.

Ao falar sobre o acesso à educação superior, via ProUni, a insegurança e dúvida sobre a veracidade da aquisição da bolsa esteve presente até o momento da matrícula, mas o incentivo de professores e amigos foi um grande estímulo para pleitear a vaga.

> Na época, pelo que eu lembre (fiquei sabendo do ProUni), foi pelos amigos, amigo e a escola. O pessoal falava bastante, escola pública não tem muito essa pretensão de escola federal, infelizmente. Aí os professores mesmo falavam do ProUni, aí foi aí que eu conheci, vi como é que era, quais eram os requisitos pra ganhar bolsa, conheci o Enem ... Na verdade eu não tinha muita certeza assim, quando saiu o resultado, não deu aquela coisa "há eu tô aprovado" esperei primeiro pra depois... É como se diz, quando a esmola é demais o santo desconfia. Aí eu vim primeiro aqui, vim com a minha mãe, a gente ajeitou toda a documentação. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

A vinda para BH também não foi algo acertado com tranquilidade pela família. A matrícula para cursar engenharia na PUC só foi possível devido à bolsa integral e uma reorganização das despesas familiares:

> Olha, com certeza sem bolsa, aqui na PUC, não teria jeito, não estaria fazendo o curso, principalmente por ser em outra cidade. Bolsa de 50%, eu acho que em outra cidade que eu tivesse que morar também não daria. Por exemplo, se eu tivesse morando em Carmo do Cajuru, se eu tivesse trabalhando e ajudando, com bolsa de 50% eu acho que daria, digamos no limite. Mas sem bolsa com certeza em outra cidade seria complicado. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Como estudante de escola pública, Maurício revela ter percebido uma mudança muito forte de contexto na transição do ensino médio para o ensino superior. Como será visto no próximo capítulo, os tempos e as relações estabelecidas, no caso da engenharia, curso essencialmente técnico, são bem diferentes da visão apresentada pelos sujeitos da psicologia. Ele ingressou na PUC em 2007 e estudou no turno matutino até o 7º período, posteriormente sendo deslocado para o período noturno[30] para a execução de estágios.

Durante os dois primeiros anos de curso, ele se manteve exclusivamente com a renda advinda da família e posteriormente deu início, por meio de convite de uma professora, a um estágio de pesquisa. Após exercer atividades de iniciação científica até o 7º período em

[30] Nos cursos diurnos de engenharia, os últimos períodos são à noite para viabilizar a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

meados de 2010, quando mudou para o noturno, começou a trabalhar em uma empresa privada na área de engenharia, na qual trabalha atualmente. Em BH, Maurício divide um apartamento próximo à PUC com mais dois amigos.

3.3 O curso de psicologia da PUC Minas: breve caracterização

A partir da percepção da Psicologia[31] como ciência que estuda o comportamento humano e seus processos mentais, por meio do projeto político pedagógico, o curso de psicologia da PUC Minas tem como objetivo formar psicólogos que sejam capazes de "compreender o campo dos fenômenos e processos psicológicos, considerado em sua pluralidade de objetos, métodos, teorias e técnicas, e de atuar profissionalmente na promoção do desenvolvimento e da saúde psíquica de pessoas, grupos, organizações, comunidades" através de "ações preventivas e intervenções psicossociais, psicoterapêuticas e educativas" (PUC Minas)

O curso de psicologia da PUC São Gabriel é constituído por dez períodos, com ênfases[32] em Gestão, Processos de Subjetivação e Instituições (Ênfase A), e Cuidado, Processos Psicossociais e Saúde (Ênfase B).

O curso, em seu projeto pedagógico, aponta também para a valorização da flexibilização curricular, nesse sentido, reconhece algumas atividades como potencialmente complementares da formação do psicólogo. Dentre essas atividades, considera-se relevante reproduzir o interesse institucional pela matrícula em disciplinas oferecidas em outros cursos da Universidade com especial destaque para Estatística e disciplinas que excitem o aprimoramento da escrita acadêmica e a formação cultural; a participação em ações de extensão universitária, projetos de pesquisa, monitoria e também inserção em eventos científicos.

---

[31] Fonte *site* Brasil escola: <http://www.brasilescola.com/psicologia/o-que-e-psicologia.htm>

[32] *Gestão, processos de subjetivação e instituições*: Gestão de processos de trabalho e subjetivação em diferentes contextos institucionais. Construção e implementação de diagnósticos e intervenções. *Cuidado, processos psicossociais e saúde:* Ações de cuidado e promoção da saúde em diferentes contextos. Construção de estratégias de diagnóstico e intervenção clínica e psicossocial. Essas ênfases têm o intuito de propor uma formação ao mesmo tempo generalista e plural.

3.4 **Os quase psicólogos/as**

Como já apresentado, foram entrevistados dois rapazes e três moças graduandos em psicologia. Entre os selecionados para compor esta pesquisa, dois jovens estudavam no turno matutino e três eram alunos do noturno. Os primeiros se encontravam no penúltimo período do curso e os demais estavam cursando o último período.

Teve-se acesso a dois desses sujeitos, Bernardo e Thaís, por intermédio de conhecidos e estes indicaram vários colegas de sala dos quais três sujeitos foram selecionados para compor o grupo de jovens a serem entrevistados. Serão apresentados Bernardo e, em seguida, a colega Carolina, recomendada por ele. Em continuidade, Thaís e dois colegas de sala, Allan e Pâmela, indicados por ela.

3.4.1 Bernardo: contestando a imagem do jovem preso ao presente

Em Vespasiano, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, vivem D. Joana e seu filho Bernardo. Ele muito falante, durante a entrevista, contou vários casos sobre a faculdade e sua atuação religiosa na paróquia de seu bairro. Eles moram em um bairro periférico da cidade. Os pais de Bernardo foram casados durante algum tempo, mas, atualmente, o pai, que cursou até a 4ª série (5º ano) e aposentou-se como gerente de uma loja pertencente a uma rede no segmento de varejo, vive com outra esposa e dois filhos.

O sustento de Bernardo e sua mãe até alguns anos atrás se deu por meio da pensão do pai, destinada a Bernardo, e a receita de uma pequena loja onde D. Joana vende guloseimas. A loja tem bastante movimento, pois a escola, na qual Bernardo estudou, fica na mesma rua da residência, o que gera grande trânsito de jovens e crianças na porta da lojinha.

Até o nascimento de Bernardo, D. Joana, que concluiu o ensino médio, trabalhou nas Lojas Americanas, empresa na qual conheceu o pai do rapaz. A opção pelo afastamento do trabalho se deu para que houvesse maior dedicação à criação do filho único, hoje com 22 anos.

Bernardo sempre estudou próximo de casa. Em alguns momentos de sua trajetória escolar, sua mãe pensou em transferi-lo para escolas consideradas melhores, pois a instituição na qual estudava era vista como desorganizada e com problemas de violência. No entanto, Bernardo sempre se apresentou contrário à transferência por ter muitos amigos na escola e, respeitando sua opinião, sua mãe o manteve lá.

Ao falar de seu bairro, Bernardo relatou que, na ocasião em que seus pais se separaram, sua mãe queria mudar de lá para ir morar próximo a familiares; no entanto, por gostar muito do bairro e ter muitos amigos no local, Bernardo convenceu sua mãe a ficarem.

Como era considerado "um rapaz focado e ajuizado", sua mãe não tinha grandes preocupações com seu processo educativo, mesmo porque, como dito pelo jovem, ele era visto como um bom aluno:

> Bom, eu sempre assim, fiz minhas atividades, essa questão de escola, sempre fiz e quando mais novo, minha mãe sempre me auxiliava nessa questão de escola, me ajudava. Trabalho, né? Não que cobrasse, mas acompanhava pra ver o que eu estava fazendo e tal, depois eu fui acabando ficando autônomo sem a cobrança de uma outra pessoa.... o ensino médio, a conclusão, assim, o encerramento daquele processo, você quer mais curtir aquele período, aí o terceiro ano foi um fato curioso, que foi essa situação do Enem, aí já entra esse discurso pronto: ah, esse é o último ano, tem vestibular, vou estudar bastante, mas eu não me recordo que a faculdade, universidade, tenha sido algo que tenha me atormentado, nunca foi algo assim na minha vida estudantil, nunca foi algo, sabe, eu quero estudar pra mim fazer uma faculdade, nunca perdi nenhuma noite de sono, igual a gente vê muitas pessoas, muitos alunos pressionados a isso, não sei o quê que eu pensava assim enquanto formação, não me recordo, na verdade eu não lembro, mas nunca tive medo assim dessa situação como algo de pressionar, eu via como uma possibilidade, mas não como algo que me obrigassem. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Vários elementos trazidos no depoimento de Bernardo ajudam na compreensão de seu processo educativo. Em um primeiro momento, a família, na figura da mãe, faz-se presente na escolarização, por meio do acompanhamento das atividades escolares; mas essa tutoria não prossegue até a final da escolarização básica. Após uma inculcação desse valor, esses pais tendem a se distanciar, a fim de que os filhos exercitem a autonomia.

O processo vivenciado por jovens de camadas populares ao final do ensino médio é muito diferente daqueles das camadas mais favorecidas, em que o ingresso no ensino superior é dado como algo natural. LEITE (2011), ao pesquisar sobre jovens de camadas médias, estudantes de colégios particulares, evidenciou que esse processo não se trata de uma escolha ou um desejo, mas um fato, sendo que o incomum seria não chegar ao ensino superior.

Como evidenciado no relato, a universidade não foi algo planejado em longo prazo no percurso de Bernardo. O jovem, que nunca trabalhou durante a educação básica, terminou o ensino médio em 2006 sem nenhuma reprovação. A mãe preferia que ele se dedicasse aos estudos e, tendo em vista que recebiam uma pensão, não havia a necessidade de associar o trabalho ao estudo. As propostas de emprego, devido à simpatia e bom relacionamento do jovem na comunidade e também nas atividades religiosas não faltavam. Mesmo sem procurar emprego, chegou a receber propostas, mas não se interessou devido à necessidade de mudança

de turno na escola, o que acarretaria o afastamento dos amigos. Sua experiência na educação básica é perpassada pela constituição de amizades, o que tornava o ambiente escolar prazeroso:

> Eu tenho hoje, que foi uma experiência muito boa. Essa questão assim de amigos, porque a escola, pelo menos onde eu morei, a forma como eu fui criado e convivi, tá sempre muito associada a essa questão do relacionamento com os amigos e tal, acho que também possa ser característica do bairro, da região, não sei. Mas eu acho que isso sempre esteve muito presente. Da escola eu lembro com muito gosto, não foi algo ruim assim... (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O acesso ao ensino superior se deu imediatamente após o término do ensino médio. Mesmo não tendo feito nenhum tipo de cursinho, Bernardo conseguiu alcançar uma boa nota nas provas objetivas e de redação do Enem. O bom resultado no exame é atribuído por ele, além da escola, à participação em atividades religiosas, sendo o hábito de leitura citado como um dos principais elementos de sua prática religiosa. Ele tinha uma grande habilidade para falar, o que pôde ser percebido durante as entrevistas. Parece que a sua participação na igreja contribuiu para isso, já que, como apresentado no primeiro capítulo, essas habilidades são construídas socialmente (BUENO, 2005). Mesmo que ele tenha ressaltado que o curso de psicologia auxilia nessa construção, sua desenvoltura faz acreditar que se trata de um processo que vem se constituindo anteriormente à entrada na universidade.

> Uma coisa que facilitou bastante no Enem foi a questão da leitura, porque, em determinados momentos da minha vida, eu passei a ler mais e aí eu acho que tem a ver a questão da participação na igreja que eu lia bastante, porque querendo ou não é um outro ambiente que você também é estimulado a ler. E o fato de estar coordenando o grupo, isso me acarretava, e eu sempre me responsabilizei por isso, no sentido de saber alguma coisa pra formar alguém, pra ser o coordenador, você tem que se capacitar também não é? Então eu buscava ler, pra poder formar, uai, sou coordenador... Então essa capacidade de leitura me ajudou demais na prova do Enem. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O Enem foi visto por Bernardo e vários outros entrevistados como a forma de acesso mais próxima ao ensino superior. No entanto, assim como o vestibular da UFMG, ao final do ensino médio, era visto apenas como um teste para o ano seguinte:

> Porque eu via na possibilidade do Enem e ProUni, um acesso. Era algo mais próximo, então, assim, agora é possível estudar porque antes tinha a questão financeira que era um impedimento (...) Mas não houve aquela preocupação excessiva, eu lembro que nesse ano eu fiz vestibular, meu objetivo era fazer o Enem, era fazer um bom Enem, no sentido assim, se fosse possível passar, eu passaria, se não, no próximo ano eu faria com mais dedicação, eu estudaria, me prepararia melhor, me inscrevi pra fazer o vestibular da UFMG com o mesmo propósito, conhecer melhor a prova e tal pra fazer e em outras oportunidades poder ir melhor (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O trecho acima mostra, de certa forma, o discernimento que Bernardo faz de sua realidade e das condições de precariedade de ensino da maior parte das escolas públicas. Sabendo que no ensino superior ele não poderia se dedicar integralmente aos estudos, precisou refletir sobre suas possibilidades. E a partir daí estava se programando para estudar para o vestibular do ano seguinte. O pensamento do jovem revela um cálculo em torno de suas possibilidades e uma atitude de reserva, comum entre jovens de camadas populares, que não podem se dispor a fazer grandes apostas no prolongamento da escolarização. Comparando os sujeitos pesquisados àqueles que participaram da pesquisa de Leite (2011), é perceptível a diferença de investimento, visto que essa atitude de resguardar-se não foi visualizada em pesquisa com jovens de camadas médias.

O envolvimento distanciado que os jovens de camadas populares mantêm com a escola também foi apresentado por Abrantes (2003). Esse pesquisador tomou como princípio que, para conhecer a relação entre o jovem e a escola, era necessário o contato direto, sistemático e metodologicamente orientado com a realidade dos jovens na escola, concepção que levou o pesquisador a passar três meses em uma escola secundária nos subúrbios de Lisboa. E após esse período, dentre outras questões, apontou que entusiasmo ou resistência dos anos iniciais na escola vão se transformando em formas de adesão distanciada e, como apresentado, é a história de cada sujeito que vai dizer se essa distância será maior ou menor.

Voltando a Bernardo, percebe-se exatamente isso, o acesso ao ensino superior como algo distante, improvável, difícil de apostar todas as fichas; mas o improvável se faz mais que provável, fez-se certo. Bernardo não conseguiu ingressar na UFMG, mas superou suas expectativas no Enem e, com a pontuação adquirida, começava então a busca pela escolha do curso e da faculdade:

> Quando eu pensava no ensino superior, eu via na PUC um lugar que eu gostaria de estudar, sabe? Até porque eu sempre ouvia falar muito bem da PUC, no sentido de uma instituição de qualidade e tal, e também pelo fato de ser católico, não sei, acho que, na minha mente, eu me sentia atraído mais pela PUC, sei lá, mas também quando eu pensava em estudar, ao mesmo tempo que era algo próximo, era algo distante porque ela era paga, né? Não tinha condições de pagar, então acaba que, quando se pensava em vestibular e sem a possibilidade do Enem, a possibilidade que eu tinha era UFMG, nem sabia de UEMG de nada, nem sabia os cursos que tinha na UEMG. Então, assim, a UFMG ficava como uma opção próxima e distante também. Porque a PUC eu tinha assim, um interesse e tal, via como um bom lugar pra se estudar, mas era distante de mim, porque eu não podia pagar e a UFMG era uma instituição que eu não precisava pagar, mas que era distante do mesmo jeito, então, assim, não resolvia o meu problema. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O gosto pela informática e o contato com a internet desde o final do ensino fundamental (na sua casa havia internet discada que o favorecia passar madrugadas no computador) foram apontados como um facilitador de pesquisa para a escolha do curso e do entendimento e esclarecimentos sobre o ProUni.

> Uma coisa que eu consegui lembrar aqui agora é que pra mim foi muito útil a questão da internet, sabe? Eu consegui, sei lá, talvez foi todo um contexto, mas sei lá, a utilização da internet, a ferramenta principalmente do *orkut*, essa comunidade que falava sobre a situação do ProUni , do Enem, foi de muita importância pra ter essas informações, eu sei que a internet nem sempre tem informações confiáveis, mas eu pesquisava tudo aquilo ali, ia entendendo. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Bernardo fala da importância da internet e das redes de relacionamento para o acesso à informação e contatos com outros jovens, muitas vezes desconhecidos pessoalmente. A falta de esclarecimento por parte da escola sobre possibilidades de percurso educacional tem levado os jovens a procurar outros meios para se manter informados. Assim, cada vez mais, os jovens têm se utilizado dos recursos midiáticos, tanto para o lazer como também na busca por informações.

Curso escolhido, bolsa concedida e matrícula feita, Bernardo iniciou o curso de psicologia no período da manhã e concomitantemente começou a trabalhar em serviços administrativos, em uma contabilidade, na parte da tarde, a convite da dona do escritório. Isso gerou certo alívio nas despesas domésticas, o que não durou por muito tempo. O pai, que ajudava financeiramente com uma pensão, começou a ter problemas financeiros e deixou de pagá-la. Mesmo após a situação estabilizada, a contribuição foi interrompida. Nessa época, a autonomia e esforço de Bernardo junto com sua mãe para organizar o orçamento doméstico foram essenciais perante a perda dessa renda fixa de que dispunham. Em relação a isso, Bernardo ressaltou a importância da estrutura familiar:

> Porque quando meu pai parou de me dar pensão eu já trabalhava, então não foi assim tão aterrorizante. E tem uma coisa também que eu acho que vem muito da minha mãe, que é a questão de um equilíbrio assim, minha mãe sempre... No sentido de poupar o dinheiro, de tá guardando, quando eu comecei a trabalhar, com a pensão, eu ia poupando o meu dinheiro (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O esforço e a necessidade de planejamento parecem marcar a trajetória de Bernardo. Seu caso é um exemplo que possibilita a reflexão sobre a imagem que se tem de que os jovens estão presos ao presente, sem planos futuros, à medida que ele rompe com essa representação.

No momento da primeira entrevista, Bernardo fazia estágio na PUC e ainda trabalhava no escritório como auxiliar de contabilidade, emprego do qual pediu para ser demitido, antes

da segunda entrevista, para se dedicar aos estudos. Além das disciplinas da graduação, cursava inglês no CENEX- UFMG, com intuito de prestar seleção para mestrado após sua formatura, o que evidencia seu interesse em prolongar seus estudos.

3.4.2 Carolina: laços de amizade contribuem na ampliação de horizontes

Carolina foi apresentada por Bernardo. Eles eram colegas de sala e estagiários no mesmo grupo de pesquisa na PUC Coração Eucarístico. Foi Bernardo quem indicou Carolina para sua orientadora após saber do interesse dela pelas atividades de pesquisa.

A jovem de 25 anos reside com a família no bairro Glória, um bairro de classe média baixa, localizado na região noroeste de Belo Horizonte, próximo ao município de Contagem. Seus pais tinham o ensino fundamental incompleto e residiam em casas separadas, embora no mesmo lote. A mãe trabalhava como auxiliar de serviços gerais e o pai como segurança numa escola profissionalizante.

Ao falar sobre o processo de escolarização de sua família, ela tendeu a discorrer sobre o processo educativo de Felipe, seu irmão de 22 anos. Segundo Carolina, ele terminou o ensino médio, mas não apresentava interesse em ingressar no ensino superior, no entanto havia feito curso técnico e fazia estágio como técnico em segurança do trabalho:

> Felipe nunca tentou vestibular, ele não tem nenhum interesse por algum curso específico e eu acho isso muito interessante nele, assim. Eu apoio isso de fazer o curso técnico também porque eu não vejo isso, todo mundo tem que fazer o curso superior... E aí ele já comentou comigo, de fazer o vestibular, depois que ele fez o curso técnico, ele já falou de engenharia ambiental, e tem a ver até com essa área de segurança do trabalho. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

> Hoje eu vejo Felipe, eu achei que ia ser mão de obra, operário mesmo a vida toda, sabe?... Enfim, mas aí o Felipe tá mudando assim essa trajetória dele, foi fazer o curso técnico. Então eu acho que isso fez diferença pro Felipe, o fato de eu estar estudando fez diferença pro Felipe, pras outras pessoas, no sentido de ter uma inclinação, de ter mais vontade. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Felipe parece comungar de uma trajetória escolar comum aos jovens de camadas populares que conseguem terminar a escolarização básica e tendem a buscar em um primeiro momento o curso técnico, por ser muitas vezes a possibilidade mais próxima de acesso a uma profissão qualificada.

As condições criadas a partir da conclusão do curso técnico, muitas vezes, possibilitam que os jovens alimentem a expectativa de continuação dos estudos. Além disso, nesse espaço de formação, a própria socialização escolar pode fazer com que os jovens alimentem valores

diferentes daqueles que tinham anteriormente. O que pode conjecturar para a inserção no ensino superior.

Ao discutir o conceito de socialização em sua tese sobre os processos socializadores, Bueno (2005) destaca que o conceito de socialização tem adquirido diferentes significados, mas que para Lahire:

> Compreende a socialização como processos pelos quais a rede social na qual o sujeito está inserido forma e transforma o indivíduo. Ele formula a metáfora da dobra, das dobraduras e das pregas do social (lês plis du social), em que as variadas dimensões sociais (econômica, cultural, familiar, religiosa, etc.) e os contextos de interação são pensados na forma de uma folha de papel ou de um tecido esticado, e a constituição do indivíduo seria como esta folha amassada. O dentro e o interior representam o de fora, o exterior, em estado dobrado. O ator individual seria o produto das múltiplas operações de dobramentos (ou interiorização). (BUENO, 2005, p.29)

A autora, a partir da obra de Lahire, apresenta três modalidades básicas de socialização: a socialização por aprendizagem prática, que se dá por meio de treinamento e prática direta, a qual implica participação recorrente em uma determinada atividade; a socialização tácita, "resultante de efeitos mais difusos, de situações tácitas e semi –implícitas que contribuem para engendrar e fixar disposições". (BUENO, 2005; p.32); e a socialização por inculcação ideológico- simbólica referente às "normas culturais difundidas por toda sorte de instituição (escola, meios de divulgação como televisão, rádio, publicidade, etc.) que põem em cena, de modo discursivo ou icônico, papéis, situações, maneiras e atitudes específicas, que levam, por sua vez, à interiorização de crenças, valores e modelos de comportamento." (BUENO, 2005; p.34). Entretanto, como pontua a pesquisadora, tais processos só podem de fato se desenvolver se os sujeitos nele envolvidos forem ativos no processo de interiorização, ou seja, eles precisam estar dispostos.

Essa visão apresenta também a perspectiva de que o curso técnico não é algo que chama atenção somente dos jovens, mas também de vários pais que não veem a graduação como uma formação possível e, nesse tipo de profissionalização, uma possibilidade de inserção qualificada para os filhos no mundo do trabalho. Os pais de Gilson exemplificam essa perspectiva.

Ao relatar que seu percurso escolar tem influenciado seu irmão, Carolina evidencia também o orgulho da família por ela ser a primeira a ingressar, e estar quase se formando, em um curso superior. Nessa perspectiva, vale ressaltar como veremos adiante, o impacto que o ProUni e as políticas de expansão do ensino superior podem apresentar na vida dos jovens de camadas populares.

Até o final do ensino médio, Carolina não precisou trabalhar, pois os pais custeavam as despesas da casa e dos filhos, permitindo-lhe dedicação integral aos estudos.

> Nunca tive necessidade de trabalhar, meu pai bancava, meu pai não tinha dinheiro pra pagar uma escola, mas ele tinha dinheiro pra pagar condução e pra comprar o lanche, pra pagar livro, material escolar, meu pai sempre bancou isso junto com minha mãe, minha mãe pagava curso por fora, informática, eu lembro que eu fiz um curso longo de informática e minha mãe era quem pagava a mensalidade. Nunca tive necessidade de trabalhar não, mas aí, quando chegou na época do pré-vestibular, que eu vi que eu ia ter que desembolsar mais ou menos 100 reais, 80 reais por mês. Isso vai pesar no bolso do meu pai e talvez ele não vai querer pagar, porque ele não entende da importância disso. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Ao contrário do irmão, desde pequena, ela demonstrava interesse pela psicologia. Conta que via os psicólogos na televisão e dizia à mãe que seria um deles quando crescesse e sempre recebia da mãe a seguinte resposta: "Se Deus quiser, vai ser sim minha filha, a gente dá um jeito!" Essa resposta fazia Carolina acreditar cada vez mais nesse sonho, que de início parecia muito distante, pois o ensino superior, assim como para outras famílias dos entrevistados, não foi um projeto familiar objetivamente idealizado e planejado.

Durante a escolarização básica, ela estudou em duas escolas, sempre no período diurno. Até a 4ª série (5º ano), ela e o irmão estudaram em uma escola localizada no bairro onde residiam, mas a mãe sempre se mantinha receosa com os conflitos frequentes na escola. Com a ajuda de uma vizinha, ela conseguiu vaga para os filhos em outra instituição, uma escola pública de maior prestígio, localizada na região central de Belo Horizonte.

> Eu lembro de uma desvalorização da minha mãe das escolas que tinham lá perto de casa, a escola mais próxima que tinha chamava Lucas Monteiro Machado, que era no Pindorama, e tinha umas outras também no Glória, que tinham muita confusão, adolescentes envolvidos em questão de violência mesmo. Aí eu lembro que mãe ficava preocupada com isso, e tem uma vizinha nossa que mora na nossa rua, que trabalhava na secretaria da (nome da escola). Aí mãe conversou com ela, e ela que de certa forma providenciou a nossa matrícula, que abriu o espaço pra gente estudar (nome da escola). Felipe também estudou lá. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

A busca por uma instituição pública classificada como boa revela uma mobilização familiar, em especial materna, no que tange à escolarização dos filhos. Esse aspecto é comum em pesquisas sobre casos de "sucesso" escolar nos meios populares,o que tende a contestar o mito da falta de investimento por parte dos pais de camadas populares na formação escolar dos filhos (LAHIRE, 2004;VIANA, 2005).

Ao falar sobre seu percurso na escola, Carolina relata que teve alguns conflitos no ambiente escolar, e que não dava o devido valor à aprendizagem:

> Sempre foi muito tranquilo, eu me lembro que eu não tinha muita paciência na 7º série, porque na 7ª série, me tiraram de uma... Porque tinha aquele negócio de A, B... e eu entrei na B, quando eu cheguei na 5ª, eu lembro que eu era da 5ª B e da 6ª B e aí eu adorava o povo e me passaram pra 7ª. Aquilo pra mim era o fim do mundo, porque eram pessoas mais novas, e eu lembro que as brincadeiras deles eram assim, muito infantis, não tinha a mínima paciência, achava muito chato, mas aos poucos eu fui me achando com as meninas e tal. Algumas delas eu encontro até hoje, a gente faz um encontro, viramos amigas mesmo. Mas de aprendizagem, eu não sei, eu não dava tanto valor, eu não via da forma como eu vejo hoje. Eu queria fazer vestibular, eu queria passar no vestibular, mas não sei, minhas memórias da escola estão muito mais ligadas a memórias afetivas que a memórias intelectuais. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Pelo relato de Carolina, os alunos da turma *B* tinham menos envolvimento com os conteúdos, talvez seja por isso que a jovem argumente que foi com os colegas da turma *A* que criou maior familiaridade com a possibilidade de ingressar em uma faculdade, mas isso não parece ter contribuído para um envolvimento maior com a escola. No entanto, mesmo não se identificando como muito estudiosa, considerava-se uma boa aluna e, apesar de não gostar das ciências exatas, nunca teve reprovação ou problemas sérios de indisciplina, o que remete, assim como no caso de Bernardo, a um envolvimento distanciado com a escola.

A jovem que finalizou o ensino médio em 2003 reconhece o diferencial de ter estudado em uma escola central e considerada de prestígio, dizendo que se tratava de um espaço onde prevalecia a diversidade:

> Ah, era muito diferente, as pessoas eram muito diferentes, a escola era muito mista, ao mesmo tempo em que tinha gente muito pobre, tinha gente que não era tão pobre assim, mas que os pais tavam pagando apartamento ali no Lourdes e não davam conta de pagar uma escola particular, então os filhos estavam numa escola pública, mas era uma escola mais mista em termos socioeconômicos. E aí eu tive contato com pessoas de classe diferente. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

A diversidade presente nessa escola não se trata de uma regra na educação pública brasileira, o que impossibilita a muitos jovens ter experiências como a de Carolina. O convívio entre jovens de camadas sociais diferentes traz possibilidades de sociabilidade na configuração social desses jovens, tendo em vista que muitas vezes os jovens de periferia tendem a ser segregados a esses espaços. O fato de estudar em uma escola perto de casa, visto muitas vezes como um privilégio, pode, na verdade, estar impossibilitando os sujeitos de vivenciarem outras experiências, conviver com sujeitos diferentes de seu meio social.

Mesmo tendo estudado em uma instituição pública considerada de qualidade razoável, a jovem teve dificuldade para ingressar no ensino superior. Já sabendo da possível dificuldade no último ano do ensino médio, Carolina começou a trabalhar de modo informal como secretária, com um vizinho, para pagar um curso pré-vestibular. Isso porque, segundo ela, o

pai considerava que suas obrigações educativas deveriam terminar junto à finalização do ensino médio.

> De manhã, eu estudava e, à noite, eu ia pro cursinho e, final de semana, eu me lembro que eu ficava muito cansada e ficava em casa estudando. Estudava pouco por causa do tempo, mas o tempo que eu tinha final de semana eu estudava, na época eu não estava namorando, não namorei no final do ensino médio. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Como muitos dos trabalhos informais ofertados aos jovens, o emprego de Carolina se foi assim como veio, durou apenas seis meses. Ficaram as despesas do cursinho, que os pais decidiram tomar para si como um acordo familiar em prol do desejo da jovem. Ela fez um curso pré-vestibular extensivo no período noturno durante o tempo em que trabalhou. Quando parou de trabalhar, passou a estudar no turno da tarde.

> Minha mãe e meu pai (continuaram a pagar o curso),porque no segundo semestre eu parei de trabalhar e aí minha mãe falou: "você não vai sair não" (sair do cursinho). Meu pai do mesmo jeito. E aí eles se viraram assim, sabe, foi muito legal que foi de esforço mesmo, não era um dinheiro que tinha sobrado. A gente é pobre, a gente sempre foi pobre, minha mãe fazendo limpeza, meu pai na época era representante comercial. Então ele ganhava um pouco mais do que ele ganha hoje, mas aí eles bancaram. Os últimos meses eles bancaram. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Mesmo não sendo uma despesa planejada, o cursinho da filha, que tinha como sonho passar na UFMG, foi incorporado ao orçamento doméstico. A vontade de estudar na federal não existia por acaso. Além da gratuidade, a jovem ouvira por diversas vezes falar do prestígio da instituição.

> Eu queria passar na federal. Primeiro, pela questão do pagamento, segundo, pela questão do *status*, de peso, de currículo mesmo, de facilidade de arrumar emprego e de ver isso como única alternativa pra eu conseguir estudar, porque eu não teria condições de pagar uma universidade particular. E eu sabia que eu não queria fazer qualquer faculdade só pra ter um diploma. Eu me lembro que, entre os professores do cursinho, isso era muito fomentado, porque federal é a melhor mesmo, depois tem a PUC, mas é depois, porque tem que passar na federal. E eu não me sentia segura pra passar só com os estudos do Caetano. Mas acabou que também, pela falta de tempo, por uma série de questões, por uma dedicação que eu acho que não foi ideal, eu não passei na federal, principalmente por causa da matemática, minha pontuação foi muito baixa. Aí eu fiquei um ano sem estudar, um ou dois anos, sei lá... (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Como não havia conseguido passar no vestibular após o ensino médio, durante o período em que ficou sem estudar, Carolina desenvolveu trabalhos como secretária e atendente de *telemarketing*. A vontade de ingressar na UFMG, incentivada muitas vezes pelos vínculos de amizade da escola, aliada à falta de condições de custear uma instituição

particular fizeram com que Carolina interrompesse temporariamente seus planos após inúmeras tentativas de acesso ao ensino superior sem sucesso, cena comum no percurso de jovens pobres.

Assim como outros sujeitos, ela, após tentativas frustradas, passou a investir em concursos públicos e, ao concentrar seus esforços nesse objetivo, ela conseguiu passar em uma seleção do MGS[33] para trabalhar como atendente de *telemarketing* no serviço 190[34]. Lá ela conheceu seu companheiro, rapaz mais velho com quem namora há vários anos.

Como tem sido apresentado, a trajetória de vários dos entrevistados não foi linear, essa fragmentação de percursos tem merecido especial atenção de pesquisadores, à medida que observam na reversibilidade de determinadas escolhas e percursos de vida uma tendência característica de algumas trajetórias juvenis na Europa. É nesse sentido que Pais chama atenção para a "geração ioiô" " uma das metáforas utilizadas para ilustrar os processos de ida e vinda entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, entre viver em casa própria e na casa dos pais, ou ainda entre a conjugalidade e a vida de solteiro/a" (PAIS *et al*, 2005)

Nesse caminho de idas e vindas, após ser reprovada em dois vestibulares na UFMG, em 2006, Carolina tomou conhecimento do ProUni e se inscreveu. Quando ela ficou sabendo do programa, já haviam terminado as inscrições, no entanto, sobraram várias vagas remanescentes, o que possibilitou uma nova fase de inscrições. Como a maior parte das bolsas já tinham sido concedidas, a oferta de bolsas foi restrita e, dentre as vagas oferecidas, a única que lhe chamou atenção foi para o curso de geografia na Uni-BH. Para esse curso, ela conseguiu a bolsa de 100%, porém optou por não se matricular, tendo em vista que não se interessava:

> E aí eu fui até no *campus* pra fazer minha matrícula, mas aí, quando eu cheguei lá, eu falei gente, mas que lugar longe, e geografia não é o que eu quero fazer. Eu entrei no *campus*, fiz uma hora lá dentro, mas saí, não fiz minha matrícula. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Ao final de 2006, com a mesma nota do Enem do ano anterior, Carolina se inscreveu para o curso de psicologia na PUC. Sua primeira opção não foi aceita , psicologia na PUC

[33] A MGS - Minas Gerais Administração e Serviços S.A é uma sociedade anônima de capital fechado 100% pública, vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Essa empresa atua no ramo de serviços gerais, de gerenciamento e de apoio técnico operacional.

[34] Central de emergência da Polícia Militar

Coração Eucarístico, mas foi contemplada com a bolsa na unidade São Gabriel, sua segunda opção.

Para além das dimensões educacionais e familiares, outros pontos necessitam ser evidenciados na trajetória de Carolina. O primeiro se refere ao fato de ela ser a única dos entrevistados que se declarou negra. Seus relatos, como será evidenciado no capítulo seguinte, são permeados pelo sentimento de desigualdade devido à cor e classe social. O sentimento de inferioridade referente à relação com a família do namorado que, segundo ela, possui uma condição de vida melhor, é um bom exemplo disso. Ela conta que, devido ao padrão socioeconômico diferenciado, ela não se sentia à vontade com a família do namorado e a entrada no curso superior potencializou um sentimento de menos desigualdade: "...ele vem de uma família totalmente diferente da minha família e eu me sentia muito pouco à vontade com a família dele."

O namorado, também concursado via MGS, é o único de sua família que não quis ingressar no ensino superior. Uma opção do rapaz, visto que a família teria recursos para custear seus estudos em uma faculdade particular, diferentemente de Carolina, que tinha o desejo, mas não as condições de acesso e permanência no ensino superior.

Algum tempo depois de iniciar o curso de psicologia por meio da bolsa integral do ProUni, por motivos que serão discutidos posteriormente, Carolina deixou o emprego e começou a se dedicar a estágios vinculados ao curso. Isso lhe propiciou maior vivência da condição de jovem universitária, possibilitando acesso a espaços antes vistos como lugares que "não eram seu de direito".

3.4.3 Thaís: idas e vindas em busca de um sonho

Uma colega de trabalho, na época estudante de psicologia da PUC, sabendo da pesquisa, sugeriu alguns nomes de colegas de sua sala que iam ao encontro do perfil de jovens universitários que se buscava para esta investigação. Tendo em vista os critérios definidos na pesquisa, dos nomes sugeridos, Thaís, 25 anos, aluna do curso de psicologia noturno, foi convidada a participar.

Desde os primeiros contatos, Thaís se mostrou disponível e atenciosa. Devido à indisponibilidade de horário durante a semana, as duas entrevistas com a jovem foram feitas aos finais de semana, no apartamento -república que dividia com colegas. Ela mudou-se para BH após conseguir uma bolsa do ProUni. Até então, ela residia com a família em um bairro periférico da cidade de Barra Mansa, interior do estado do Rio de Janeiro. Seu pai, que,

segundo ela, “fazia de tudo um pouco”, faleceu quando ainda era criança. Assim ficou para a mãe e os irmãos mais velhos a responsabilidade pelo sustento da família.

A família habitava um imóvel próprio, nele residindo dona Julieta, mãe de Thaís, e que, durante muitos anos, trabalhou como doméstica; senhor Matheus, padrasto da jovem; e Luan, irmão de 34 anos, deficiente mental. O padrasto e a mãe estudaram até a 4ª série (5º ano) do ensino fundamental e atualmente não estavam trabalhando. Ele estava afastado do serviço de pedreiro por motivo de doença e a mãe era pensionista do INSS. Além desse irmão, Thaís tem outros três, que não residiam com a família: Anne, irmã caçula, de 22 anos, que se casou após engravidar; Simone, de 38 anos, que cursou até a 7ª série (8º ano) e também é casada; assim como o irmão de 35 anos, que não foi criado com a família, vindo a ser apresentado a Thaís em 2003. Entre seus irmãos, Thaís é a única universitária.

O ingresso no ensino superior sempre se apresentou como um sonho para Thaís, mas devido às condições de vida e de escolarização, com o passar dos anos, essa aspiração tornou-se por vezes distante.

> E quando eu pensei em fazer psicologia, que desde metade do ensino fundamental eu já falava que ia fazer psicologia, queria ser psicóloga, mas a ideia de psicologia que eu tinha era mais por causa do meu irmão, porque, às vezes, eu acompanhava ele na APAE e lá tinha psicóloga, a psicóloga era boazinha. Até as psicólogas que chegaram a conversar comigo quando eu fui, eu achava aquilo tudo bonito! Gostei muito, mas era mais com essa ideia de trabalhar com educação especial mesmo. A tá... saí do médio, tinha vontade de fazer vestibular e tal, até no ano em que eu saí do médio eu não consegui fazer. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A jovem iniciou sua escolarização aos seis anos de idade, em uma escola no centro da cidade onde morava. Estudar no centro mesmo havendo instituições próximas a sua casa foi uma iniciativa tomada pela mãe. Segundo Thaís, os irmãos sempre haviam estudado próximo de casa, mas quando chegou a vez do irmão com necessidades especiais inserir-se, ele teve o acesso negado. Sob grande indignação, a mãe resolveu mudar todos os filhos que ainda estudavam para uma escola que aceitasse o irmão. Analisando as possibilidades, a mãe achou por bem matricular os filhos mais novos em uma escola, na área central da cidade, distante da casa da família, mas que se localizava próximo ao serviço do pai, que poderia assim acompanhar os filhos.

No entanto, o pai de Thaís faleceu e, após sua morte, não havia quem levasse as crianças mais novas, Thaís e a irmã caçula, para a escola. No início, ficou para Thaís o papel de levar e buscar a irmã na escola. Ao relatar sobre esse período, a jovem disse que foi super cansativo e desgastante, pois tinha que pegar ônibus para levar a irmã que estudava de manhã,

depois ir buscá-la voltar para casa, almoçar e ir para a escola novamente. Segundo ela, a mãe não podia fazer essa tarefa porque em Barra Mansa havia o passe escolar e só os estudantes tinham direito, daí a necessidade de que ela levasse a irmã mais nova.

Dentre os jovens entrevistados, o caso de Thaís parece ser aquele em que houve maior esforço individual para a concretização do desejo de ingresso no ensino superior. A jovem prestou vários vestibulares para psicologia em universidades públicas, mas não obteve sucesso. Como seu interesse principal era ingressar na UFSJ, em São João Del Rey, cidade natal do pai, e como nessa universidade o exame era aceito como percentual no processo seletivo, ela chegou a fazer vários exames para essa instituição. Além da UFSJ, ela também chegou a prestar vestibular para UFJF[35] e UFF[36].

> O meu pai era de São João Del Rey e eu tenho muitos parentes lá e, assim, eu adoro aquela cidade, morria de vontade de ir pra são João. E aí eu tentei vestibular lá algumas vezes e na época tinha um percentual lá do Enem que valia. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

O discurso de Thaís traz hipóteses para a compreensão de seu desejo de estudar na UFSJ. Em vários momentos de sua entrevista, ela confidenciou que sonhava em estudar fora e sempre fazia planos junto a uma amiga que compartilhava desse mesmo objetivo.

A vontade de ter uma experiência longe de seu núcleo familiar, entendidos aqui como irmãos e mãe, poderia ser concretizada mais facilmente com a ida para a UFSJ, onde poderia contar com o apoio de parentes de seu pai. Ela parecia acreditar que seria uma opção de menor custo, principalmente no que tange à moradia, já que poderia se hospedar com parentes.

Estudante de escola pública, Thaís terminou o ensino médio em 2001, aos 17 anos e começou a procurar emprego. Ela sempre foi vista por seus familiares como uma jovem estudiosa e esse orgulho evidenciou-se na entrevista: "Nunca repeti de ano, nota vermelha, a única que eu tive foi por engano. Eu lembro que eu levei uma coça da minha mãe por causa disso e depois foi ver que tava errado, mais isso foi, eu acho que foi na 6ª série... (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)"

As tentativas de ingresso no ensino superior foram inúmeras em sua vida . Durante cinco anos seguidos, ela prestou vestibular para UFSJ e em outras universidades, sempre

---

[35] Universidade Federal de Juiz de Fora
[36] Universidade Federal Fluminense

públicas, devido à falta de recursos para custear a graduação: "Devo ter tentado... 2001 eu não tentei não, mas depois todo ano eu fui tentando, devo ter tentado uns cinco. Todo ano eu tentava... (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)"

Mesmo apresentando grande desejo de ingressar no curso de psicologia, a jovem nunca havia feito cursinho pré-vestibular e, questionada sobre isso, falou da dificuldade em conciliar trabalho e estudo:

> E aí tentava, não conseguia passar... não pensava muito nas coisas não...Não cheguei a fazer cursinho, fiz durante um tempinho, mas foi comunitário, que antes era aos sábados. Era uma vez por semana só. E aí eu lembro que era no finalzinho do ano, começou o cursinho, fui uns dois sábados, só que aí começou a ter o horário de Natal, comércio... Sábado o dia todo, aquele horário ruim, aí não deu pra continuar... (Nessa época trabalhava na CDL[37])... Era até uma falta de noção minha ficar prestando vestibular sem fazer cursinho, estudava muito por conta própria. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Durante a educação básica, a jovem havia sido poupada de trabalhar efetivamente, exercendo apenas atividades remuneradas esporádicas. Mas após concluir o ensino médio, precisou se inserir no mercado para arcar com despesas pessoais e também para ajudar a família. Ela chegou a trabalhar durante um pequeno espaço de tempo em uma escolinha e em seguida como babá, mas, segundo ela, foi a reciclagem de latinhas que contribuiu na aquisição de material escolar, em especial livros didáticos do ensino médio:

> Não, no último ano do médio, eu não trabalhei lá não. No último ano do médio, minha mãe e meu padrasto catavam latinha, que tava começando a onda dos negócios da reciclagem, e aí a gente começou a catar latinha também(...). Ôh.... latinha ajudava... na época não dava livro pro médio, as apostilas que compravam eram com o dinheiro da latinha. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Ao refletir sobre seu processo de escolarização, Thaís consegue perceber que dificilmente passaria para uma universidade federal sem o preparo necessário. Investimento de tempo e dinheiro em prol do estudo os quais ela não dispunha, devido à necessidade do trabalho.

Ela relata que o não alcance dos objetivos a fazia repensar seus projetos e refazer seus planos sem incluir neles a educação superior:

---

[37] Câmara de Dirigentes Lojistas

> Porque vai chegando um ponto que você desanima mesmo, eu já tava desanimando, 2004 eu já tava desanimando um pouquinho. Então eu acho que reacendeu uma possibilidade que antes eu via muito longe e agora eu vejo que não é tão distante assim não. Então eu atribuo sim, o fato de eu tá conseguindo, eu ia insistir mais um "bucadinho", mas eu acho que se não fosse pelo ProUni talvez eu não estaria terminando agora, se eu chegasse a entrar, talvez eu ia tá fazendo lá em Barra Mansa mesmo, ia tentar alguns convênios, porque a instituição que eu trabalhava tinha alguns convênios com a (inaudível) ia tá ganhando um desconto. Ou ia tá fazendo outro curso, ou ia tá fazendo psicologia lá mesmo, mas aí pagando(...) Não sei.... mas.... é... mas terminando agora eu não estaria não. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A jovem estava desistindo de ingressar na educação superior quando soube do Programa Universidade para Todos, o qual, como evidenciado no relato, fez com que ela voltasse a sonhar com a psicologia:

> Em 2004, eu já tinha meio que desistido do negócio, porque eu tava namorando também... namorado queria casar... Aí eu tava meio, eu desistindo também, porque eu tentava e não conseguia, aí foi o ano que acabou que eu não fiz o Enem, que aí eu comecei a fazer muitos cursos da área administrativa na CDL... E eu falei, vou investir aqui mesmo, já tô trabalhando aqui há algum tempo... E aí lançou o ProUni e eu fiquei com uma raiva danada porque eu não tinha feito o Enem. Aí, no ano seguinte, eu fiz o Enem e tentei ProUni… Aí, 2005, eu fiz o Enem, quando foi em outubro, eu tinha terminado com meu namorado, mas aí o quê que aconteceu, era para terminar e não era. Era só pra dar um susto assim porque a gente tava com alguns conflitos, só que três meses depois, me parece que era em dezembro que abria as bolsas, eu tentei, saiu que eu tava pré-selecionada pra Lorena, aí eu fui, aí deu um tanto de desencontro e acabou que não deu certo... E aí fui pra Lorena, só que pra eu ir pra Lorena eu tinha que sair do meu trabalho. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Após ficar um ano em Lorena, estudando e sem emprego, Thaís voltou para a casa da família. Percebendo que não ia conseguir se manter na cidade, ela fez a prova do Enem novamente com o objetivo de conseguir bolsa em um lugar mais próximo. No entanto, ao invés disso, ao tentar ProUni novamente, escolheu o curso de psicologia na PUC São Gabriel, porque gostou do currículo e pesquisou sobre a PUC Minas. Segundo ela:

> Gostei do currículo do São Gabriel e coloquei lá como opção ... mas fiquei assim, vou ver... quem sabe dá? Mas assim, sem acreditar mesmo, coloquei mais que de "zoação". E aí não tinha nem ideia assim, coloquei... já que isso aqui é em Minas e eu gosto de Minas, quem sabe vou parar em Minas, mas foi sem perspectiva mesmo de vim. E aí quando saiu o resultado, pré-selecionada pra cá, eu quase tive um treco (risos) ... E aí eu falei, eu vou, eu vou... Eu peguei o salário que eu tinha trabalhado em temporário, um computador que eu tinha demorado um ano e meio pra pagar quando eu trabalhava na CDL, vendi o computador, peguei o dinheiro e vim... Só tinha esse dinheiro, vim com roupa, roupa de cama, com essa caixa aqui cheia de roupa de cama, panela que eu tinha trazido de Lorena e vim, aí quando eu vim, eu consegui ficar nessa república que eu morava antes... (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A análise do relato de Thaís evidencia alguns pontos interessantes de seu processo de escolha do curso. Ao dizer que se tratava de uma escolha na "zoação", a jovem deixou claro que ela percebia a dificuldade de acesso e a falta de algumas credenciais necessárias ao ingresso no ensino superior. Assim, parece que dizer isso era uma forma de minimizar seu desapontamento em caso de um novo fracasso. Em segundo lugar, o caso de Thaís faz indagar sobre essa mobilização, entendida como esforço pessoal, para estudar longe de casa. Mesmo podendo escolher uma instituição que oferecia o curso de psicologia via ProUni próximo à família, ela continuou buscando uma experiência longe desse contexto, apesar das dificuldades.

Assim como na ida para Lorena, essa jovem buscou referências sobre as instituições que ofereciam o curso de psicologia e, ao apontar a escolha da PUC, expõe que: "A PUC, foi meio isso, olha que legal é de Minas e oh! Ganhou lá um premiozinho de melhor instituição privada, já que eu não vou conseguir numa federal, consegui uma particular que seja boa. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)"

No trecho acima, há evidências de que Thaís não queria se graduar em qualquer instituição. Com a impossibilidade de ingressar em uma universidade pública, ela demonstrou a necessidade de estudar em uma universidade particular classificada como de boa qualidade, o que diminuiria sua frustração.

Inicialmente, a vinda para BH não foi vista com bons olhos pela família, isso porque, segundo ela, já havia "quebrado a cara" uma vez. Mesmo com a resistência da mãe e decidida a tentar a sorte novamente, Thaís se mudou para BH. No princípio, ela fez vários "bicos" (faxina, entregadora de flores) até conseguir um emprego como operadora de *telemarketing*, do qual saiu quando estava nos períodos finais do curso de psicologia.

À época da segunda entrevista, ela estava se formando, cursava o último período de psicologia noturno na PUC São Gabriel, fazia estágio na área de saúde mental em Santa Luzia e morava em uma república no centro de BH, que era, segundo ela, a que se encaixava em seu orçamento.

O apartamento no qual Thaís reside com outras garotas é alugado em nome de uma delas. As despesas de água, energia elétrica e gás são divididos igualmente entre os moradores, já a despesa com aluguel e condomínio é proporcional aos tamanhos dos quartos. Ela fica no quarto dos fundos, o menor quarto, para economizar .

Nas entrevistas, Thaís expressou a vontade de alugar um imóvel só para ela, pois estaria cansada do ambiente de república. Ela, que não deseja voltar para casa, espera

conseguir um emprego o mais rápido possível para se manter em BH. A vontade de continuar na cidade está relacionada à maior possibilidade de conseguir um emprego e à progressão nos estudos via especialização ou mestrado e doutorado, o que se apresenta como um projeto em longo prazo para essa jovem.

3.4.4 Allan: um caso improvável

Indicado por Thaís, Allan, de 24 anos, apresentava um perfil diferenciado dos demais entrevistados, principalmente no que diz respeito à adesão ao papel de estudante. Ele cursava o 10º período do turno da noite. O jovem que, como os demais, sempre estudou em escola pública já tinha sido reprovado em um ano.

Ele relatou também que tinha relação conflituosa com alguns professores, inclusive na universidade. Allan se classificava como um aluno nota B. De forma geral, não se esforçava para ser reconhecido como um bom estudante, levando a inferir que esse jovem era o que apresentava ora uma reação de resistência, ora de distanciamento em relação à cultura escolar.

> Era nota B, bicho, eu sempre tirei ali na média, mas sem muito esforço. Não me lembro de me matar de estudar hora nenhuma. Não lembro não, não tinha esse controle de hora de fazer exercício, eu lembro que eu fazia a hora que dava pra fazer. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

O caso de Allan contraria os demais, já que os jovens entrevistados de certa forma se moldam, se conformam, se subjetivam a escola, conseguem cumprir e ou dominam as regras de funcionamento da mesma. Allan, durante a educação básica, parece não ter se apropriado daquilo que é exigido enquanto papel de aluno: saber a hora de fazer bagunça, de fazer atividades, ou a maneira e hora correta de questionar o professor, ou seja, parece não ter dado conta de dominar o jogo das interações e relações da escola, manipular as regras da escola, integrar-se no universo escolar de uma maneira a adquirir ganhos com isso.

Lahire (1997) observa que certos comportamentos e qualidades morais do aluno como ser disciplinado, estável, quieto para além das qualidades intelectuais tendem a chamar atenção do professor de forma positiva, trazendo benefícios ao aluno. Allan definitivamente não se encaixa nesse perfil, mesmo tendo conhecimento das normas de comportamento e princípio da socialização escolar, ele parecia não ter interesse, ou não conseguia fazer uso delas.

Os vínculos de amizade e a sociabililidade sempre chamaram mais atenção de Allan e, como não tinha facilidade em transitar entre o mundo escolar e o mundo juvenil, chegou a "pagar" por isso com uma reprovação. O jovem, que relata não ter cultivado o hábito de

estudar, apresentou em entrevista que sua reprovação ocorreu devido ao vínculo de amizades no novo colégio:

> O colégio era muito bagunçado, só que teve um diferencial desse colégio pros outros, foi que nesse eu fiz amizades. Fui pra lá na sétima série. Esse eu identifico que eu fiz amizade pra caramba, que... Fiz tanta amizade que tomei bomba na oitava série, bagunçava mesmo, ia pra diretoria. Esse colégio eu perdi a conta de quantas vezes saí de sala. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

O discurso, comum entre os próprios jovens, de que as amizades tendem a levar ao fracasso escolar é uma interessante colocação a ser explorada e tensionada. Dizer isso é cair no senso comum, é simplificar demais as relações e representações do cotidiano escolar. As pesquisas com jovens têm mostrado que as relações de sociabilidade são muito mais interessantes do que aquilo que a escola oferece: uma rotina rígida, estática, com ensino muitas vezes de caráter transmissivo, no qual o jovem aparece apenas como um receptor de informações sem direito a falar, discutir, posicionar-se.

Por outro lado, ao falar sobre seu comportamento na educação básica, o jovem expõe, em tom de brincadeira, que se diagnosticaria facilmente com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. O comentário aparentemente irônico em relação ao cotidiano escolar evidencia seu questionamento referente à ordem e disciplina escolar:

> Agora que a gente tá lembrando de coisa de escola, eu diagnosticaria fácil TDAH, fácil assim, pelas coisas que eu fazia, eu não conseguia sentar na cadeira, achava um absurdo ficar sentado ali. Que eu lembre, sempre as últimas folhas do caderno eram desenhadas, às vezes passava um trem na sala, que eu já tinha entendido, não achava a menor graça fazer, ou um milhão de exercícios pra mesma matéria, eu fazia o primeiro e falava assim: já sei. Não vou fazer não. Isso sempre, sempre o professor enchia o saco. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Allan reconhece que não exercia o ofício de aluno nos moldes tradicionais e, como apresentado, isso gerou rupturas em seu percurso. O jovem, que mora com os pais e duas irmãs, sendo uma delas filha do primeiro casamento do pai, em um conjunto habitacional feito pela Prefeitura no bairro X, região de Venda Nova em Belo Horizonte, descreve a região em que mora e a escola onde estudou durante algum tempo da seguinte maneira:

> De periferia, as ruas são sempre cheias de gente (...) pessoal dorme sempre tarde, sempre barulhento, tem sempre funk tocando (...). A escola agora mudou muito, a escola fica no bairro, a escola que eu estudei, agora é uma escola boa, mas quando eu estudei lá, ela era terrível, assim, de bagunça mesmo. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Ao dialogar sobre a relação que sua família estabelece com a educação, Allan evidencia que o seu ingresso na educação superior, mesmo sem nenhum planejamento

objetivo, fez com que surgisse sobre a irmã caçula uma pressão para que ela também conseguisse se inserir nesse nível de ensino.

> Aí é uma coisa que incomoda minha irmã, na minha família, foi um susto, não tem ninguém na faculdade. Tipo, acho que eles pesaram muito em cima da minha irmã, porque ela fica meio insegura... Causa algum estranhamento alguém fazer faculdade, causou meio que no começo e meio que recaiu sobre ela, essa obrigação de fazer. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Além dos pais, Allan reconhece que também pressiona a irmã quanto a isso, mas se justifica dizendo ser para o bem dela. O jovem reconhece que aparentemente o ProUni tem se tornado mais concorrido, o que dificulta o acesso de sua irmã, que para ele é vista como uma boa aluna. De modo a evidenciar o quanto a educação superior era algo distante em seu convívio social, ele relata que, mesmo entendendo a importância de uma graduação, seus pais não tinham a dimensão do que significava fazer uma faculdade, do que fosse a PUC, ou das possibilidades de atuação do psicólogo. "Igual pra discutir com família, às vezes, tipo assim, você tem que ter muito tato, porque, às vezes, a discussão tá partindo de um nível tão raso ali, que você fica agoniado... (Allan, 24 anos, psicologia noturno)"

Em vários momentos de entrevistas, Allan relatou dificuldade em dialogar com seus familiares sobre os aprendizados proporcionados pela inserção na educação superior. No entanto, reconhece a influência familiar, principalmente da mãe, no prolongamento de sua educação.

> Acho que assim, entrar na faculdade, minha mãe, influenciou demais assim, não diretamente, dizendo faz faculdade, mas buscando livros, valorizando o conhecimento, ela brinca que ela morria de medo de me ver carregando peso, entendeu? Então isso valoriza demais, diretamente minha mãe. ... Já meu pai me ajudou muito indiretamente, por não me levar pra trabalhar com ele, acabou me forçando a estudar. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Como já exposto, é comum nos meios populares os pais inserirem os filhos, os socializarem no trabalho. Assim como em vários casos apresentados, tem-se como semelhança a expectativa, nesse caso em especial da mãe, de que o filho superasse o histórico familiar do trabalho braçal. Ao poupar o filho das atividades laborais, possivelmente se desencadearam disposições que foram uteis à pratica educativa, possibilitando a esse jovem, mesmo que de maneira subjetiva, criar estratégias para dar continuidade à sua escolarização. Esse conjunto de disposições que Bourdieu (2003) conceitua como *habitus* "está no princípio de encadeamento das "ações" que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica." (BOURDIEU, 2003; p.53)

D. Rute, sua mãe, estudou até a 5ª série (6º ano), trabalhava na época das entrevistas como faxineira e havia voltado a estudar recentemente. Já o pai, serralheiro, completou a 4º série (5º ano) e trabalhava como ajudante de torneiro mecânico. Algo que chamou atenção na fala de Allan diz respeito ao hábito de leitura cultivado em sua casa. Sua mãe sempre lia a Bíblia e seu pai gostava muito de livros de faroeste. Isso fez com que Allan criasse o hábito e o gosto pela leitura. Ele relatou que adorava ler revistas em quadrinhos. Com a mudança de emprego da mãe para perto da biblioteca municipal, esse hábito aumentou ainda mais:

> Outra história importante na minha vida é que minha mãe foi trabalhar perto da Biblioteca Municipal. E aí ela fez a carteirinha e pegava livro pra mim. Tinha sempre alguém lá na biblioteca enchendo o saco dela, falando que ela tinha que levar uns livros de adulto pra mim e ela trazia os que eu pedia, revistinhas, besteirinha mesmo. Que é uma coisa que eu bato na tecla, sempre tem alguma coisa ali de bom que depois dá pra criança generalizar, distrair e usar pra outras coisas. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Lahire (1997) evidencia a importância das diferentes formas pelas quais a família insere a cultura escrita em seu cotidiano. Nesse sentido, o fato de ver os pais lendo a Bíblia e outros livros propiciava-lhe uma identidade com esses instrumentos. O gosto pela literatura, hábito cultivado no ambiente doméstico, e a não adesão às disciplinas relacionadas às ciências exatas direcionaram a sua escolha pela área das ciências humanas:

> Eu não sou dado a ciências exatas, mas física eu adorava, química eu gostava, mas como o professor era ruim, eu não me dei bem na matéria, português eu gostava muito, geografia, matemática eu tinha dificuldade. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Allan passou por três escolas públicas durante a educação básica. Ele, que sempre demonstrou interesse por independência financeira, durante o ensino médio, transferiu-se para o noturno no intuito de poder trabalhar durante o dia. Essa decisão foi pessoal, mas apoiada pelos pais que, até a época das entrevistas, ainda eram os principais responsáveis pelo sustento da casa:

> Assim, desde os quinze anos, a gente fica ansioso pra trabalhar, até porque lá é periferia assim. E se os caras tivesse que priorizar entre trabalho e estudo, como tiveram muitos deles, eles priorizavam o trabalho. Eu tentei conciliar os dois. A primeira vez que minha mãe falou assim tão precisando de alguém lá pra entregar panfleto, eu fui. Quase morri e não voltei não, tá bom. Aí depois eu arrumei um estágio, esses estágios do ensino médio, numa... autorama lá do *shopping* Del Rey, fiquei lá um tempo e, quando eu fui desligar do contrato, a própria mulher me contratou pra ficar junto com ela, que ia arrumar estágio pros outros. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

A postura dos pais de camadas populares pode ser por vezes ambígua em relação à articulação escola/trabalho e, em especial, à inserção no segundo. Essa parece ser a postura dos pais de Allan, que ora privam, ora alimentam o desejo de entrada dos filhos, por meio de indicação de alguns "bicos". É nesse sentido que Gomes (1997) esclarece que "o valor que as pessoas atribuem à educação escolar é proporcional à familiaridade delas com as coisas que dizem respeito à escola. No caso das populações pobres, essa familiaridade, a partir da experiência direta e/ou vicária é, historicamente, recente" (GOMES, 1997 p.56). O que tem justificado, em alguns momentos, existir maior pressão para que o jovem estude e, em outros, isso seja menos rígido ou mais frágil.

A busca de trabalho é prioritária para muitos jovens pobres e, quando surge uma oportunidade, o estudo é abandonado, mesmo que seja um trabalho que possibilite ganhos imediatos sem perspectivas em longo prazo (CASTRO, 2004)

Uma pesquisa nacional promovida pelo IBASE/POLIS (2005, p.33) destaca entre os jovens mais pobres a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Nessa pesquisa, foi relatada a dificuldade de vários jovens que afirmaram não ser possível conciliar o tempo de escola com o do trabalho. De acordo com ela, uma das principais demandas dos jovens era que pudessem ter acesso a empregos que permitissem conciliar trabalho e estudo.

Após terminar o ensino médio, empregado como *office-boy* no intuito de se profissionalizar, Allan deu início a um curso de manutenção de computadores. Nesse meio tempo, ele ficou sabendo, por meio de um amigo, que sua nota no Enem lhe permitiria ingressar em um curso superior via ProUni. Assim participou do processo seletivo. Após saber que havia conseguido a bolsa do ProUni, optou por não dar continuidade ao curso de manutenção de computadores.

Um ponto interessante a ser considerado no percurso de Allan se refere à perda de muitos vínculos de amizade em virtude da mudança para o noturno:

> Senti falta de ter estudado de manhã, para poder aproveitar mais os colegas, o que tinha de bom no ensino médio, assim... Ficar na escola até mais tarde, igual, meus amigos que estudavam comigo de manhã, eu passei pra noite e eles continuaram de manhã, então assim, passavam a tarde com a galera, no colégio, e eu tava trabalhando. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

O trabalho, para vários dos entrevistados, apresentava-se como uma dimensão importante. Como será evidenciado mais à frente, é esse trabalho que muitas vezes permite aos jovens a vivência da condição juvenil no âmbito do lazer e do consumo. No entanto, o

acesso precoce ao mundo do trabalho também impede que esses jovens disponham de maior tempo de estudo em suas vidas.

A relação trabalho e estudo é uma dimensão importantíssima da condição juvenil no Brasil, que pode potencializar ou distanciar o jovem do desejo de ingressar no ensino superior. Ao falar sobre a educação superior e os planos que tinha em relação a ela durante o ensino médio, Allan evidencia o quanto essa era uma ideia remota, ao contar o caso de um amigo que conseguiu passar na UFMG:

> Tinha um amigo nosso lá no bairro, ele era irmão de um amigo meu, ele passou na Federal pra biblioteconomia e aí, estudou demais, estudou horrores, ficava dias trancado no quarto, cheio de papel pregado na parede... E é uma coisa que infelizmente eu não tinha a mínima condição de fazer, eu separo uma hora, duas horas pra estudar, igual concurso, dificilmente eu seria aprovado em concurso, a não ser que seja da área (...) E aí ele fazia isso, e foi uma coisa que eu não vivi, parar para estudar. Como eu te falei, a escola não exigiu nada, não exigiu esforço para passar, então eu não tinha esse hábito de esforçar para passar. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

O ingresso no ensino superior, como será discutido no próximo capítulo, não foi algo planejado por Allan. Ele sabia da existência do Enem e da necessidade de fazê-lo devido à fala de seus professores, mas não o via como perspectiva de ingresso na universidade:

> Eu fiz sinceramente pra tirar a maior nota da minha sala pra poder zoar os outros, não tinha a perspectiva de estudar. Faculdade era um trem que a mãe da gente falava (...) Ah... É igual a mãe da gente falar que a gente vai ser doutor, não interessa que profissão você vai seguir...Vai ser doutor(...) Então assim. É... eu me via na faculdade assim, se eu fizesse, ia ser legal pra todo mundo, mas eu não tinha pensado. Isso não era uma coisa conversada e nem era uma coisa conversada assim, e aí bicho, agora o que você pensa em fazer? Sei lá, eu pensava assim, eu acho que eu não passo na Federal não e acho que não tenho condições de pagar uma faculdade, esse negócio de bolsa era abstrato demais. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

A fala do jovem leva a duas hipóteses em termos de análise: a primeira delas vai ao encontro das considerações feitas sobre o relato de Thaís sobre a escolha da PUC. Ele poderia dizer que levava na "zoação" para não se sentir humilhado diante de suas credenciais consideradas por muitos docentes como mínimas para se chegar à educação superior. Por outro lado, obteve bons resultados, contrariando as expectativas concedidas a esse perfil. Em segundo lugar, percebe-se novamente a ação materna no que tange à crença de prolongamento da escolaridade dos filhos.

Durante a inscrição para o processo seletivo do ProUni, além de psicologia, Allan colocou como opções direito e comunicação em outras faculdades. Mesmo sem expectativa, no ano de 2005, no último ano do ensino médio, após obter boa nota no Enem, ele se inscreveu para o ProUni e ingressou no curso de psicologia na PUC São Gabriel em 2006. É

interessante apontar que, mesmo depois de se inscrever, diga-se de última hora, por indicação de um colega de sala, Allan considerava tão longínqua a ideia da educação superior que não contou nada à família, que só ficou sabendo que o jovem começaria a estudar poucos dias antes do começo das aulas. Segundo ele, isso foi feito para não criar falsas expectativas em seus familiares, pois nem ele mesmo acreditava no que estava acontecendo.

O ingresso no curso superior fez com que Allan, pela primeira vez, desse prioridade ao estudo e isso teve implicações em sua vida familiar, social e financeira, à medida que não dispunha de recursos para fazer programas de lazer e acadêmicos de seu interesse. Nesse sentido, a compreensão da família e a comparação com colegas de bairro são relatadas de forma incômoda pelo jovem:

> Eu priorizei o estudo por enquanto, sei lá, eu acho meio assim... Às vezes minha mãe mesmo, não que ela reprove, ela dá aquelas, será que você poderia arrumar um estágio melhor? Eu acho que eu tô fazendo o certo, mas assim, você vê os moleques tudo de moto, ninguém fala em estudar. (...) Eu fico olhando os moleques pequenos assim, se você falar pra eles, não cara, vocês têm que estudar, eles olham pa minha cara: olha, pra ficar igual você aí? Que é uma situação que eu já vivenciei, eu tava conversando, tentando dar uma boa ideia pros meninos lá e eu vi que eu tava "jogando pérolas aos porcos"... Tudo bem que eu vivencio coisas diferentes deles, mas é muito fechado, eu não conseguiria vislumbrar o que eu quero ser? Pra quê que eu vou cursar, que profissão? Pô, passei na faculdade. Fazer o quê? Um negócio aí que eu gosto. É igual eu tava conversando com um menino dentro do ônibus, bate às vezes, sei lá cara..tem um filme que chama os donos da rua … eu quero pregar pra todo mundo lá. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Como tendem a estabelecer uma relação mais utilitarista com a educação, muitos sujeitos das camadas populares não conseguem compreender as atribuições de certas profissões. Para Allan, essa percepção proveniente de seu grupo de origem configurava-se um processo de frustração e afastamento para o jovem.

Os jovens universitários de camadas populares vivenciam uma dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho, em sua área de estudo. Isso pode se delongar até o término da graduação e traz implicações no modo como se relacionam com o saber e o contexto universitário, pois, além da autocobrança, eles também vivenciam pressões familiares e sociais para a inserção nesse mercado de trabalho. Pâmela, a última jovem a ser apresentada, evidencia bem essa condição.

3.4.5 Pâmela: "Preciso mostrar que sou capaz!"

Pâmela morava de aluguel com a família no bairro Floramar. Recentemente venderam uma casa que pertencia à família há 24 anos no bairro São Gabriel para aquisição de um

imóvel maior. Na casa, residiam sete pessoas: o pai, a mãe, Pâmela, três irmãs, uma sobrinha e a namorada de uma das irmãs. Ela contou que, após se casarem, os pais residiram durante algum tempo em um imóvel alugado no bairro Santa Tereza. Até seus quatro anos, Pâmela residiu lá com os pais. Depois de algum tempo, o pai, que era mecânico autômono, conseguiu juntar dinheiro e dar entrada no financiamento de uma casa, localizada no bairro São Gabriel. Ao chegaram ao bairro, que é um novo loteamento da caixa,

> "não tinha nada, só tinha terra, barro, sapo e rato e algumas casinhas da caixa. Aí ele comprou, então, assim, a gente meio que viu este bairro crescer".

Assim, a urbanização e crescimento do bairro estão diretamente ligados à história de Pâmela, que apresentava uma forte identidade com o lugar.

Diferente dos outros casos, Pâmela não era a primeira do seu núcleo familiar a ingressar em um curso superior. Sua irmã mais velha, Patrícia, era graduada e mestre em geografia pela UFMG e trabalhava como professora na rede municipal de ensino. Pâmela enfatiza que sua irmã evoluiu significativamente na maturidade intelectual, mas que em aspectos afetivos e sentimentais deixava a desejar e sofria bastante com isso. Sua irmã voltou para a casa dos pais há pouco tempo para se organizar emocionalmente, pois não estava conseguindo superar sozinha o término de seu casamento. A sua segunda irmã, Rita, 30 anos, que tinha uma filha, era técnica em enfermagem e concursada na área. Com essa irmã, mesmo residindo na mesma casa, Pâmela não conversava há cinco anos, devido a uma briga. A caçula da família também estava no ensino superior via ProUni.

Somente uma das irmãs, que tem curso técnico em enfermagem, não ingressou no ensino superior, mas, segundo Pâmela, ela apresenta o interesse em cursá-lo, já que até a caçula faz graduação em nutrição, à noite, no Instituto Metodista Isabela Hendrix, também como bolsista de 100% do ProUni. A mãe cursou até a 8ª série (9º ano) e trabalhava como auxiliar de enfermagem e o pai, técnico em mecânica, possuía uma oficina e trabalhava como autônomo. Seus pais sempre trabalharam fora. Eles detinham uma escolaridade maior que os pais dos demais entrevistados, o que pode ter influenciado diretamente na escolarização das filhas.

A vida pessoal e familiar de Pâmela parecia ser a mais complexa dos entrevistados. Os conflitos familiares, em especial com a mãe e irmãs, influenciavam diretamente suas colocações e posicionamentos diante da vida universitária, visto que, ao falar de seus relacionamentos com colegas e professores, também se apresentavam de forma conflituosa. Aos 28 anos, Pâmela apresentava sentir profunda necessidade de sair da casa dos pais. Tal

vontade era ampliada com as constantes reclamações da mãe sobre a não contribuição efetiva de Pâmela no orçamento doméstico.

Estudante do período diurno, ela teve uma trajetória escolar linear, sem reprovações. Mesmo com a mudança para outro bairro, o pai continuou mantendo vínculos de amizade no bairro Santa Tereza, pois, além dos amigos e alguns familiares, a oficina se manteve no mesmo local. Intencionando manter o controle sobre a rede de relacionamento das filhas, o pai as matriculou em uma escola perto do seu trabalho e as manteve em instituições próximas ao seu olhar até o final do ensino médio. Estudar próximo ao trabalho do pai, ser levada a escola por ele todos os dias, possibilitou um acompanhamento mais direto da vida escolar das filhas.

A condição juvenil de Pâmela parece ter sido marcada por dificuldades de relacionamento. Ela compartilhou durante as entrevistas inúmeras situações nas quais se sentia excluída e desdenhada principalmente pelos garotos, considerada, como ela descreveu, "o patinho feio". Seu convívio social se restringia àqueles também considerados em situação de exclusão:

> "Eu tinha uma vida social muito restrita lá e eu andava com os mais CDF's ou com os meninos que eram os barrapesada da escola, que eram os excluídos. Eu andava com os excluídos"

Ao finalizar o ensino médio no ano 2000, quando tinha 17 anos, Pâmela iniciou processos seletivos para ingressar no ensino superior. Ao expor sobre sua experiencia na educação básica, ela a caracterizava como ruim, pois mesmo se considerando boa aluna, estudava sem objetivo. Conclui-se que isso repercutiu claramente em dificuldade de acesso à educação superior:

> Eu avalio que foi ruim, porque a gente estudava sem objetivo. Então lá eles preparavam você para formar o ensino médio e acabou, sem um planejamento, sem um estímulo para você prosseguir. Eu não sabia o que era vestibular, eu não sabia o que era faculdade quando eu formei, só fui saber pela minha irmã mais velha, que aí eu comecei a perguntar e mesmo assim ela falava assim vai fazer CEFET, vai fazer COLTEC e eu tentei e tomei pau também nesses... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Parece que a influência da irmã que cursava geografia se deu para Pâmela mais no âmbito da competição do que do apoio. Em vários trechos de entrevista, é evidenciado que Patrícia, sua irmã, na visão da jovem, não se preocupava em socializar com a família seus conhecimentos sobre a educação superior. Assim, uma das grandes queixas da entrevistada se referia ao fato de que, mesmo sendo graduada e mestre, não houve por parte de Patrícia a

intenção de contribuir para melhor inserção sua no ambiente acadêmico, tanto durante o processo de acesso à universidade, quanto durante sua graduação.

> O máximo que ela fez foi quando eu pedi um socorro no início do projeto de monografia, que eu estava com muita dificuldade para formular o meu tema. Eu sabia o que eu queria fazer, mas a problemática, a pergunta né, como que ia colocar e os objetivos, aí ela me ajudou, mas eu tive que pegar ela no laço, porque ela não quis ficar lá. E eu não, você tem que me ajudar, você é obrigada, credo, aí ela foi e ficou e me ajudou, ela nossa que menina chata. Porque quando eu quero, eu encho o saco, você tem que me ajudar, vem aqui e tal e puxo até a pessoa me ajudar, aí ela me ajudou e foi muito bom. Mas, o normal dela não, ela quer falar dela, ela só fala dela. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Detentora de capital cultural e escolar, Patrícia não incentivava suas irmãs a se apropriarem dele. O que mostra, como enfatizado por Lahire (1997), que a existência desse capital intrafamiliar pode não ter grande significado, já que não é apropriado diretamente pelos demais membros. Nesse sentido, a figura de um professor de física, que posteriormente tornou-se amigo pessoal de Pâmela, foi muito importante. Foi ele quem explicou a ela sobre a universidade, orientou-a quanto ao processo de ingresso na UFMG e sobre o processo seletivo do ProUni.

Pâmela recorreu à orientação externa para compreender melhor o ambiente universitário. Esse professor foi a pessoa que mais a incentivou a não desistir de ingressar no ensino superior. Assim, dos 18 aos 22 anos, ela prestou vestibular na UFMG para educação física, mas não obteve sucesso em nenhuma das tentativas.

Ao expor sobre as inúmeras tentativas de ingresso na UFMG, ela expressou que se sentia constantemente pressionada, por si mesma e por seus familiares, a seguir os passos da irmã. No pré-vestibular, as salas cheias e a dificuldade de visão devido a uma deficiência ocular dificultavam o acompanhamento das aulas.

> Minha irmã mais velha falava que eu era burra, porque ele (o pai) estava pagando cursinho para mim e eu tinha que estudar sozinha como ela estudou, ela não fez cursinho. (...) Eu desisti da federal, porque eu fiquei com muita raiva, porque eu tentava as provas e ficava muito mal no dia, eu ficava de piriri, fazia vômito, ficava com muita enxaqueca e ansiosa demais, tremendo, suando e não parava de vomitar. Toda hora tinha que ir ao banheiro para vomitar e cagar, toda hora, e era no dia da prova. E eu não conseguia, eu ficava nervosa, depois eu refazia as provas e errava coisa boba, coisa que eu sabia e nos simulados que eu fazia eu sempre ia bem e aí, como diz, somatizava mesmo tudo no dia, porque eu sentia muito pressionada para conseguir entrar na federal. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

O depoimento evidencia que traços de personalidade de Pâmela como a insegurança e a ansiedade influenciaram em sua trajetória, à medida que contribuíam para que ela não

conseguisse passar no vestibular. As tentativas de ingressar duraram quatro anos e, durante grande parte desse período, ela fez cursinho pré-vestibular. Os vestibulares na UFMG não foram para o curso de psicologia e sim para educação física, pois , a psicologia não fazia parte dos planos dela. O interesse pela educação física estava ligado ao gosto por atividades físicas. Além disso, ela vislumbrava a possibilidade de trabalho na academia da tia:

> [Na UFMG prestou vestibular] para Educação Física... Não, eu nem pensava em psicologia, era Educação Física, porque eu malhava lá [na academia da tia] e queria Educação Física, tentei quatro anos direto assim e tomei bomba, não passei nem na primeira etapa e aí fiz psicologia por causa do ProUni aqui. Eu lembro que, quando lançou o ProUni, um amigo meu, professor, falou assim comigo faz Enem, aí eu não escutei.... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Aos 22 anos, Pâmela se dizia cansada de tentar passar na UFMG e não quis fazer vestibular novamente. Assim, por intercessão do namorado, prestou o vestibular da PUC. Foi ele quem fez a inscrição da jovem para o curso de psicologia, isso sem que ela soubesse. Pâmela não apresentava nenhum conhecimento ou interesse prévio nessa área:

> Foi assim, meu namorado, ele pagou para mim e falou assim, olha amor, eu paguei a PUC para você e você tinha falado de psicologia, porque ele perguntou para mim, fala dois cursos, educação física, mas fala outro aí, eu falei psicologia. Ele fez a minha inscrição, pagou e chegou no dia anterior da prova, ele falou assim, você tem prova amanhã e me entregou o papel... Nada, pesquisei nada. Eu escolhi psicologia, porque na época, que eu lembro e foi o que eu justifiquei quando eu entrei aqui, eu via muitas sexólogas falando e elas eram psicólogas. E eu achava interessante, nossa, a moça que sabia tudo de sexo, e na época eu estava entrando na vida sexual... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Como será melhor discutido no capítulo seguinte, Pâmela se viu obrigada a refazer seus planos diante de um projeto possível de ser efetivado. E o projeto de ingressar na educação superior se deu por meio do curso de psicologia. Ela que cursava, no momento da segunda conversa, o último período da graduação, relatou que conseguiu bolsa remanescente do ProUni do 2º período, após processo seletivo. Isso porque, mesmo realizando a prova do Enem, não havia conseguido a pontuação necessária para pleitear uma bolsa.

3.5 Algumas convergências e especificidades nos percursos analisados

De modo geral, a trajetória escolar desses jovens revela que se tratava de alunos que tiveram um bom desempenho educacional na escola básica. Os jovens investigados manifestavam uma relação relativamente positiva com a escola, apesar de todas as dificuldades vivenciadas nas suas trajetórias em escolas públicas e isso se evidenciava também pelo fato de não haver histórico de repetência no grupo; nos dois casos, com exceção

de Allan. Os percursos regulares pareciam ser, além de mérito individual, frutos de um esforço familiar no que tange a legitimação da importância da escola na vida desses jovens. A exemplo de pesquisa realizada por Portes (2001), foi observado, por meio das falas dos jovens, um esforço familiar para que estes não exercessem trabalhos remunerados até o final da educação básica ou pelo menos em parte dela.

Em relação ao projeto de entrada na universidade, percebe-se, por meio das configurações da vida dos sujeitos, que o ingresso não diz de um plano racional. Tal projeto se constituiu a partir de suas trajetórias, o que reforça as observações feitas por Zago em pesquisa sobre as desigualdades de oportunidade de acesso ao ensino superior vivenciadas por estudantes de camadas populares:

> Chegar a esse nível de ensino nada tem de "natural", mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, tinha um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. Silva (1999, p. 129) encontrou o que chamou de ausência de um *capital informacional* (grifo do autor) sobre o sistema vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem. (ZAGO, 2006; p.6)

Como apontado por Zago (2006) o capital informacional ou a falta dele, torna-se então um importante elemento para pensar sobre as desigualdades referentes ao acesso a este nível de ensino. Exemplo disso e que muitos jovens de nossa pesquisa também alegaram desconhecimento sobre aspectos referentes ao acesso e permanência no ensino superior.

Por outro lado, é interessante ressaltar que houve forte mobilização desses sujeitos para concretizar tal projeto e, quanto a isso, o apoio da família, na maior parte dos casos, foi essencial para a conclusão do percurso. Reconhece-se, contudo, a exemplo de Vianna (1996), que, mesmo não havendo o superinvestimento por parte das famílias e desses jovens, várias práticas, como apresentadas, tenderam a contribuir no prolongamento de sua escolaridade.

Esses jovens, com a finalização do ensino médio, comungavam do desejo de acesso à educação superior, mas cultivavam outras possibilidades em caso de não concretização desse plano. O próprio contexto da escola pública e a relação com os pares e grupo social ao qual pertencem levam os discentes a ter certo distanciamento dos projetos de prolongamento da educação até o ensino superior, visto que a experiência pode nem sempre acenar para direções sintonizadas com a escola.

Abrantes, em sua pesquisa, constatou que, devido à melhoria nas condições de vida em meios populares, os pais têm passado a ambicionar melhor futuro escolar para os filhos, tentando propiciar-lhes uma experiência escolar que não tiveram, o que provoca alterações no modo como os jovens veem a escola. É nesse sentido que, ao expor sobre as narrativas

encontradas, o pesquisador aponta a predominância de casos em que os pais pressionam os filhos para prosseguir os estudos. Ele verificou que tal procedimento leva os jovens a se sentirem encurralados entre um ensino no qual veem pouco sentido, a família que os força a permanecer nesse espaço e uma esfera profissional competitiva e superlotada. (ABRANTES, 2003).

Percebe-se que a aposta no ensino superior não se deu sem reservas. Todos os entrevistados, ao mesmo tempo que investiam, de certo modo, ponderavam suas ações caso houvesse fracasso. A postura distanciada em relação à escola básica foi um indicativo disso, vários falaram que não se dedicavam, que não se matavam de estudar, que gostavam da escola mais pelas amizades.

Mesmo com percursos escolares que podem ser considerados de sucesso, tendo em vista a pequena quantidade de jovens que conseguem finalizar o ensino médio em nosso país, os jovens desta pesquisa que nutriam o desejo de ingressar no ensino superior público não conseguiram efetivar essa aspiração devido à alta seletividade de acesso.

Como é comum em pesquisas com jovens de camadas populares, evidencia-se neles uma escolaridade mais elevada que a de seus pais e irmãos mais velhos, tendo Pâmela como única exceção, visto que teve uma irmã que se escolarizou em nível de pós-graduação.

Com o aumento crescente de jovens concluindo a educação básica, houve uma demanda maior de acesso ao ensino superior, pois, como exposto por Bacchetto (2003), as barreiras seletivas foram empurradas gradativamente para os níveis mais altos de ensino, devido ao aumento de jovens e adultos que conseguiam concluir o ensino médio. À medida que progridem nos seus percursos escolares, os jovens passam a depositar diferentes expectativas na escolarização, pois veem nesta a possibilidade de ascensão social.

Com exceção de João Vinícius, que havia conseguido passar em uma faculdade pública, os demais entrevistados prestaram vestibular, mas não foram aprovados para essas instituições. O afunilamento no acesso levou-os a procurarem outras vias para chegar ao ensino superior e, nos casos em questão, tiveram a chance de prolongar os estudos via ProUni.

Chamou atenção o fato das três jovens da psicologia possuírem histórico de várias tentativas de ingresso no ensino superior. O que vai de encontro ao processo de acesso dos homens que, em sua maior parte, ingressaram ao final do ensino médio, sendo exceções Gilson, que ingressou um ano depois, e Elias. Talvez isso se deva, em especial, à seletividade que existe para o ingresso nas engenharias. As jovens da psicologia possuem maior idade entre os entrevistados. A elevação da faixa etária no que tange à relação de jovens de camadas

populares e ensino superior é comum nesse grupo devido à dificuldade de acesso. Contudo, é interessante apontar a especificidade dos sujeitos desta pesquisa, já que a maior parte ingressou aos 18 anos, idade de acesso normalmente vista ao se analisar jovens de classe média.

Os jovens entrevistados fazem parte das primeiras turmas ingressantes na educação superior via ProUni. Em seus depoimentos, a maior parte deles relatou acreditar que conseguiu a bolsa devido à baixa concorrência no pleito às vagas, uma vez que se tratava de um programa que estava começando. Por isso, esses jovens chegam a considerar que hoje não teriam condições de passar. Percebe-se que cada vez mais a concorrência para o ingresso na educação superior tem aumentado e, nesse sentido, uma questão quanto ao aumento do nível de exigência do ProUni se coloca para futuras pesquisas; ou seja, embora amplie as possibilidades de inserção no ensino superior para jovens pobres, o ProUni pode estar incorporando novos mecanismos de seletividade.

Apontamentos referentes à baixa qualidade da educação básica, à exceção de Gilson, para passar nos vestibulares de universidades públicas federais estiveram presentes em todos os relatos. No que se refere à distinção entre as áreas, evidencia-se que os jovens das engenharias tendem a ser aqueles que tiveram uma trajetória na educação básica de melhor desempenho, se comparados aos da psicologia. As bolsas para as engenharias parecem ser mais concorridas e com maior nota de corte que as da psicologia e, então, para além da afinidade com a área, subjetivamente, os jovens acabam fazendo esse cálculo.

Tendo em vista que, como apontado por Leão (2011), "os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos" aqui falta concluir. A partir da inserção desses jovens na educação superior, busca-se "compreender como os jovens constroem seus modos de ser e viver, educam-se e são educados no contexto de uma sociedade que mudou muito nas últimas décadas" (LEÃO, 2011;p.102).

A entrada na universidade e as experiências vividas a partir dessa inserção é algo comum a todos os entrevistados. No entanto, como se verá no próximo capítulo, a partir das múltiplas combinações de elementos presentes na realidade desses jovens, várias particularidades vieram à tona, fruto de obstáculos, oportunidades, readequações de projetos, compreendendo uma pequena parte de experiência de jovens universitários de camadas populares. É nessa problemática que se insere este estudo.

4 Juventude: os sentidos da experiência no ensino superior

Ao buscar compreender como se constitui a experiência universitária de jovens de camadas populares que se inserem no ensino superior, torna-se essencial, além de se conhecer aspectos referentes às suas trajetórias na educação básica, conseguir apreender o sentido que esses jovens atribuem às suas vivências como jovens universitários.

Sabe-se que o processo de ingresso na universidade não é igual para todos. Os jovens que conseguem vencer as barreiras da escolarização na educação básica precisam ainda passar por processos de seleção para tentar se inserir no ensino superior. Tais processos prosseguiram após o ingresso no curso através de vários mecanismos que dificultaram o percurso desses jovens: a manutenção em outra cidade, as exigências quanto ao desempenho, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, etc.

Neste capítulo, dar-se-á ênfase à experiência universitária, tentando articular a dinâmica universitária à condição juvenil. Nesse sentido, propõe-se discutir as representações do ser jovem junto ao processo de se tornar estudante universitário. Abarcar-se-á também os aspectos intrínsecos à trajetória universitária e a relação que esses jovens estabelecem com o trabalho.

4.1 Experiência universitária: possibilidade de múltiplos sentidos

A perspectiva da sociologia da experiência (DUBET, 1994) diferencia-se da perspectiva funcionalista e estruturalista à medida que reflete sobre a relação indivíduo/sociedade, a partir das interações, das ações dos sujeitos, das escolhas que eles fazem. Assim, esse sujeito não é determinado pelo papel que desempenha quando pensado a partir da perspectiva funcionalista, tão pouco pela posição que ocupa se pensado a partir da perspectiva estruturalista.

Tem-se ciência que os sujeitos estão condicionados por questões apresentadas por essas duas correntes, mas isso não determina suas vivências, pois, mesmo que cerceado, esse sujeito pode fazer escolhas que o levem a experiências diferenciadas. Dessa forma, é preciso ter em mente que os papéis não estão dados de antemão e, à proporção que se pensa unicamente nesse modo de representação, reduz-se as possibilidades de análise dos fatos sociais.

Acredita-se que, na relação com o outro, os sujeitos constroem experiências múltiplas. Nessa perspectiva, Dubet (1994) traz grandes contribuições ao apresentar a sociologia da experiência.

Situado em uma corrente que propõe uma mudança de foco na sociologia e não reduz a ação dos sujeitos a uma mera adequação aos sistemas sociais, ele compreende os atores desempenhando mais que um papel social dentro da estrutura social. Considerando que as ações não são determinadas diretamente e unicamente pela estrutura social, esse sociólogo acredita que, nas sociedades modernas, os atores mantêm uma distância relativa em relação às normas e valores de uma determinada sociedade.

Ao apresentar a noção de experiência social, Dubet (1994; p.15) evidencia que esta se refere a condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio dessa heterogeneidade. Assim, o lugar social dos atores, enquanto determinante, dá lugar aos sentidos e à lógica que os mesmos estabelecem para suas ações. Relação que a sociologia da experiência busca compreender.

A sociologia da experiência abre campo para múltiplas possibilidades de análise das ações dos sujeitos, evidenciando a escolha como uma dimensão central do ator social. Um jovem, por exemplo, pode escolher ser ou não aluno. Ele não vai se subjetivar como aluno somente em função do papel ou da posição social que ocupa, sendo muitas as possibilidades a serem experimentadas pelos sujeitos nas sociedades contemporâneas.

Segundo Dubet (1994), a experiência social é resultado de três lógicas de ação: a lógica da integração, a lógica estratégica e a lógica da subjetivação. Na primeira, o ator define-se por suas pertenças com o intuito de mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração. Nessa perspectiva, os indivíduos dão forte ênfase aos valores comuns, os quais, se ameaçados, comprometem a identidade do indivíduo.

Já pela lógica da estratégia, a sociedade é vista em termos de concorrência, sendo a sociedade concebida como mercado. Essa lógica implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceber os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação (DUBET, 1994; p.123).

Na terceira lógica, o ator é visto como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação. Essa lógica, nomeada de subjetivação, supõe a existência de uma lógica cultural pela qual o ator se distingue das outras lógicas. Nesta, a identidade é formada pela sua tensão com o mundo, ou seja, entre ação integradora e ação estratégica, como apresenta Dubet (1994), as relações sociais são percebidas como obstáculos ao reconhecimento e à expressão dessa subjetivação.

Para a sociologia, segundo o autor, trata-se de posições distintas. Contudo, como ressaltado pelo mesmo, os atores sociais articulam alternadamente tais lógicas da ação, não existindo assim uma posição fixa e sólida quanto à vivência da experiência social. O papel de estudante a partir da perspectiva da experiência não está dado de antemão. Ele é construído nas relações com os outros e com a instituição escolar.

Quando os alunos valorizam mais um estabelecimento ou dão mais ênfase a uma determinada disciplina em virtude do que isso pode lhe proporcionar individualmente em termos de utilidade, visando benefícios futuros, considera-se que se refere a uma ação estratégica. Na educação superior, percebe-se isso quando os jovens escolhem seus cursos racionalmente em função do mercado de trabalho.

Já na esfera da integração, o aluno prioriza a participação no grupo de pares, visto que estes compartilham afinidades e valores, remetendo-se também à integração na vida estudantil e universitária. No entanto nesta, não se tem em vista a distinção e competição essenciais à lógica estratégica. Como afirma Dubet (1994; p.210), "essas duas lógicas se entrecruzam, já que a competição entre todos deve ser atenuada para manter a unidade".

A terceira lógica que permeia a experiência escolar é a da formação da subjetividade. "A par das competições e da integração, conserva-se o apelo constante ao tema da autenticidade como valor central". Ao sair da dualidade que pode se manifestar nas lógicas anteriores, esse jovem aluno se depara com uma experiência que se dá na "tensão entre a sinceridade e o artifício, entre a autenticidade dos sentimentos e o artifício do jogo social" (DUBET, 1994; p.211). A subjetivação se assemelha à lógica da integração, porém enquanto a primeira está ligada ao grupo, ao social, esta diz da representação cultural sendo vivenciada como vocação intelectual e de realização pessoal nos estudos.

Os indivíduos da sociedade moderna, como apresentam Dubet & Martuccelli (1997), estão inseridos em diversos círculos sociais e cumprem papéis diferenciados, os quais exigem também competências distintas. Uma marca na sociedade moderna é a centralidade atribuída aos indivíduos que, vivenciando processos de socialização cada vez mais heterogêneos e plurais, tende a se diferenciar cada vez mais em suas experiências e trajetórias. Ao discutirem sobre a socialização escolar, esses autores afirmam a importância de admitir a diversidade e a autonomia das funções da escola, ressaltando que se trata de um processo a partir do qual se torna impossível pensar socialização como aprendizado de papéis, devendo-se falar em construção de experiências. Isso porque, segundo eles, a socialização não está mais dada aos atores, mas deve se construída por eles (DUBET & MARTUCCELLI, 1997; p.261).

Desde crianças, todos são levados a passar grande parte de suas vidas na instituição escolar, sendo esse um dos principais espaços em que se vivencia diferentes processos de socialização e sociabilidade. A escola, como colocado por Abrantes (2003), faz parte de um contexto fundamental na estruturação das identidades juvenis e acredita-se não ser diferente no ensino superior.

Ao expor os universos fundamentais na estruturação da identidade juvenil, Abrantes (2003) apresenta o contexto de origem constituído pelas pessoas que participaram do processo de formação do jovem: o universo juvenil, formado por instituições e "sub" culturas, ou seja, os pares de idade; e a escola que, segundo esse autor, exerce papel de destaque na forma como os jovens estruturam suas práticas e representações. No caso de jovens brasileiros universitários, é importante acrescentar um quarto universo fundamental, o campo do trabalho. Essa dimensão torna-se importante devido às características dos jovens de camadas populares, bolsistas do ProUni, os quais têm o trabalho como realidade em sua trajetória universitária devido à sua condição social.

Ao se propor discutir os sentidos da experiência universitária, concorda-se com Abrantes (2003), quando ele apresenta que esses sentidos se constroem nas práticas quotidianas, não sendo criações individuais, pelo contrário, são intersubjetivos, processuais, contextuais e produzidos socialmente. Pontua-se ainda que o sentido se refere a algo expressado por um sujeito. Por isso, trata-se de uma questão sempre em aberto. Assim, como afirma Charlot (2000 p.57), "algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo".

A perda ou aquisição de sentido se dará pela relação ou relações que são estabelecidas com pessoas ou instituições. Retomando Abrantes, vale relembrar o que foi discutido no primeiro capítulo sobre as diferentes acepções do termo sentidos. Essa terminologia diz de motivações, intenções, significados, produzidos socialmente, e também de aspectos sensoriais, mas igualmente de realidade em movimento.

Quando se busca refletir e pesquisar sobre experiência escolar, além de elementos da macroestrutura como políticas educacionais e questões de classe, deve-se considerar a relação com a cultura da escola, com os professores, com os pares, mas também a dimensão das experiências sociais, dos projetos de vida, que são elementos fundamentais no desempenho do jovem e que podem interferir na sua relação com o saber, na maneira como esse aluno estabelece estratégias, integra-se e se subjetiva ou não na escola.

Mesmo que a estrutura social e os capitais econômico e cultural sejam relevantes e condicionantes na relação dos jovens de camadas populares com o saber e consequentemente com a escola, deve-se ter em mente que, como discutido por Lahire (2004), dentre outros, estes não são os únicos determinantes das trajetórias e experiências desses sujeitos.

Acredita-se que a compreensão das experiências dos sujeitos possibilita apreender questões inerentes à condição juvenil de uma forma mais ampla. Como já problematizado por Carrano (2009), os estudos sobre jovens universitários, na maioria das vezes, não têm eles como sujeitos, não se interessam pelas suas experiências, sendo os jovens simplesmente informantes de um determinado contexto. Nessa perspectiva, compreender os possíveis sentidos e significados da experiência universitária na vida desses jovens poderá trazer contribuições aos estudos sobre juventude e mais significativamente colaborar na análise sobre as mudanças que vêm ocorrendo no perfil do aluno que se insere no ensino superior.

4.2 Entrada na universidade: motivações e estratégias para inserção no ensino superior

Alguns dos jovens desta pesquisa ingressaram imediatamente após o término do ensino médio, como Bernardo, Allan, João Vinícius e Alessandro. Os demais demoraram de um a cinco anos para ingressar no ensino superior.

O distanciamento temporal entre a saída do ensino médio e o ingresso no ensino superior para os estudantes pobres, quando se apresenta, tende a ser demasiadamente longo se comparado ao percurso feito por jovens das classes médias.

Sobre a inserção considerada por muitos como tardia, os jovens tenderam a uma visão que busca naturalizar esse fenômeno, alegando que se trata de uma situação comum à realidade social em que vivem. Nesse sentido, Carolina, que finalizou o ensino médio em 2003 e ingressou na graduação em 2007, expõe que:

> Olha, isso nunca me incomodou assim não. Porque nesse período em que eu parei, eu fui fazer cursinho. No primeiro ano, eu fui fazer cursinho. No segundo ano, depois de terminar o ensino médio, eu já queria trabalhar. É uma questão de condição mesmo, da minha classe. Eu precisava trabalhar pra ajudar em casa, pra ter minhas coisas, pra ter um pouco mais de autonomia, poder sair, enfim, até mesmo pra pensar em um curso superior, porque se eu quisesse comprar livros (...) Então, até pra estudar mesmo, eu tinha que ter um mínimo de condição financeira, aí eu fui trabalhar. Mas eu não vejo isso como uma coisa problemática. Às vezes, eu vejo assim: "Ah, eu já podia estar formada". Mas eu vejo que ajudou ter entrado um pouco depois por questão de maturidade, visão do curso... e de valorização também, porque no ensino médio o significado que eu dava à educação é muito diferente do que eu dou hoje (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

A forma como Carolina apresenta seu discurso evidencia uma busca por significar seu percurso não linear como algo positivo. Além disso, em contraste com seu posicionamento durante a educação básica sobre a qual relatou "não dar valor à aprendizagem", a jovem dá a entender que tem construído um novo sentido para o saber, em especial, por estar ligado a sua área de interesse.

Devido à ocorrência do aumento no número de jovens que concluem a educação básica à medida que progridem nos seus percursos escolares, estes passam a depositar diferentes expectativas na continuidade da sua escolarização. Com essa ampliação, há uma demanda maior pelo acesso ao ensino superior, pois, como exposto por Bacchetto (2003), as barreiras seletivas têm sido empurradas gradativamente para os níveis mais altos de ensino, devido ao aumento de jovens e adultos que conseguem concluir o ensino médio.

O acesso à educação superior ainda não é para todos. Segundo Zago (2006), muitos estudantes percorrem um longo caminho entre a decisão de prestar o vestibular e o momento da inscrição, a qual é acompanhada de grande investimento pessoal. Essa entrada na educação superior tradicionalmente se deu por meio do vestibular, entretanto, ele tem sido substituído em sua totalidade ou parcialmente pela nota obtida no Enem. Para os jovens que não conseguem ingressar em instituições públicas, o caminho tem sido feito em instituições privadas e a maior parte dos jovens pobres que se inserem em cursos superiores nessas faculdades ingressam por meio do ProUni. Os jovens entrevistados apresentaram, durante as conversas, diferentes motivações e estratégias para ingressar na universidade. Entre os jovens das engenharias, foi perceptível o empenho para cursar a graduação desejada na instituição privada de interesse. Dos cinco estudantes de engenharias entrevistados, dois ingressaram na PUC por meio de transferência de bolsa e um terceiro pediu mudança de curso dentro da instituição, como é possível visualizar no quadro e nos trechos de entrevista que seguem:

Quadro 2: Mudança de curso entre alunos das engenharias

Aluno	Curso /Faculdade de origem	Curso atual na PUC Minas
Elias	Engenharia Eletrônica/PUC Minas e Engenharia de Produção (FEAMIG - Faculdade de Engenharia de Minas Gerais)	Engenharia de Energia
João Vinícius	Engenharia Mecânica/PUCMinas	Engenharia Mecânica com ênfase em mecatrônica
Maurício	Engenharia de controle e automação/PUC Minas	Sem alteração
Alessandro	Engenharia de controle e automação / FAFIT- Montes Claros	Engenharia de controle e automação

Gilson	Engenharia Mecânica com ênfase em mecatrônica/ PUC Minas	Sem alteração

Essa disposição em busca do curso de interesse foi algo que chamou atenção, à medida que esses jovens, como será pontuado adiante, criaram diferentes estratégias para tornarem realidade seus projetos.

A compreensão sobre as disposições torna-se relevante para a análise das experiências dos jovens pesquisados, pois sendo "o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, só se constitui através da duração, isto é, mediante à repetição de experiências relativamente semelhantes" (LAHIRE, 2004, p.27).

Lahire (2004) expõe que essa disposição, como realidade construída, pressupõe a realização de um trabalho interpretativo na busca de "fazer aparecer o ou os princípios que geraram aparentes diversidades das práticas, ao mesmo tempo em que essas práticas são construídas como tantos outros indicadores da disposição" (LAHIRE, 2004, p.27). O que leva Bueno (2005, p.38) a explicitar que, "ao atribuir uma disposição a um indivíduo, designa-se maneiras de ser, uma inclinação, uma propensão, a um sentido, uma possibilidade de que ele venha a agir (pensar e sentir) de uma certa maneira em certas condições."

Entre os estudantes de psicologia, como se discutirá mais adiante, apenas Thaís já havia começado o curso em outra instituição, mas precisou interrompê-lo por questões financeiras.

4.2.1 "Escolhendo" o curso

A escolha do curso também foi abordada nas entrevistas com os sujeitos, por se acreditar que, de forma geral, refere-se a um momento ímpar na vida dos jovens. Concentrar-se-á aqui na descrição e compreensão do modo como se deram essas escolhas, em que medida elas foram cerceadas pelo contexto e como esses jovens se utilizaram de estratégias diferenciadas para ingressar no curso desejado.

Elias passou no vestibular da PUC logo que chegou com a família a BH. No entanto, por não ter conseguido nenhum tipo de bolsa ou auxílio, permaneceu apenas seis meses na instituição, enquanto aguardava o resultado do ProUni. Como não foi selecionado para uma bolsa nessa instituição, ele se inscreveu para engenharia de Produção em outra Faculdade (FEAMIG). Como estratégia para se manter na educação superior, cursou o primeiro período do curso na faculdade para qual havia sido selecionado. Concomitantemente, fez um

movimento, a partir de contatos que havia adquirido durante o período em que estudou na instituição, para a transferência de sua bolsa para algum curso de engenharia da PUC. Uma vez que a instituição aceitou transferir sua bolsa, ao ler sobre os cursos e pelos conhecimentos já adquiridos, o jovem optou, à época, pelo então recém-criado curso de engenharia de energia.

O ingresso na engenharia de energia, um curso novo na universidade e também no mercado, além do interesse pessoal, esteve ligado à indicação de um professor que lecionava no curso de engenharia eletrônica e atualmente é coordenador do curso de engenharia de energia. O jovem, em seus relatos, buscou ressaltar a diferença entre essa e as outras engenharias, destacando seu caráter holístico e multidisciplinar. No entanto, mostrou–se consciente quanto à possível dificuldade de inserção no mercado de trabalho devido à inovação do curso.

João Vinícius, seu irmão, após o ingresso na instituição, também lançou mão da estratégia de mudança de curso. Não selecionado para a sua opção inicial, no terceiro período, conseguiu mudar de curso. Ele relatou que como o curso que queria ingressar era mais difícil, com maior carga horária e no período diurno, não teve dificuldade em se transferir, mas aponta também que imaginava que seu ingresso seria mais tardio e difícil:

> ... Na época da inscrição, imaginava, vou ter que fazer um tanto de vestibular, aquela complicação e tal, esse negócio, aí surge esse trem do ProUni, simplicidade danada. Abria milhões de oportunidades (...) eu certamente não iria pra PUC se não fosse essa questão do ProUni (...) Então, foi um divisor de águas mesmo, mudou bastante a história, o rumo. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Outro estudante que mudou de curso também compõe esse núcleo familiar. Alessandro, primo de ambos, pediu transferência para a PUC, devido à boa recomendação do primo João Vinícius. Ele também justifica a mudança em função do pedido de sua mãe, que gostaria que ele ficasse mais próximo à família. Ele próprio admite que não estava se adaptando ao isolamento familiar vivenciado em Montes Claros.

> No começo foi meio traumático, ficar fora da minha cidade, longe da minha família. Mas assim, é aquele negócio... Porque assim, a gente acostuma. Eu nunca fiquei parado sem trabalhar e estudar durante esse período todo. Então a gente acaba não pensando muito nessas coisas. A gente acaba se envolvendo muito com o trabalho, com o estudo. Então a gente acaba não pensando muito nessas coisas. Então... a princípio, foi meio traumático. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

A escolha do curso foi para Maurício, assim como para os demais entrevistados das engenharias, uma escolha individual. Não houve influência da família, os pais se restringiram a dizer que a escolha deveria ser feita a partir do gosto por uma determinada área.

> Não influenciaram, assim, muito na escolha não. Eles me davam algumas orientações, assim, mais básicas porque eles não conheciam a área. Eu mesmo pesquisei, buscava em site, revistas, essas revistas "o Guia do Estudante", minha fonte foi mais isso mesmo... Quando eu pesquisei, na época eram cinco faculdades que ofereciam, UFMG, Uberlândia, Itajubá, a PUC e Montes Claros, só Montes Claros e PUC que eram particulares. Aí a primeira opção de escolha foi a PUC aqui mesmo, depois Uberlândia, cursos de automação, aí o resto eu peguei mais assim, coisas que tinha mais a ver... (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Diferentemente das famílias de classe média e das próprias escolas, que procuram exercer tutoria aos seus estudantes nesse período, os jovens das camadas populares tendem a fazer suas escolhas de uma forma mais autônoma.

Contemplado em sua primeira opção, Maurício foi estudar na PUC. Ao falar sobre o relacionamento dos seus pais com o ensino, o jovem aponta que eles sempre o apoiaram nos estudos, mas fica evidente que o curso superior não era algo almejado pela família, que via no curso técnico uma boa oportunidade satisfatória:

> Olha, eles sempre apoiaram, sempre falaram que tinha que estudar sim, até porque eu nunca pensei em desistir, mas não tinha muita motivação. Eu sei que era bom pra mim, meu pai e minha mãe sempre incentivaram. Estudar, pelo menos fazer um curso técnico, alguma coisa, eles queriam sim. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

No curso de psicologia, a situação se caracterizou de modo diferente. Mesmo existindo relatos de uma aspiração a mudar de curso por parte de alguns jovens, houve apenas uma alteração acadêmica durante o percurso, Thaís, que iniciou o curso em uma faculdade na cidade de Lorena e deu prosseguimento ao mesmo na PUC.

A psicologia social tem grande relevância na PUC São Gabriel, já que esta se situa em uma região periférica da cidade de BH e possui vários projetos de extensão voltados para as comunidades carentes localizadas próximas à instituição. Ao se inserir nesse espaço, Carolina parece ter se identificado fortemente com a situação e perspectiva do curso. Além disso, como ela mesma aponta, as amizades e o currículo voltado para a psicologia social fizeram com que ela mudasse de ideia a respeito da mudança de unidade.

Cada jovem carregou consigo diferentes expectativas e receios relacionados à inserção na educação superior. Mais do que variar conforme o curso, eles se apresentaram ligados a

vivências que cada um dos sujeitos tiveram até aquele momento. Ao falar sobre o perfil de colegas que encontraria na faculdade, uma das jovens apresenta o seguinte relato:

> Mesmo nível de pessoas, mesmo nível de pensamento de pessoas, de comportamento, as pessoas aqui, eu achei que só ia ter gente madura, no sentido assim das pessoas não brincarem na aula, todo mundo assim, só vou estudar, e aqui não. O pessoal, foda! Tem gente que não quer estudar, tem gente que só vem aqui pra namorar, tem gente que só vem aqui pra passear, então assim, tem várias pessoas iguais lá na escola. Tem gente que tá lá porque a mãe obriga, aqui também. Tem gente que não gosta de estudar, mas tá aqui porque precisa do diploma. Então, assim, eu achei que eu ia encontrar assim pessoas mais focadas na profissão e não. Tem gente que tá aqui pra ter o diploma... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Para Pâmela, a universidade era vislumbrada como um lugar puramente intelectualizado, no qual não haveria espaço para brincadeiras e descontração. Nesse sentido, ela demonstrou surpresa com a realidade que encontrou. O relato oferece, além da dimensão do distanciamento que esses jovens tinham da realidade universitária, elementos para dialogar sobre a relação que essa estudante tem desenvolvido com seus pares e até mesmo com o curso. A partir do seu discurso, pode-se questionar sobre o grau de satisfação que ela tem em relação à turma da qual faz parte e até mesmo em relação ao curso. Essa mesma relação é manifestada de forma positiva por Thaís. A jovem, que no início se apresentava receosa quanto ao perfil dos colegas que encontraria, disse ter ficado surpresa com a realidade encontrada:

> Um dos receios quando eu comecei a fazer lá em Lorena ainda, foi assim, nossa, vou entrar numa universidade particular, vai ser cheia, os preconceitos que a gente tem, vai ser cheia de paty e de *play* e aí eles vão ficar esnobando. Mas até que não, eu percebi que têm muitos bolsistas, eu não sei se é uma especificidade da PUC São Gabriel, mas têm muitos alunos bolsistas, não só ProUni, têm muitos alunos bolsistas com realidade muito próxima da minha, aí aquele medo todo de ah, vão sacanear porque eu sou bolsista diminuiu. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A inserção na educação superior em muitos casos precedida da saída da cidade de origem também foi evidenciada pelos jovens. Vários dos entrevistados vieram morar em BH sozinhos e com isso foi preciso "aprender a se virar sozinho" e estar atento às responsabilidades.

> É mudou muita coisa. Lógico que quando a gente vai aprendendo, a gente vai evoluindo, a gente vai agregando responsabilidade na vida da gente. Lá na minha cidade, no ensino médio, eu trabalhava em uma contabilidade, mas não tinha responsabilidade nenhuma sobre nada, menoridade e tudo mais. Aqui não, eu estou concluindo agora o curso de engenharia e se eu for trabalhar no campo, na área que tenha engenheiro, eu vou ter responsabilidade na minha profissão ... (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

> Já morava fora de casa, mas querendo ou não, com o tempo, a gente vai aprendendo a se virar sozinho ... Depois disso eu vim pra cá também e tudo que eu precisava era eu mesmo que tinha eu fazer e tinha também que passar nos negócios, né?... Porque querendo ou não seus pais tão lá trabalhando e você? tá aqui sem fazer nada, só estudando... Bom, eu acho que ensino superior ele muda, amadurece muito a pessoa... Por exemplo, quando eu tava no ensino médio, por exemplo, eu não tava nem aí pra o que o governo fazia, hoje eu vejo que o que o governo faz influencia na minha profissão, influencia no meu mercado, então eu tenho que procurar me inteirar dos fatos que acontecem no meu país pra poder influenciar neles também, pra poder ir pra um rumo que desenvolvam pra minha profissão, pra todo mundo... no meu caso, eu tenho que ter ciência de que o que eu vou fazer pode ter influência na vida de milhares de pessoas... (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Uma especificidade encontrada nos relatos dos jovens está ligada ao fato de a experiência da condição juvenil ser marcada por preocupações referentes ao futuro profissional, à manutenção das despesas para se manter na faculdade e ao desempenho no curso.

A história de Thaís, como apresentado no capítulo anterior é, sem dúvida, a de maior superação, visto que a jovem, mesmo tendo bolsa integral em outra instituição, não conseguiu dar continuidade aos estudos, voltando para casa e iniciando novamente todo um processo de seleção para o atual curso. Após inúmeras tentativas, o desejo da jovem em fazer o curso em uma universidade pública foi reelaborado a partir das condições que se apresentavam à época, avaliando a sua baixa possibilidade de aprovação na seleção para o curso desejado. Por meio do ProUni, a jovem conseguiu ingressar no ensino superior, mas devido à falta de condições de permanência se viu obrigada a abandoná-lo. Em uma segunda tentativa, inscreveu-se no ProUni para a PUC Minas e é novamente aprovada. Diferentemente das engenharias, essa jovem, em vários momentos, precisou se justificar quanto à escolha da faculdade em Minas:

> Mesmo não acreditando que ia conseguir, coloquei meio... Mas aí coloquei como opção... e engraçado que aconteceu uma coisa quando eu vim pra cá: muitas pessoas perguntavam assim: nossa? Mas você é de tão longe, pra quê que você veio pra cá? Porquê que você não procurou uma bolsa no Rio? Porque o Rio é TOP, tem uma ideia assim, mas que droga, só por que eu ganhei bolsa eu não posso escolher onde eu vou estudar? É... se eu vi uma instituição que tem, eu não posso colocar ela com opção? Não posso escolher? Eu tenho que ir sempre pra onde é mais perto de casa. Por que você não tentou perto da sua casa? (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A fala de Thaís mostra que não é habitual na psicologia se ter bolsistas que vêm de outras regiões para estudar. Isso pode ser explicado pela grande quantidade de instituições que oferecem a graduação em psicologia nas várias regiões do estado. Possibilidade que não é compartilhada pelos alunos das engenharias, que, como relatado pelos bolsistas, vêm das

diversas regiões de Minas e até mesmo de outros estados. O esforço de Thaís pode mostrar que, vindo para Minas, ela concretizaria em parte seu desejo de estudar longe de casa.

Outro relato interessante é o de Carolina. Ela manifestou que durante algum tempo teve interesse em mudar de unidade, devido à PUC Coração Eucarístico ser mais próxima ao seu local de moradia:

> ... E eu fui escolhida para a segunda opção que foi psicologia de manhã no São Gabriel, aqui no São Gabriel e aí, quando eu vim aqui a primeira vez, eu fiquei decepcionada, falei gente é muito longe da minha casa, não sabia que tinha uma rota alternativa pra chegar mais rápido e eu fiquei pensando da qualidade do curso também, nunca tinha ouvido falar do curso do São Gabriel, qual vai ser o peso disso no meu currículo? Vou cursar um período e vou pedir transferência pro Coreu (Unidade da PUC Coração Eucarístico), porque eu sabia que tinha que fazer pelo menos seis meses. Mas aí eu me apaixonei pelo curso aqui, porque tem uma perspectiva muito diferente, daqui era mais voltado para o social... As relações, o que eu vejo de peso nas relações, por exemplo, o Coração Eucarístico é bem mais próximo da minha casa, mas no primeiro período eu ganhei bolsa aqui e vim pra cá, mas minha ideia era vir e pedir transferência, mas não pedi por causa das relações. Acho que pesa sim, não dá pra separar muito, acho que é perverso separar o afetivo do didático, intelectual. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Para Allan e Pâmela, o ingresso não foi algo planejado em longo prazo:

> Olha, foi muito pelo que o vento levou, eu passei, aí ele (namorado) pagou minha inscrição, aí eu vim fazer, porque eu tava tão desesperada, me sentido tão mal porque eu tinha tomado quatro paus na federal por causa da educação física, que eu falei assim, não, eu tenho que entrar né? Qualquer coisa, não interessa o que! Aí eu comecei a ficar sem crítica mesmo, eu entrei pra ver o quê que ia dá. Tanto que, quando eles falaram que eu não tinha bolsa, que tinha que pagar mensalidade e meu pai não tinha condição, eu lembro que eu chorei muito, chorei demais, demais pra continuar aqui, eu queria continuar porque já no primeiro período eu comecei a gostar. Mas a escolha não foi assim, não foi uma escolha minha, foi uma escolha mais assim pela situação, como diz, a ocasião faz o sapo pular e eu pulei. Tive a oportunidade e falei não vou perder não... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Devido a inúmeras reprovações, o desejo inicial que era de cursar educação física foi reorientado. Ao não se restringir a um curso específico, mesmo abrindo mão de seu desejo, Pâmela ampliou seu leque de possibilidades visando sua inserção. Caminhos como o de Pâmela são muito comuns, ao avaliarem suas chances reais, esses sujeitos tendem a redirecionar suas escolhas, ressignificando tal processo.

> Eu dou graças a Deus de ter tomado quatro "paus" na federal, foi Deus que me encaminhou para eu cair na psicologia, gosto muito, acho um campo muito bom, mas pouco valorizado. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

O maior grau de dificuldade de acesso a algumas áreas, como mostrado no relato de Pâmela, reflete o quanto as escolhas são limitadas por questões sociais. Nesse sentido, a reorientação dos projetos diante do possível tem se apresentado como uma alternativa. Em seu depoimento, já no penúltimo período do curso, Pâmela apresentou um novo sentido para o curso, o qual não estava dado no momento da escolha. Abrindo mão da escolha pelo que gostaria de cursar, os jovens parecem fazer um movimento de aprender a gostar do que conquistaram. Isso evidencia que múltiplos significados podem ser produzidos pelos sujeitos e, mais do que isso, estes podem sofrer alterações de acordo com as vivências. Allan também evidencia isso ao expor seu processo de escolha:

> A escolha não foi muito clara pra mim, eu não sabia como era a estrutura física de uma faculdade. Sabia da UFMG por alto. Parece uma coisa boba, mas era uma coisa irreal, a faculdade... Minha noção mais clara de faculdade era a novela Coração de Estudante. Então assim, a escolha do curso foi confusa pra mim também... Não, não olhei se minha nota era boa. Hoje eu até penso, se eu tivesse entendido o processo do ProUni, eu teria ficado mais em dúvida... É a mesma coisa de te perguntarem o que você quer comer agora e depois você me fala assim, é o que você vai comer pro resto da vida (risos) (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

A incerteza quanto à escolha de uma profissão, que se configura em nossa sociedade como uma decisão para toda vida, tem relevância no depoimento de Allan. Isto leva a problematizar até que ponto a ideia de futuro se projeta aos jovens de camadas populares no momento da escolha de um curso superior. Outro ponto a ser considerado nesse relato se refere ao distanciamento que esse jovem apresentava da universidade, como discutido por Zago (2006,p.32), "Chegar a esse nível de ensino nada tem de "natural", mesmo porque parte significativa deles[universitários], até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, tinha um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária.*"*

Os estudantes Carolina, Bernardo e Thaís, divergindo dos relatos de Pâmela e Allan, expuseram que o interesse pela psicologia foi anterior ao momento da escolha da profissão. No caso de Bernardo, a escolha dizia respeito a uma valorização da sociabilidade (*Eu gostava de ouvir os colegas!*). Para Thaís, esteve relacionada ao trabalho psicológico desenvolvido por esses profissionais da área no atendimento a seu irmão com necessidades especiais. Já para Carolina se relacionou às informações que ela obteve por meio da mídia. Segundo ela:

> Desde pequena eu sempre quis fazer psicologia, eu tinha assim uns seis anos, eu via entrevista assim, na televisão e eu lembro que eu via entrevista de psicólogo, falava gente, mas que compreensão legal das coisas. Eu quero ter isso também, quero entender também essas coisas, assim e aí eu vim pra psicologia com aquela ideia bem

> clássica mesmo de psicologia clínica ... Quero clinicar! Aos poucos no curso, isso vai caindo também, você vai vendo que tem outras possibilidades de outras práticas diferentes, muito mais amplas. Mas desde pequena eu sempre quis fazer psicologia. Eu acho que o contato com público diversificado intensificou mais o sentimento de que isso era possível. Então bom, dá pra eu me esforçar mais, dá pra fazer também..., mas, é isso! Quando eu cheguei aqui, a ideia que me levou a entrar na psicologia foi uma ideia de que eu queria ajudar as pessoas, isso desde os meus nove anos de idade. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

A visão estereotipada da psicologia, em especial a atuação na psicologia clínica, mostra que para Carolina o curso foi adquirindo um novo sentido e a escolha, antes feita com base em parâmetros superficiais, foi se consolidando a partir do conhecimento da possibilidade de trabalhos em áreas como a psicologia social.

Para Bernardo, como opção via ProUni, a PUC era a universidade que mais lhe interessava. E, nela, era oferecido seu curso de interesse, a psicologia. O jovem, que era visto pelos mais próximos como alguém que sabia ouvir, identificava-se muito com essa imagem e considerou interessante transformar seu gosto em trabalho, vendo nesse ramo a possibilidade de aprimoramento de suas habilidades:

> Eu me lembro assim, quando eu escolhi fazer a psicologia e na época eu podia optar por cinco cursos e aí tive uma leve dúvida, eu cheguei a pensar psicologia, talvez publicidade e propaganda, mas optei por psicologia. E quando eu me decidi por ela, eu, nas cinco opções, escolhi psicologia e o que eu fiz foi só alternar o horário, não alternei a universidade não. Tanto que eu acho que a escolha pela psicologia, num primeiro momento, foi essa escolha assim, de ouvir as pessoas, aprimorar uma coisa que eu percebia, eu, as pessoas já reconheciam em mim que era saber ouvir as pessoas, que o pessoal já me procurava pra isso e eu acho que a escolha da psicologia foi pensar isso, né? Assim, é uma profissão que vai me possibilitar fazer o que eu já faço, que é ouvir as pessoas, que é o que eu gostava e tal. E aí, então, no grupo de coroinhas, eu fui coordenador do grupo de coroinhas, cheguei a, como coordenador, formar outras turmas, depois eu participei da pastoral da juventude. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

A apreciação das falas sobre as escolhas feitas por esses jovens permite perceber que esse público, diferente da classe média, faz sua opção cerceada pelo contexto social no qual se insere. Na maioria dos casos, essa escolha se deu ao final do ensino médio e, em casos mais extremos, durante a inscrição para o ProUni. Nas camadas médias, o grupo familiar faz investimentos que permitem aos jovens ser bem sucedidos mesmo depois da educação superior, na inserção no mercado de trabalho. Essa configuração que não se apresenta nas camadas populares tende a ser um sério impedimento para a elaboração e realização de alguns projetos desses jovens, em especial o ingresso em cursos mais concorridos, restando-lhes garantir as oportunidades que surgem.

A referência nas classes populares não tende a se apresentar do ponto de vista de acompanhamento, de criar estratégias, de buscar um professor, contratar escolas, mas sim se relaciona a questões ligadas à afetividade, em especial aqueles incentivos de caráter moral, de dizer, "há vai ser mesmo", "estude que você vai dar conta".

De uma maneira geral, pode-se dizer que, mesmo que subjetivamente, esses alunos fizeram suas escolhas tendo como base seu campo real de possibilidades. Dessa forma, Zago (2006,p.7) evidencia que, ao avaliarem questões referentes à formação educacional, estudantes das classes populares têm dificuldades durante a *escolha* do curso, visto que, ao avaliarem suas condições objetivas, esta geralmente recai para aqueles cursos menos competitivos. Logo, como ela mesma aponta, essa observação faz questionar se o que normalmente se chama "escolha" não esconde diferenças e desigualdades sociais importantes.

Vários aspectos influenciam na escolha da carreira a se seguir. Nesse sentido, Paul (1998) apresenta três conjuntos de variáveis que, segundo ele, afetam a decisão dos alunos no momento da escolha do curso. A primeira delas se relaciona a variáveis como sexo e idade, sendo assim consideradas pessoais. A segunda diz dos aspectos que descrevem a situação social do aluno e, por último, tem-se as variáveis de êxito acadêmico. Entre os sujeitos deste estudo, essas hipóteses puderam ser verificadas. Percebeu-se que a diferença sexual foi fortemente marcada pela ausência de mulheres nos cursos de engenharias; o desempenho acadêmico, como também aponta esse autor, foi outro aspecto verificado na escolha dos cursos; os alunos das engenharias apresentaram durante a educação básica melhor desempenho em disciplinas tidas como mais complexas, matemática e física, e isso lhes permitiu participarem de seleção em cursos mais concorridos e avaliados por esse autor como graduações com maior grau de dificuldade.

Dos dez entrevistados, nove são os primeiros de sua família a ingressar na educação superior, o que evidencia que a escolha do curso não está relacionada ao contexto familiar, diferente das camadas médias, em que muitas vezes nota-se uma continuidade entre a área em que os pais atuam e as escolhas profissionais dos jovens. A profissão dos pais, em nenhum dos casos, assemelha-se à escolha feita pelos jovens, que em um primeiro momento esteve intimamente ligada ao desempenho e interesse em algumas disciplinas da educação básica.

Os estudantes de engenharia apontaram maior identificação com a área de exatas e o interesse por atividades consideradas técnicas. Ao lado disso, parece ter contribuído para a escolha uma preocupação maior com sua inserção no mercado de trabalho, além de terem

buscado mais referências sobre o curso de interesse, como apontam os depoimentos de João Vinícius, Alessandro e Maurício:

> Eu já tinha lido milhões e milhões daqueles livrinhos que falam do curso e tal. Entrei no *site* da PUC, olhei o que tinha e o que eu gostei mais, foi exatamente esse aí que eu acabei passando, então não foi muito difícil não, já tinha meio que uma direção na cabeça...Eu sempre imaginei fazer uma coisa desse tipo, desde pequeno, não queria ficar muito nas teorias não, eu queria fazer uma coisa que fosse mais prática. Eu gostava de matemática, física, essas coisas... Então passou o tempo e eu imaginei ... é engenharia. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Na verdade, eu não tinha muitas informações sobre os cursos, pesquisava na internet e foi o que mais me interessou na época... Sobre o campo de desenvolvimento, em relação a emprego e tudo mais. Que era bem ligado à elétrica, o curso é bem relacionado à elétrica, por isso me interessou... Minha vontade de fazer engenharia foi essa afinidade com o campo de ciências exatas e também essa questão do lado profissional, que eu imaginava que fosse mais ou menos do jeito que é. Não, na verdade imaginava melhor do que é, imaginava que eu podia escolher mais, mas tudo bem, ainda tá dando certo, por enquanto... É uma área que eu tenho afinidade, ciências exatas. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

> Uma coisa que me preocupou bastante, o fato de eu ter escolhido engenharia de controle e automação foi o número de formandos, tinha uma revista que falava o número médio de formados por turma. E eu vi que o de automação era bem baixo assim. Eu procurei pesquisar um pouco e vi que estava faltando profissional naquela área, pesquisei mais sobre o curso, o quê que estudava, como é que era e decidi pela automação, um dos grandes fatores foi esse, de profissional no mercado. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Para Maurício, o desejo de ingresso na engenharia teve início, como apresentado, a partir de sua inserção em um curso de qualificação profissional. Esse curso, que foi feito durante seis meses em concomitância com o ensino médio, propiciou-lhe contato com conteúdos mais práticos:

> Sempre gostei da área de exatas e queria trabalhar em um ambiente mais agradável, queria fazer ciências contábeis, porque eu queria trabalhar com banco. Aí comecei esse curso do SENAI, gostei de pôr a mão na massa, porque lá o curso é mais prático que teórico, aí eu vi que eu não gostaria muito de ficar só assim... Porque é um trabalho muito repetitivo e essa parte que eu queria. Aí fui pesquisar um pouco mais e descobri a engenharia. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Na trajetória de muitos jovens de camadas populares, o curso de qualificação ou técnico se apresenta como uma alternativa à educação superior. Em pesquisa feita em monografia pela pesquisadora (NONATO, 2009), o projeto de fazer um curso técnico e, quem sabe, após estabilização, iniciar a graduação, foi algo recorrente.

Entre os estudantes de psicologia, percebe-se que o baixo desempenho no campo das ciências exatas pode ter sido um impedimento relevante para que ousassem ingressar em

outro campo do saber, pois provavelmente seriam excluídos dos cursos de maior prestígio. A fala de Carolina evidencia essa dificuldade entre o aprendizado de muitos estudantes de camadas populares:

> O que eu sempre odiei foi matemática, eu lembro que minhas notas melhores eram em redação, literatura, português, química eu gostava um pouco, geografia eu gostava mais, história também eu gostava, mas, pra área das exatas, eu tinha um pouco mais de dificuldade, física nem tanto, mas matemática principalmente. Minhas notas não eram ruins, mas eram notas medianas. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

A diversidade presente nas camadas populares pode ser observada, ao comparar os ingressantes dos cursos de engenharias e da psicologia. Como será problematizado, a inserção e interação dos primeiros apresentou-se mais complexa devido ao perfil elitizado. Assim, a chegada desses jovens é marcada mais fortemente pelo estranhamento, um sentir-se fora do lugar e a necessidade de adequação ao curso.

4.2.2 A adaptação...

Em especial, os jovens das engenharias apresentaram ter sentido grande diferença entre a educação básica e o ensino superior, principalmente no que se refere à autonomia do aluno e a quantidade de tarefas delegadas. No entanto, utilizaram diferentes artifícios para lidar com esses obstáculos.

Entre os futuros engenheiros, todos evidenciaram dificuldades em relação a "pegar o ritmo do curso", por causa das lacunas presentes no ensino médio. Nesse sentido, Gilson, Elias e Maurício apresentaram as seguintes queixas:

> Do ritmo mesmo, que você está acostumado na escola, e na faculdade você vê aquele tanto de matéria em seis meses e prova e professora não tá nem aí, e vai dando matéria. Então é diferente da escola que é aquele negócio devagar... É bem diferente, apesar de eu já ter vindo de escola técnica, mesmo assim. Muita gente penou com coisa que não aprendeu no ensino médio... Sofri em termos de deficiência do ensino médio que eu tinha muita coisa que eu tinha que saber e que eu não sabia, e eu tinha que me virar pra aprender, porque professor não ensinava aquilo ali. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Uai, as dificuldades que eu te falei foi os cálculos né? Isso eu tive, mas matérias que eu mais me identifico, gestão, administração, essa área de termodinâmica, área de elétrica eu não gosto, por isso eu tive dificuldade também (...). O curso é bem diversificado. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

> Ensino médio você tinha um ritmo de estudo, de saber absorver, bem mais lento que no ensino superior (...). Você tem muita carga de conhecimento em pouco tempo, e dedicava, procurei estudar, dedicava geralmente de duas a quatro horas por dia pra estudar sempre todo dia, mantinha a regularidade, isso enquanto eu não tava trabalhado. Os dois primeiros anos eu não trabalhei (...). Acho que isso foi a principal

> coisa que eu consegui dar continuidade no curso, acho que principalmente isso. Esse ritmo de estudo todo dia, eu acho que ajudou bastante (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação).

Os conhecimentos prévios nas engenharias, em especial na física e na matemática, ganham maior peso, enquanto na psicologia a necessidade *a priori* de conteúdos da educação básica, a não ser o trabalho de leitura e interpretação de texto, não se apresenta como obrigatória. Nesse curso, as dificuldades enfrentadas diante dos conteúdos ministrados não foram vislumbradas. Apenas Allan teceu comentário dizendo que, mesmo não havendo grandes exigências, precisou mudar um pouco sua postura em relação ao seu comportamento durante o ensino médio.

Diante das exigências do curso de engenharias, várias estratégias foram utilizadas pelos jovens entrevistados e os estudos individualizados e em grupo apareceram em vários relatos, conforme depoimento de Gilson :

> Estudando sozinho, juntava com os colegas meus, tanto que, quando eu comecei, por exemplo, pensávamos, os bolsistas do ProUni que tínhamos que tirar 75% de pontos na matéria, tanto que na primeira prova do semestre ficou todo mundo do ProUni aí, o povo morrendo de estudar, nego estudando e preocupado, aí todo mundo começou a estudar tirando 80% na prova, 100% na prova. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

O ProUni prevê que o bolsista tenha um aproveitamento de 75%[38] em disciplinas. No entanto, esses estudantes acreditavam que esse aproveitamento deveria ser de 75% em cada disciplina, o que fazia que se esforçassem ainda mais. A fala de Carolina reflete bem esse equívoco inicial:

> Primeiro período, a gente não tinha muita coisa adaptada, então eu entrei num grupo e a gente se identificou, nossa, você trabalha bem... e não sei o quê... e eu era bolsista e falava: "Não gente, porque eu tenho que tirar 75 em todas as notas, não posso perder minha bolsa". Depois eu descobri que não era assim... Mas mesmo assim as notas continuaram na mesma média, assim, oitenta, noventa. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

É importante esclarecer que as boas notas desses alunos não estavam diretamente relacionadas a essa premissa, visto que, segundo eles, mesmo depois de saber os critérios

[38] Durante o curso, o bolsista do ProUni deverá apresentar aproveitamento acadêmico de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) nas disciplinas cursadas em cada período letivo, sob pena de encerramento da bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, o coordenador do ProUni poderá ouvir o responsável pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) houve reprovação e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa. Disponível em : < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=300&id=202&option=com_content&view=article>

reais de bolsas, esses jovens continuaram mantendo boas médias. Sobre isso, Gilson pontua que:

> Ah, não sei, eu acho, eu vejo dentro da PUC o bolsista como pessoas diferenciadas, porque são as pessoas que se empenharam mais por causa de ter tido essa oportunidade e não querer perder a oportunidade... (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

A exigência em torno de um determinado percentual de aproveitamento presente no regulamento do programa sob pena de perda de bolsa leva a um questionamento sobre até que ponto essa política vem sendo entendida como um direito. Parece que as regras para os alunos que se inserem via ProUni são bem mais severas que para aqueles que ingressam no ensino superior público. Como exemplo disso a UFMG, instituição na qual para que os alunos sejam jubilados, ou seja, percam o direito à vaga, são necessárias infrações como deixar de efetuar sua matrícula no semestre; ser infrequente em todas as disciplinas que estiver matriculado no semestre sem justificativa; apresentar rendimento semestral global insuficiente em três semestres; ou ainda ultrapassar o tempo máximo de integralização do curso. Cabe então a pergunta: Trata-se de um direito ou de uma concessão sob a qual são impostas várias formas de controle de acesso e permanência?

4.2.3 As dificuldades encontradas no percurso acadêmico

Esta pesquisa envolveu jovens que entraram na universidade entre os anos de 2006 e 2007, período no qual o processo seletivo via ProUni ainda estava nos seus momentos iniciais e ainda passava por transições na PUC. Antes a instituição oferecia bolsas internas, passando a ofertá-las, quase que exclusivamente, via ProUni. Esse processo de transição com relação à obtenção de bolsas foi algo recorrente nas falas dos alunos. Segundo eles, houve resistência. Por um lado, alguns docentespreocuparam-se com a queda de qualidade dos cursos ofertados devido a possíveis deficiências educacionais desses alunose, por outro, os alunos veteranos que buscavam adquirir bolsa e se defrontavam com o corte do beneficio ofertado diretamente pela PUC Minas:

> Isso aí sim, isso eu vi muita gente reclamando, porque tinha a bolsa institucional da PUC e cortou essas bolsas, e diminuiu o número de bolsas, aí teve muita gente reclamando disso, mas eu acho que a bolsa é a bolsa do mesmo jeito, sendo do ProUni ou da PUC. Eu acho que o que mudou foi o critério de fornecer a bolsa, porque eu acho que antigamente aqui na PUC atendia aluno pobre, mas eu acho que atendia o aluno que conhecia o bispo também. Então isso é que mudou. Creio que não deve ter diminuído as bolsas não, porque a PUC não faz isso de graça, o governo paga pra ela ou então a PUC deixa de pagar alguma coisa pro governo pra dar a bolsa, então ela

> não saiu prejudicada. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Para além das resistências e da euforia provocada pelo ingresso na educação superior, o início do curso também foi permeado por momentos de tensão: vários estudantes do ProUni tiveram dificuldade de inserção em atividades de extensão por impossibilidade de recebimento de bolsas acadêmicas. A universidade não efetivava o pagamento diretamente das mesmas, mas na forma de um desconto na guia de pagamento de mensalidades e, como esses estudantes eram isentos da mesma, devido à bolsa, eles eram excluídos dos processos seletivos automaticamente, podendo participar de atividades de extensão somente como voluntários.

> Não sei se era estágio ou se era monitoria na PUC, que havia a questão do pagamento, porque a PUC, não sei, essa questão de gasto, ela tava fazendo o seguinte, ao invés de pagar em dinheiro, ela dava desconto na mensalidade, que era uma forma de auxiliar o aluno também que paga. Só que o problema do aluno bolsista era o seguinte: "Como eu sou bolsista, vai descontar aonde?" E aí isso gerou uma complicação. "Bom, eu quero, mas sou do ProUni, tenho bolsa, e aí vai descontar aonde? Eu quero receber..." E aí até a PUC regularizar isso, isso gerou um certo murmúrio lá. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

> Algumas questões, algumas dificuldades que a instituição coloca que, às vezes, são necessárias, mas, às vezes não, uma que foi revogada há pouco tempo, por exemplo, teve. Em relação a participação da extensão. Há um tempo atrás, os alunos que participavam de projeto de extensão, que eram bolsistas de extensão, eles não recebiam a bolsa, era descontado do boleto. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Devido a esses conflitos, uma das entrevistadas chegou a declarar que, durante esse período, a extensão foi considerada elitizada, à medida que jovens pobres, que precisariam da bolsa pra se manter na universidade, não tiveram acesso a ela. Além de problemas relacionados à participação como bolsistas de extensão, percebe-se também outros elementos que tencionavam essa vivência. Isso suscita toda uma discussão sobre as condições de permanência na educação superior, temática que será discutida mais adiante.

Ao resgatar aspectos referentes à entrada na universidade, pode-se perceber que esse ingresso foi vivenciado pelos bolsistas de maneira diferente daqueles estudantes que entraram pelos métodos tradicionais, e também entre os mesmos. Como foi apresentado, através dos depoimentos, algumas resistências foram sentidas e marcaram as trajetórias desses estudantes, mesmo que com o tempo tenham sido distensionadas e/ou relativizadas.

Espera-se que esse breve recorte, que teve como base as motivações e estratégias para ingresso na graduação de interesse, constitua-se como uma possibilidade de mostrar que as escolhas desses jovens foram elementos provenientes da estrutura e do contexto social no

qual estavam inseridos. Assim, como expõe Lahire "esses múltiplos elementos não se somam uns aos outros, mas se combinam para criar a realidade" (1997,p.287).

4.3 Sobre o ser jovem e a juventude universitária

Para compreender a juventude, é necessário reconhecer que esta se refere tanto a uma condição social quanto a um tipo de representação; existindo então um caráter mais universal dado pelas transformações do indivíduo em uma mesma faixa etária e também as diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. (DAYRELL e GOMES, S/D,p.3). Como apresentado por Dayrell (2003):

> Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. (DAYREL, 2003; p.42)

Mais do que jovens universitários, os sujeitos pesquisados fazem parte de um grupo da população que durante muito tempo não teve acesso ao ensino superior. Pensar suas vivências e experiências é pôr em evidência uma juventude universitária que tem um perfil diferenciado, tratam-se de jovens de camadas populares que construíram trajetórias de sucesso escolar tendo acesso à universidade.

No intuito de compreender como se estabelecem as experiências dos jovens desta pesquisa, foram feitos questionamentos a respeito de suas experiências e vivências.

4.3.1 Representações sobre o ser jovem e a educação superior

A referência constante sobre a autoclassificação enquanto jovem maduro despertou interesse, já que todos os entrevistados se utilizaram desse termo. Talvez isso esteja ligado às responsabilidades, ao empenho em relação ao curso superior e também à relação com que estabelecem com o trabalho. A oposição entre maduro e liberado remete também a um valor moral típico das classes populares, na qual existe certa valorização da responsabilidade, da retribuição e a conquista. Mais que simplesmente um prolongamento dos estudos, como acontece na classe média, a educação superior, para esses jovens, parece ser vista como uma possibilidade de mobilidade social.

Questionados sobre o quanto se sentem jovens, a responsabilidade, atrelada ao trabalho e ao estudo, apareceu como dificultadora das vivências da condição juvenil e isso se

apresenta na oscilação de sentimentos quanto ao ser jovem. Os depoimentos de Pâmela e Elias evidenciam bem esse dilema:

> Olha, eu me considero adulta, não me considero jovem, jovem não... Eu acho que eu tinha que estar fora de casa já. Tô com vinte e oito anos, então eu acho que eu tinha que sair mesmo, então eu acho que eu fico me cobrando muito de sair por mérito meu, não por casamento. Eu vejo um tanto de gente que ganha um salário mínimo e tem uma família, é casado (...)Eu acho que eu me sinto jovem, eu não me sinto velha não, mas eu não me sinto mais... (risos) Eu me sinto jovem, mas nem é adulta, é madura. Acho que é a melhor palavra, então eu acho que... Hoje eu brinco muito... É mas eu acho que essa postura que eu tive, que eu tenho hoje de pensar nas minhas consequências, eu acho que é muito positiva. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

> Pois é, não sei se eu me sinto muito incluído na categoria juventude não. Não sei se eu tenho muito esse sentimento não! Não sei se é por que sempre vinculo à noção de juventude a adolescência, a questão das transgressões e tudo mais, dessa fase mais contestadora, não sei se é por causa disso, mas... Ou se é porque, como você falou, eu assumi um monte de responsabilidades desde muito cedo... É, se for olhar dentro dos limites estabelecidos pelo IBGE, eu sou jovem. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Pâmela e Elias trazem dois elementos diferentes para pensar as juventudes. No primeiro caso, tem-se uma jovem que quer sair de casa, mas que, evidenciando a questão de gênero, aponta que deve ser um mérito seu e não algo proveniente de um casamento. Já o segundo jovem apresenta não se sentir incluído nessa categoria, devido a aquisições de responsabilidades, algo que para ele é inerente ao universo adulto. Além deles, outros colegas também apontam essa complexidade:

> Acho que todas essas demandas te forçam a não ser jovem, porque tudo isso te pede, um compromisso, uma responsabilidade, te tira esse direito de não errar, que eu acho que são características da juventude mesmo. Fase de tá descobrindo, uma certa irresponsabilidade e esse tipo de coisa, principalmente esse compromisso de não errar que tem nessa característica de juventude, te tiram um pouco isso. Isso estando em qualquer meio, sendo acadêmico, profissional... Não com certeza, não deixo de ser jovem, apesar de tudo isso, te pedir pra não ser jovem, acho que sempre tem seu lugar, sua... O pessoal sempre tem seu lugar na vida, tem que ter, acho que não é só o lado profissional que você tem que olhar e, com certeza, tem espaço, lógico, na vida pessoal, não na profissional. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Na vida profissional, Maurício precisa assumir postura que para ele pertence ao mundo adulto, sendo na vida pessoal que ele encontra espaço para "ser jovem". Essa situação ambígua é vivenciada por muitos jovens que ingressam no mercado de trabalho e passam a articular dimensões por vezes contrastantes. Alessandro, ao falar sobre o ser jovem, traz ainda elementos como a disposição para o trabalho e a liberdade:

> Eu me sinto jovem porque eu tenho disposição pra trabalhar, sei lá, não tenho muito problema em viajar, em ficar viajando, trabalhar muito e tal... Mas, eu, questão de

> juventude, igual, de aproveitar a vida igual a maioria aproveita né? Se divertindo, indo pra balada, esse tipo de coisa, isso não tem muito esse lado não. Eu, na verdade, eu não tive nem como experimentar isso, esse semestre eu não tive nem um fim de semana que eu fiquei folgado. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Esses estudantes evidenciam diferentes representações sobre o "ser jovem", apontando como benéfica a possibilidade de apostar em diferentes dimensões de suas vidas, em especial, aquelas relacionadas ao campo profissional: experimentar diferentes estágios; mudar de curso, se for o caso; "não ter amarras" que impossibilitem grandes mudanças, como ter filhos por exemplo. Entretanto, foi comum a associação da fase por eles vivida à maturidade. É nesse sentido que se argumenta que ser jovem não significa ser imprudente, inexperiente.

A maturidade atrelada à responsabilidade pelo trabalho e pelos estudos, por exemplo, configura-se como um aspecto da condição juvenil de boa parte da juventude brasileira de camadas populares. Não se deixa de ser jovem por ser maduro, por ter filhos ou por se casar. O limite entre o ser adulto e a juventude é tênue e a mudança para fase adulta se desenvolve de modo processual. Dessa forma, o que se percebe é que esses elementos podem limitar certas vivências típicas da juventude, mas não é por isso que o sujeito deixa de vivê-la.

Vários dos entrevistados atribuíram a manutenção de despesas pessoais a uma dimensão do mundo adulto. A partir disso, é relevante apontar que a juventude se caracteriza também como uma fase em que o sujeito inicia a construção de uma independência financeira em relação aos pais:

> Na verdade o que eu penso é assim. Antes a primeira coisa é o financeiro! Porque antes eu dependia tudo dos meus pais. Agora eu já penso em não depender mais. Desde quando eu mudei, na verdade, sempre tive o dinheiro limitado. O povo mandava uma quantia X. Tinha que administrar aquilo ali pra gastar durante o mês, seja no que fosse. Então, quando eu vim pra cá, tinha que pagar aluguel, comprar alimentação, tudo com esse dinheiro e sabia que o povo lá também não tinha dinheiro pra mandar e eu ir gastando. Comecei a mudar, ajudar financeiramente, tentava ficar independente aqui, mas não dava porque o curso não dava pra trabalhar e ao mesmo tempo estudar. Mas se desse pra fazer isso, com certeza já teria feito. Acho que é mais ou menos isso. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Gilson evidencia uma importante condição dos estudantes das camadas populares que vieram do interior e são custeados pela família. Em seu relato, sem dúvida compartilhado por vários dos sujeitos, a disciplina financeira ganha relevância, à medida que sem ela não conseguiria manter-se estudando. Percebe-se então a necessidade de ações promovidas por parte do poder público que visem dar suporte a esses jovens, pois, por meio de vários relatos,

fica evidente que além da bolsa seria importante que houvesse assistência, a fim de promover a permanência desses sujeitos.

Volta-se ao questionamento anteriormente desenvolvido e indaga-se até que ponto se deixa de ser jovem por trabalhar, estudar e manter-se sem ajuda da família. Talvez possa se tratar não do deixar de ser jovem, mas de novas configurações dessa fase da vida. Nesse sentido, fazendo uma crìtica à visão idealizada da juventude, Allan apresenta os seguintes apontamentos:

> Não posso pegar todo mundo porque eu namoro, eu não posso ir pras baladas porque não tem grana. Então assim, tô dizendo assim, essa questão de juventude tá muito idealizada também. A juventude que tinha que lutar, e tem que revolucionar pá, pá, pá. A juventude tá custando a vir pra faculdade, tá ficando com fome na hora do lanche, saca, tem muita utopia quanto à juventude assim, saca? É muito difícil você conceituar juventude, assim, tem jovem pai de família, tem jovem com nada na cabeça. Eu fiquei meio sem paciência pra muita gente da minha idade. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Ao mesmo tempo que traz interessantes elementos do que se pode chamar de nova condição juvenil, Allan se mostra contraditório, ao dizer que não tem paciência para muita gente da sua idade, referindo-se aos colegas de bairro. Ao dizer que não tem paciência com aqueles jovens "sem nada na cabeça", é impossível não situá-lo nesse perfil quando mais novo. É a partir disso que se considera importante tencionar o que acontece após o ingresso no ensino superior. A universidade tem recebido os jovens de camadas populares, mas essa experiência por vezes não significa uma ampliação de horizonte em termos de compreensão do contexto a que estão inseridos, como no caso de Allan, que parece ter simplesmente incorporado um discurso conservador e perverso em relação a juventudes de camada populares, uma vez que atribui a esse jovem o lugar de quem não sabe, do imaturo.

A visão da juventude como uma fase de imaturidade, de inconsequência, de transgressões, precisa ser colocada em discussão, pois, como evidenciado por Dayrell & Gomes, (S/D), quando atrelados a esses "modelos" socialmente construídos, corre-se o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem".

Por parte dos jovens mais novos, no entanto, foram feitos apontamentos referentes à idade associada à inexperiência. Fato que pode ser um complicador para o ingresso no mercado de trabalho formal, devido ao preconceito. Inserido no mercado como estagiário, Maurício relatou um pouco essa experiência:

> Acho que falando profissionalmente, chega até a ser um pouco engraçado, porque geralmente como você chega num lugar assim, quando se apresenta e fala que vai trabalhar lá pra pessoa, trabalhar com engenharia, esse tipo de coisa, rola um certo preconceito. Pessoal, geralmente, cara mais velho, caro sério, fechado. E geralmente as pessoas geram um pouco de preconceito, mas quando veem que a gente dá conta, que a gente consegue fazer, ai já fica mais tranquilo em relação a isso. E, assim, foi o que eu procurei, eu queria me formar cedo, eu me preparei pra isso, estudei bastante pra que logo que eu saísse do 3º ano entrar na faculdade, justamente pra isso, pra tentar formar cedo mesmo. Essa era minha ideia. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Além do ser jovem de forma mais ampla, os estudantes foram indagados também sobre a juventude universitária. Em relação a isso, Thaís relatou ter se deparado com diferenciados perfis de estudantes:

> É porque a ideia que se tem do jovem universitário é daquela pessoa que estuda, que se empenha, mas como eu disse, não são todos. E aí eu pude ver, pude ter uma outra representação do jovem universitário. Como é :... O jovem que vai pra faculdade e fica no buteco, que não estuda. Eu já vi muita gente fazendo piadinha com isso também, não que isso seja ruim. Alguns pontos estigmatizam o jovem universitário... Mas... tem duas representações aí que são extremistas: o jovem universitário, ele não é aquele todo nerd, CDF, que fica só estudando, só responsável, ele precisa viver também, mas também ele não é o irresponsável que só vai pro buteco. Então são representações extremistas. Quando eu falo que não é bem assim... Que a gente tem uma vida também. A gente é gente, e gente trabalha, estuda, se diverte (...) Só que quando você entra pra universidade, as pessoas vão criando alguns estigmas, mas você não muda enquanto pessoa por causa disso, você é gente do mesmo jeito. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Assim como as juventudes no seu sentido mais amplo, os jovens universitários também fazem parte de um grupo extremamente diversificado. Como a própria entrevistada relata, existem representações positivas e negativas dessa juventude universitária. Da mesma forma que há estudantes que se dedicam aos estudos, há também aqueles que não se dedicam tanto à formação acadêmica, interessando-se mais por outras vivências que a universidade proporciona.

Considerando que a juventude não diz respeito simplesmente a uma idade cronológica, foi possível verificar que, mesmo com idades entre 22 e 29 anos, os sujeitos desta pesquisa expressaram certa dificuldade ao se identificarem como jovens. O que acontece em razão de suas vivências se darem com demandas muito comuns ao mundo adulto. Ainda, segundo alguns deles , no ambiente doméstico, ou como eles mesmos apontam, somente em alguns momentos da "vida pessoal", é possível viver plenamente essa condição. Dessa forma, evidencia-se que para alguns entrevistados há um adiamento das experiências relacionadas ao lazer. Apareceu nos relatos, em especial entre os alunos das engenharias, a ideia de curtir a vida após o término do curso:

> Assim, eu me sinto jovem, até encararia fazer outro curso universitário (...) me sinto jovem sim, não penso em formar família por agora. Penso em curtir a vida aí... Farrear mesmo, sair... Também constituir um patrimônio, comprar casa, apartamento. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Essa opinião é interessante, já que apresenta a ideia de que, uma vez conquistadas melhores condições de vida via educação, é possível que se viva melhor e mais intensamente a juventude, o que remete também a um prolongamento da mesma para que isso possa acontecer.

Concomitante a essa problemática, cabe também uma reflexão sobre a condição juvenil e as vivências enquanto estudante. Abrantes (2003) apresentou que ao mesmo tempo que a escola faz os jovens, os jovens fazem a escola, já que não há relação sem troca. É em relação a esse processo que no relatório da pesquisa Diálogos com o ensino médio é observado que:

> A constituição da condição juvenil vem ocorrendo de forma cada vez mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias, expostos que estão a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, expressando os mais diferentes modos de ser jovem. (DAYRELL & CARRANO,2010; p.77)

Assim, ao se pensar o jovem enquanto aluno, concorda-se com Dayrell (2007; p.1119) que traz contribuições importantes, esclarecendo que o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar.

4.3.2 Cultura e lazer

A condição juvenil pode não ser vivenciada em suas várias dimensões por motivos diversos e, no caso de estudantes de camadas populares, como apresenta Zago (2006), muitas vezes, ao quadro complexo da condição de estudante se alia a falta de recursos financeiros. Sendo assim, como apresentado por essa autora:

> Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer com o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas, etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelam vários estudantes. (ZAGO, 2006; p.11)

Corroborando a afirmação de Zago, um dos entrevistados diz que:

> Se você for pegar BH, tem lugar que você sai assim, tem lugar que você gasta cem reais numa noite fácil. Eu não ia nesse tipo de lugar, entendeu? Eu gasto em média, digamos, quando eu entrei aqui, devia tá por volta de 500,00 a 600,00 reais. Cinquenta e poucos por cento era aluguel, porque aluguel aqui é caríssimo. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Muitos dos relatos evidenciam esse dilema pelo qual os estudantes passam. Chamou atenção, principalmente entre os alunos da engenharia - a maior parte do interior, que vários deles nunca tivessem ido ao teatro. Um deles relatou sequer conhecer cinema. Pode-se supor que essa falta de acesso a bens culturais no interior tenha impossibilitado de se criar o hábito de procura de bens culturais. Além disso, existe por parte dos alunos que vieram do interior a necessidade de desenvolver uma estrutura para viver na capital, a qual os alunos da psicologia, com exceção de Thaís, já contavam. Questionado sobre o acesso a bens culturais, um dos jovens relatou:

> A minha estratégia foi um pouco diferente da do pessoal. A minha estratégia foi formar cedo, pra agora ter uma vida mais tranquila a partir da agora. Então, na verdade, eu tive uma vida muito corrida até a faculdade, não aproveitei muito, questão de sair pra balada, esse tipo de coisa. Não aproveitei. Aliás, nunca saí pra ir numa boate à noite! Pra ser sincero, nunca fui ao cinema, pra ser sincero com você. Não aproveitei nesse sentido não, aproveitei mais pra concluir minha graduação e tudo mais. Esse era meu objetivo principal. Tanto que eu saí de longe pra vir pra cá, então a gente... Geralmente coloca um foco pra não desviar muito do caminho, porque a gente sabe que não é fácil sair, deixar a família da gente e vir pra cá. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

A exposição acima evidencia que os jovens se privam de dezenas de atividades em prol do estudo. Em menor grau, mas não se distanciando desse relato, os demais estudantes compartilham do sentimento de dedicação:

> Aqui em BH, eu não costumo sair muito, porque igual eu te falei, eu gosto de sair mesmo é lá, meus amigos estão lá, minha namorada. Aqui, não saio aqui, porque acumulou bastante coisa de 15 dias, final de semana, fica praticamente todo ocupado estudando, arrumando a casa, serviço de casa mesmo... A PUC, ela tem bastante atividade fora, tem o clube, o museu, mas não costumo ir muito. Agora menos ainda, no começo do curso, eu frequentava um pouco o clube, o museu não conheço. Até vergonha falar isso, mas não conheço o museu... Tipo assim, sala de aula mesmo, prédio 15, 43 são os prédios de engenharia, mas sala de aula. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

O acesso a bens culturais também está ligado a disposições que esses jovens manifestam em relação a eles. Entre os alunos das engenharias, houve mais relatos que diziam respeito à exigência dos cursos e dificuldades em relação a alguns conteúdos. No entanto, não se pode atribuir a falta de acesso simplesmente a esse fator. No geral, os estudantes das engenharias não se mobilizavam para ter acesso a espaços considerados de

cultura e lazer, mesmo aqueles acessíveis financeiramente Pode-se inferir, portanto, que isso esteja ligado ao perfil de atividades consideradas por eles como lazer e ao modo como se relacionavam no interior que, em muitos casos, difere das práticas dos grandes centros. Exemplo disso é o fato de alguns deles apontarem que, no interior, o ir para a praça e ficar de papo ou à toa é uma atividade de lazer.

A condição de universitário tem um peso muito grande para os jovens de camadas populares, o que no geral implica em difícil conciliação com a cultura e o lazer, ora por falta de recursos financeiros, ora por falta de tempo que precisa ser dedicado aos estudos e ao trabalho.

Em relação às privações feitas em prol do estudo, Elias relata ter deixado de lado as atividades da banda para se dedicar aos estudos, pois aguarda as férias para tocar violão. Quando questionado sobre realizar atividades de lazer paralelamente ao estudo, é enfático em responder que não tem o mesmo sabor e que prefere esperar a hora certa.

No discurso, os jovens que vieram de outras localidades apresentaram que, por estarem na capital, poderiam ter acesso a diversos eventos e consequentemente ampliar suas redes de relacionamento. Mas o fato é que, como mostrado, suas vivências não se configuraram dessa forma e tem sido necessária, como aponta o depoimento de Thaís, uma ressignificação dessa condição:

> Muitas das vezes a própria faculdade e restrições financeiras me impediram de sair um pouco, mas isso eu também não vi como um problema não. É uma circunstância assim... Mesmo às vezes não tendo dinheiro pra sair, têm outros meios de se divertir, é ... Tipo assim, juntava uma galera e ia lá pro mineirinho, que é de graça. Então, assim, tem como criar outras alternativas. É... eu achei que foi muito válido passar esse período da vida assim, aqui, estudando, construindo outros vínculos. Não achei que eu perdi meu tempo não, pelo contrário, achei que eu pude experienciar coisas que eu não experienciaria dentro da minha casa, com minha família... Não que a experiência com minha família fosse ruim, de jeito nenhum, mas a experiência com eles é diferente. Então eu achei que foi válido mesmo, essa experiência de vim pra cá, de vivenciar coisas diferentes(...) Até passar por umas restrições ou outras, porque você até aprende a ter um jogo de cintura, de fazer certas coisas e não poder fazer outras. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Nas entrevistas realizadas, Thaís fez questão de explicitar que, estar longe da família, mesmo pesando em termos financeiros, possibilitou-lhe vivências que não seriam possíveis com a tutela materna, já que, como apontado pela jovem, quando morava com a família precisava prestar contas de todas suas atividades. Essa busca de autonomia está ligada, como aponta Sposito (1994), a uma redefinição constante diante dos laços de dependência com a família.

As dinâmicas escolares, o próprio ritmo da universidade e, em especial, a condição social da qual esses jovens são provenientes exigem uma série de sacrifícios em relação à escolarização. Os entrevistados reconhecem isso e apontam os dilemas vividos. Gilson expressa que a dedicação ao curso e abdicação de vários programas são feitas em busca de um futuro melhor, com melhores condições sociais:

> Bom, assim, eu me privei de muitas coisas, que eu poderia ter feito se eu simplesmente trabalhasse e podia ter ido pra muitas festas, pra muitas coisas que eu me privei, me privei de sair muitos finais de semana e tal. Querendo ou não, assim, foi um tempo que eu perdi na juventude em prol de outra coisa maior, pro futuro, então. Não pode falar que só foi ganho, você não saiu, você não conheceu um milhão de pessoas que você podia ter conhecido, não foi num tanto de lugar, mas assim, fazer o quê? (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica)

> Eu acho que a qualificação universitária, por mais que tenha crítica, uma expansão de cursos universitários, ela te confere uma formação diferente mesmo. Então, paga-se um preço alto por isso. Investindo no estudo, eu estou deixando de investir numa série de outras dimensões da minha vida e aí eu sinto o preço disso. E agora, a minha mãe, ela entende isso, ela vê essa luta. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Bernardo, afeito a se dedicar às amizades, também apresenta conflitos subjetivos que circunscrevem em sua experiência. O jovem expôs que precisou deixar um pouco de lado as atividades religiosas e o convívio diário com amigos após se inserir na universidade e também no mercado de trabalho.

As atividades que exerciam no tempo livre geralmente giravam em torno do uso do computador, através das redes de relacionamento ou *sites* de conversação, e apontado como o principal recurso de contato com amigos, além de facilitar as atividades acadêmicas, como será apresentado adiante. Os estudantes, em geral, também disseram gostar de ver filmes, ouvir músicas e jogar *games*:

> Gosto muito de jogos eletrônicos, gosto muito de ler, gosto muito de filme, séries, cinema eu gosto, tocar, embora eu não tô tocando agora, porque meus amigos tão tudo ocupado também, gosto muito de tocar e de fazer música, a gente gosta de tocar as músicas da gente. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

> É, fico na internet... Não gosto muito de sair todo dia, nunca gostei, nem na minha cidade. Eu gosto de sair assim e aproveitar... É hoje vai ser legal, mas esse negócio de sair só por sair, todo dia... Tem gente que é assim, eu não aguento. É, agora, eu toco dupla sertaneja. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

> Aqui, quando eu tenho tempo livre e tô em casa, eu fico mexendo no computador, jogando principalmente, mexendo com alguma coisa lá, normalmente jogando, vendo filmes, alguma coisa assim. Sair aqui, normalmente saio aqui na pracinha mesmo (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Bernardo, Elias, João Vinícius e Maurício apontaram ainda a participação religiosa como uma das atividades exercidas no tempo livre, sendo que os dois primeiros se inseriam efetivamente em grupos religiosos e os outros participavam de Celebrações Eucarísticas:

> Então, participo assim, nos meus tempos livres, participo das atividades religiosas do grupo, às vezes a gente promove mesmo entre amigos, porque assim, eu percebo o motivo da religião assim na minha vida, tem tanto a participação religiosa, quanto a participação coletiva, de estar entre amigos, porque eu cresci dentro desse contexto e fui criando laços, então o religioso, também é um grupo de amigos... (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Pâmela se difere um pouco dos demais ao dizer que prefere, no tempo livre, dedicar-se às atividades domésticas, chamando atenção para as questões de gênero:

> E eu gosto de ficar em casa, eu gosto de curtir lá em casa, eu gosto de arrumar lá em casa, mas quando eu arrumo lá em casa, bagunça rapidão, o pessoal não consegue e eu fico muito nervosa. E eu gosto de ler, leio alguns livros, pego as matérias e releio elas, gosto de escutar música, arrumando casa e escutando música, ou então dormir. Eu adoro dormir. Ver desenho, Pica-pau eu gosto. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Dentre todos os estudantes, Carolina e Allan são os que relataram se envolver em mais atividades culturais e de lazer:

> Bom, teatro a gente tem ido toda semana porque está na campanha de popularização. Meu namorado me intima toda semana (risos) Bom, cinema, bastante também, *shows*, alguns *shows* eu costumo ir... Quando tem festivais, FIT, quando tem festival no Parque Municipal costumo ir também... E samba... adoro ir em samba!...(Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Até mesmo por isso, são também eles que trazem interessantes observações sobre a dificuldade de os jovens de camadas populares se inserirem em determinadas atividades:

> Lazer? Em primeiro lugar Belo Horizonte é cidade pra rico. Ou você tem dinheiro, ou você não faz merda nenhuma. Eu gosto muito de filme, por mim eu alugava e via em casa mesmo, mas os filmes que eu gosto minha namorada não gosta, vou muito no cinema com ela....O que eu gosto mesmo eu não tenho condição de fazer não, pegar um carro e ir pra uma cidadezinha, um lugar que tem mato, entrar na água, tocar, gosto muito de música. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

A experiência desses jovens lhes mostrou que a falta de recursos financeiros é um grande impedimento no que tange ao acesso a bens culturais. A opção de programas gratuitos, como dito por Thaís, existe, mas nem sempre atende às demandas e às condições de vida desses jovens.

4.4 Ser jovem de camada popular no ensino superior

Como tentou-se evidenciar, os jovens de camadas populares que se inserem no ensino superior passam pelo que se pode configurar como um processo de se tornar estudante universitário. Ser jovem universitário relaciona-se a uma série de representações e significados. Para os jovens pesquisados, foram muitas as mudanças que tiveram influência e foram influenciadas pelos percursos acadêmicos e suas limitações.

Ao ingressar no ensino superior privado, os jovens de camadas populares se defrontam com uma série questões. Além dos elementos já tratados, é necessário destacar o fato de ser bolsista e a relação desses sujeitos com a instituição, com colegas e professores. Ao serem indagados sobre o recebimento da bolsa, todos alegaram, conforme trechos abaixo, que sem o recebimento dela não teriam a possibilidade de cursar a graduação no ensino superior privado por falta de recursos próprios:

> Não, numa particular não tinha a menor chance de eu fazer, numa pública, poderia ter demorado mais algum tempo pra entrar, porque eu não sei se eu conseguiria entrar direto, igual eu fiz com a bolsa, entendeu? Poderia ter levado mais um tempinho pra entrar na pública. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

> Num curso de engenharia que é 1.200 reais a mensalidade, já é alguma coisa, que vai diminuir pra seiscentos. Mas dependendo da família não adianta você diminuir pra seiscentos, porque você tem o custo adicional de material, livro... Se eu não tivesse conseguido bolsa na particular, com certeza eu não ia tá estudando na particular, se meus pais morassem aqui em BH era uma situação, como meus pais moram no interior, não seria possível, não daria pra conciliar os custos da universidade com o custo de vida aqui, entendeu? Tipo assim, poderia trabalhar, mas aí eu não formaria em cinco anos, com certeza, ou se formasse ia ser muito difícil ... e você trabalhar é muito difícil, você se manter regular, trabalhando... (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Os mais próximos de mim assim, são igual eu, meio pasmos, meio admirados, muito gratos pela coisa e meio admirados, parece que é uma coisa que não existiria pra gente de outra forma, não existiria pra gente se não fosse a bolsa na faculdade. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Os depoimentos revelam a importância da bolsa em termos de acesso e o impacto desta em relação ao reconhecimento social. No entanto, mesmo se dizendo satisfeitos com relação ao direito adquirido, alguns desses sujeitos fizeram questão de evidenciar as dificuldades pelas quais passam. Carolina conseguiu sintetizar os relatos de vários colegas no trecho abaixo:

> Ser bolsista é difícil porque o bolsista é pobre. Ser pobre é muito difícil. Questão de transporte, de ter que pegar ônibus, e é um monte de ônibus. É cansativo demais ... é... Questão de ter que trabalhar, o estágio hoje é o que eu te falei, o estágio pra mim hoje

> perdeu o sentido porque hoje eu tô vendo ele como um trabalho e eu não estou lá pra trabalhar. Eu não sou vista como profissional e eu não sou remunerada pra isso. Então pesa... ser bolsista pesa no caso de ter que trabalhar, ser bolsista pesa no caso de ter algumas limitações. Não posso comprar todos os livros que eu quero e que eu acho que às vezes são até necessários. Queria até comprar, mas não posso comprar tudo. Então, na maioria das vezes, é isso aqui mesmo, é xerox... Em termos de férias mesmo, às vezes eu tô de férias daqui mas, por exemplo, as últimas férias agora de final de ano, eu fiquei no estágio e isso me revoltou muito, tipo... assim... Eu queria ter viajado. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Dentre os inúmeros questionamentos, a fala de Carolina destaca a importância da bolsa como política de inserção desses jovens no ensino superior. Entretanto, há uma série de outras questões que interferem na experiência acadêmica deles. O estágio, por exemplo, tende a perder a sua dimensão especialmente formativa e torna-se trabalho em função da necessidade de renda.

O estágio tem como objetivo possibilitar aos jovens os primeiros contatos e interações com a área em que pretendem trabalhar. Considerado como um período de aprendizagem no qual se visa à preparação para o trabalho produtivo, percebe-se que, em alguns casos, ele não tinha mais essa função, tornava-se trabalho propriamente dito e perdia sua principal dimensão, a possibilidade de experimentação de áreas diversificadas da atuação profissional. Estando em um estágio que oferecia uma boa contrapartida financeira, os jovens tendiam a lá ficar, não pelo aprendizado e ensinamentos adquiridos, mas pelo dinheiro, necessário a sua manutenção no curso superior.

Thaís também traz importantes questões sobre o "ser jovem de camadas populares na educação superior", ao vincular um momento histórico com sua experiência individual se colocando enquanto sujeito ativo do processo de expansão educacional vivenciado em nosso país. Além disso, acena para a necessidade de se criar espaços de discussão e auto-organização dos bolsistas na universidade em que estão inseridos.

> Da questão da bolsa, de ser bolsista, de ter ingressado pela faculdade, pelo programa, eu achei que foi importante, foi válido, com eu tinha dito antes, parece que você está fazendo parte de uma mudança histórica, é uma nova perspectiva ... Só que eu pude perceber também que tem falhas na concepção do programa, a gente cria representações de que tudo vai ser mais tranquilo porque você tem a bolsa, mas não é tão tranquilo assim, mas isso também é construtivo, isso é bom... é... deixa eu ver o que mais... é... O programa de bolsas possibilitou enxergar mais possibilidades, porque sem o programa eu não conseguiria enxergar essas possibilidades, mas... é... tem coisas pra melhorar, tem coisas a serem desenvolvidas, mas só vai melhorar a partir do momento que a gente se posiciona também enquanto bolsista, se dispõe a falar disso, se dispõe a questionar, se dispõe a levantar os pontos positivos, pontos negativos... Por também programa por si só não vai dar conta de...de sanar todos os problemas da educação superior, o ingresso de jovens de camadas populares na educação superior. E

> aí... é um trabalho conjunto de políticas com a motivação de cada um. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Bernardo chama atenção para outro aspecto, ao relatar que os estudantes bolsistas trazem saberes e vivências de classe que não se aprendem em livros e, nesse sentido, podem contribuir na compreensão de alguns aspectos referentes à mesma:

> Por exemplo, os professores, a maioria dos que estão lá, não são de classe popular. Então por mais que eles estudem sobre a classe popular, eles não passaram pela experiência de viver a classe popular, assim. Então a forma que eu sou tocado por algumas dimensões da minha vida, não é a mesma, o saber é diferente, entendeu? ... Agora, teve umas das coisas que a gente conversou que você tinha me perguntado, que eu vou ver se eu consigo retomar aqui, é... quando fala da trajetória universitária, o que que isso mudou nas questões das relações com os amigos e tudo isso, agora, no meu caso, eu acho que é uma relação muito conflituosa pra mim, que eu sinto que tá envolvida aí. A dimensão dos valores mesmo, é...do capital lá cultural, que você passa a ter acesso a outros lugares, outros modos de pensar, outros valores. Aí ter vindo de uma cultura popular assim, de uma classe popular, é bem delicado, essas coisas, porque muitos valores que estão presentes dentro da universidade, não é que são valores melhores, são valores diferentes, mas como são passados lá, às vezes eles ganham legitimidade maior e eu tomo muito cuidado com isso pra que eu não mude a minha forma de pensar, pra ser reconhecido pelos que tão lá assim e perder o que é legal do que eu sempre fui, do que eu fui antes. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Sabe-se que a cultura popular muitas vezes não é legitimada pelo espaço escolar, esta é silenciada em prol de uma cultura dominante dita como legítima. Com isso, os sujeitos que na hierarquia social se encontrem em nível inferior precisam se esforçar mais, visto que a cultura legitimada nesses espaços não dialoga com sua realidade. De início, imaginou-se que a inserção desse público na educação superior permitiria uma ampliação do olhar e um possível reconhecimento de diferentes culturas e saberes. Infelizmente isso não foi apresentado pelos jovens. Pelo contrário, eles precisaram, em muitos casos, de certo modo, anular-se para serem aceitos. A partir disso, cabe agora tentar compreender como se estabelecem os processos de socialização nas culturas universitárias.

4.5 O processo de se tornar estudante universitário: incorporação de representações do ser estudante universitário

Os jovens que chegam a esse nível de ensino trazem consigo todas suas experiências escolares e também de vida. Mas isso não parece ser suficiente para ser legitimado no espaço acadêmico. Os ditos e os não ditos embutidos no processo complexo de incorporação dessa cultura é que se procurará entender.

Diferentemente das camadas superiores da estratificação social, a educação superior não é um destino natural na vida dos jovens de camadas populares. Esta, como já apresentado, quando se estabelece, é fruto de um grande investimento pessoal e, em alguns casos, familiar.

4.5.1 O sentido do curso extrapola o *campus*: mudanças no modo de ser

Os jovens apresentaram em seus relatos que investem nos estudos, segundo eles, esse empenho é muito maior do que foi na educação básica. Além disso, foram percebidas também questões referentes ao reconhecimento, ao direito de adentrar determinados espaços e mudanças de vestimentas/roupas a partir da permanência na educação superior. Houve também casos em que o aluno relatou que passou a se reconhecer como estudante a partir da sua inserção no ensino superior, evidenciando uma reelaboração do sentido do estudo e do saber.

Isso vem de encontro a algumas reflexões elaboradas por Charlot (2003) no que tange a relação dos alunos com o estudo:

> Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar (os *intelectuais).* Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esse voluntarismo é muitas vezes o processo dominante entre os alunos do meio popular. Há aqueles que estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte, ter um diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar e não para aprender é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca *entraram* na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola. (CHARLOT,2003;p26)

Pode-se afirmar que os sujeitos pesquisados se relacionam da segunda forma apresentada, a maior parte dos entrevistados, ao falarem da escola, explicitavam não o aprendizado, mas as boas notas obtidas.

As mudanças de comportamento evidenciam mudanças objetivas diante da relação com o ambiente acadêmico. O depoimento de Pâmela expressa bem essa relação, ao relembrar sua entrada no ensino superior, apresenta dificuldades de inserção devido ao seu modo de ser e vestir:

> Eu gostava demais, eu estava muito boa, eu vinha com as roupas apertadinhas, aí ela [uma das colegas de faculdade de Pâmela] falava que eu era putona e tal. E como, às vezes, eu falo muito palavrão, hoje eu diminuí muito, assim, na época, eu falava mais, o pessoal horrorizava e achava mesmo que eu era estas meninas assim (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Como relatado a seguir, questionada sobre o porquê da mudança no seu modo de vestir e de se comportar, ela declara que esteve ligada ao amadurecimento e à necessidade de aceitação:

> De amadurecimento, de postura, eu acho que eu tenho que mudar muito meu comportamento, que eu sou muito palhaça sabe? E às vezes eu fico muito sem noção, que eu falo muito as coisas escrachadas como dizem. E às vezes, tem lugares que isso não é bem visto, exemplo, lugar de trabalho. O pessoal da sala falava que gostava muito de mim, só que a coisa que eles assustavam comigo era que eu falava muito palavrão e às vezes falava muito sobre sexo, muito escancarado, o pessoal assustava, principalmente as meninas que são evangélicas. ...Hoje eu vejo que isso é bem real, quando você está bem vestida, está apresentável, o tratamento é outro e eu vejo isso. E eu vejo isso, quando a pessoa é bonita, é bem arrumada, bem maquiada, com o cabelo mais arrumado, ela tem um outro tipo de tratamento, ela tem mais portas abertas do que aquela pessoa que não tá tão bem arrumada. Depois do segundo período pra cá, o pessoal começou a disputar roupa, parece que tem o uniforme de cada curso rs..rs.rs. O pessoal começou a vir de *escarpin*... E também eu vi que vir de sainha não cabia, né? O pessoal mexia muito, eu comecei a me sentir incomodada, aí eu comecei a me tampar mais, tanto que hoje eu não tenho coragem de vir de saia aqui... Quando eu mudei as vestimentas, eu fui muito mais bem tratada, tive muito mais oportunidade e o pessoal lembrava mais de mim, eu consegui ser mais vista como pessoa dentro do que e aceitável pela sociedade. Entendeu? eu tive mais portas abertas. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Os jovens que vão tecendo suas identidades desde a educação básica, ao chegaram à universidade, em alguns casos, tendem a se deparar com a exigência de incorporação de um novo modo de ser. Pâmela, que tinha o interesse em cursar educação física, mostra uma identidade muito ligada à exaltação do corpo. Seu perfil "diferenciado" acabou por estereotipá-la como a "vagabunda[39]" da turma e, para superar isso, ela precisou passar por um processo violento e doloroso de incorporação das representações sociais construídas em torno de um determinado perfil de estudante universitário.

O processo de ampliação do acesso à educação superior parece trazer novas tensões nesse campo. Há um novo público com suas culturas, seu modo de ser e suas experiências e trajetórias escolares que nem sempre estão sintonizadas com as exigências e expectativas historicamente construídas em torno da "identidade" universitária, marcada fortemente por uma cultura acadêmica.

Em função da ampliação do acesso ao ensino superior, tende-se hoje a uma maior heterogeneidade nesse nível de ensino, o que viabiliza o surgimento de novas tensões nesse contexto. Se antes essa tensão se apresentava no confronto entre o papel de estudante e as

[39] Esse termo apareceu várias vezes nas falas da estudante.

instituições, o que acenava para a dimensão do ativismo político (FORACCHI,1972), hoje há também novos elementos, que se apresentam no cotidiano do ensino superior.

Exemplos interessantes dessas novas tensões têm sido apresentados na mídia. Em 2009, uma jovem estudante de um curso em uma faculdade privada (Caso Geisy Arruda[40]) foi hostilizada pelos colegas de faculdade por suas roupas serem consideras "curtas demais". A universidade na qual estudava chegou a divulgar a expulsão da aluna em um anúncio publicado em jornais, no qual afirmava que ela frequentava a unidade com trajes inadequados, "indicando uma postura incompatível com o ambiente". Esse assunto tornou-se notícia em vários países e a repercussão na mídia fez com que a instituição recuasse de sua decisão. Os conflitos podem estar presentes em vários campos nos quais os estudantes se inserem e influem diretamente no modo como os jovens vivenciam a condição de estudante.

A reelaboração da condição de estudante se apresenta no caso de Allan. Ele ingressou no curso de psicologia após o término do ensino médio. Para esse jovem, a escola até então nunca havia ocupado um lugar de destaque. Ele estudava, segundo seu relato, porque os pais impunham que ele se mantivesse na escola e a relação "relapsa" e "descompromissada" com a escola lhe rendeu uma reprovação. Além dessas características pessoais de Allan, a sua identidade com o ser aluno, o ser estudante, parece que se inviabilizou ainda mais, devido ao baixo índice de cobrança que ele atribuía à escola. Talvez seja essa a dificuldade apresentada por muitos jovens, pois muitos professores se deparam no cotidiano escolar com alunos por vezes desestimulados devido à falta de atenção e de retorno sobre seu aprendizado. Sendo assim, para esse jovem, o choque obtido na educação superior devido ao alto nível de cobrança foi grande e, com isso, ele precisou aprender algumas regras inerentes ao ambiente escolar. Essa questão emerge em seu depoimento, a partir de um relato sobre um fato ocorrido com uma ex-professora:

> Teve uma professora que foi engraçado, eu encontrei com ela no ônibus, contei pra ela que tava estudando na PUC São Gabriel, ela disse: "Ué, tá fácil assim?" "Aí eu olhei assim...Não, você me desculpa Allan, é por que...."Oh, atualmente eu tô de boa, mas eu já tive treta demais com professor. Professor de filosofia me viu brincando com aluno de jogar água assim (...) Aí ele falou, que atitude juvenil, você está na universidade. Aí eu peguei e falei: "Eu tenho direito de ser juvenil, eu sou jovem, você que não pode, você é velho." Ele ficou puto comigo... Eu sei que meu comportamento nos primeiros períodos era basicamente o mesmo do ensino médio, isso era muito meu também. Eu sou meio agitado demais. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

[40] O jornal Folha de São Paulo, assim como várias outras mídias, deu visibilidade ao caso. Para maiores informações, consultar: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u649611.shtml>

Dessa forma, a experiência universitária para Allan e Pâmela parece ter se constituído de um paulatino processo de se despojar de hábitos e práticas tidas como inadequadas.

Há um processo de disciplinarização, comportar-se, vestir-se, falar como universitário, ao qual devem se submeter.

Por outro lado, Carolina, ao falar de sua inserção no curso de psicologia, chama a atenção para outro aspecto. A experiência de estar inserida no curso lhe proporcionou se ver como alguém que pode frequentar espaços diferenciados, nos quais antes se sentia excluída:

> ...Fiquei pensando na minha vida, mudou muito depois que eu entrei pra cá e eu quero falar sobre isso... Sou bolsista, sou negra e eu quero falar sobre isso, aí no meio do caminho eu comecei a ler Bourdieu. E Bourdieu falando também disso, mas eu fiquei mais presa nesse conceito de *habitus*, de como que muda o *habitus*, quando a gente passa a ser estudante universitário, de como que muda o jeito de se portar e de transgredir limites simbólicos com muito mais facilidade. Então não tá definido ainda [sobre o tema da monografia], mas o que eu penso em falar é políticas afirmativas e subjetividade. O que que muda no posicionamento e nesse sentimento de si, de ser sujeito a partir da entrada na universidade. (...) Mudou o olhar sobre as coisas, sobre os acontecimentos, sobre as minhas vivências. E o que eu tenho hoje, eu não digo que é um sentimento de igualdade, é um sentimento de menos diferença, eu tava até pensando isso pro meu tema de monografia, porque eu quero falar de políticas afirmativas, e por causa desse meu sentimento de menos diferença. De circular por alguns espaços com mais liberdade, eu não tô falando nem de espaços muito requintados, eu não tô falando de lugar que custa 100 reais a entrada pra você ver um *showzinho* não. Tô falando de bairros mesmo. Acho eu, esse sentimento que às vezes eu defino como sentimento de potência, de vida mesmo, de autonomia e de ganhar liberdade, de encarar as coisas com um pouco mais de igualdade, menos desigualdade... Sabe assim, deu pra ir percebendo as mudanças, quando eu entrei, eu tinha medo de circular pelo espaço: nossa, mas é muito diferente! Gente diferente. Nossa, muito diferente economicamente. Socialmente falando, hoje não, hoje eu tenho coragem, assim, de andar com muito mais facilidade, acho que é isso, esse sentimento de mudança, ele é real. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

O depoimento de Carolina remete a inúmeras análises. A primeira delas se refere à forte identidade racial apresentada pela jovem que, segundo ela, solidificou-se a partir da inserção e discussões inerentes ao meio acadêmico.

Outro ponto se relaciona ao interesse da jovem pelas políticas de ação afirmativa, subjetividade e relação com a entrada na universidade, que se referem diretamente a sua experiência. Além disso, ao falar sobre a possibilidade de transgressão de limites simbólicos, ela dá outro sentido para suas ações.

4.5.2 Lugar que ocupam na universidade e relação com a origem

Para além dessas mudanças subjetivas e objetivas que envolvem comportamentos, percepções de mundo e de si mesmo, tem-se que considerar a relação entre o lugar que ocupam na universidade e sua origem.

Em geral, a experiência universitária tende a afastar o indíviduo do seu grupo social de origem. A trajetória no ensino superior implica na inserção dos sujeitos em um novo espaço de elaboração de sua identidade, no qual se tem acesso a um capital cultural com gostos, estilos, posturas e relações pessoais estranhos ao universo social anteriormente vivido. Em muitos casos, isso ocasiona um progressivo movimento de distanciamento das suas origens sociais, da família, dos amigos, com os quais se estabelecem contatos cada vez mais remotos e superficiais. Ao contar sobre sua trajetória, Allan informa que o curso superior não era algo discutido entre ele e seu círculo de amizades. Em suas conversas com amigos do bairro, falava-se em "correr atrás de um trampo" ou "comprar uma moto". Esses eram assuntos que não lhe interessavam, uma vez que a sua condição de estudante lhe apresentava outras questões, interesses e preocupações:

> Eu não encaixo mais lá no meu bairro, assim... E a PUC, foi, pô, ampliou demais meus horizontes cara, nossa Deus... Me deu a concepção aliás que meus horizontes são limitados, isso pra mim, quando eu olho aqueles menino lá falando que não querem estudar mais matemática, reduz uma ciência inteira a " não quero ser balconista", isso me ... eu olho assim e penso que eu podia tá assim. Não sei se eu era assim. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Por outro lado, mesmo que ele tenha se referido à ampliação de horizontes, evidencia-se certa ambiguidade na sua fala, quando relata ter a sensação de estar parado no tempo:

> Aliás o que é meio foda lá. Em bairro de periferia, é que você tem a sensação que você está parado que você que não tá conseguindo nada, que você que está parado. Primeiramente, meu curso não é um curso que dá retorno financeiro em estágio, aliás, não dá retorno financeiro tão cedo, né? Tinha que ter uma moto pra poder ter o *status* social com a galera. Então isso é uma cosia que isso pesa. Isso não leva em conta a princípio, mas pesa demais. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

A necessidade de retorno imediato instigada muitas vezes pelos pares se apresenta aqui como uma tensão para os jovens que se veem em uma bifurcação, tendo que escolher viver o presente, aproveitando o momento a partir do consumo, ou se conter em busca de um futuro melhor.

Ao se referir aos sujeitos de sua pesquisa realizada com jovens participantes de grupos musicais juvenis, Dayrell apresenta que o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e

agora, imersos que estão no presente. E este vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (DAYRELL, 2003;p.49). Indicando a diversidade presente na juventude, essa perspectiva parece não ser compartilhada pelos sujeitos desta pesquisa, vários deles veem o presente como uma preparação para o futuro, o que influi na relação que estabelecem com sua juventude e em seus modos de ser jovem.

Por meio do conceito de Lahire de "multipertencimento social", Vianna (2000) traz interessantes apontamentos sobre o não lugar, muitas vezes, vivido por esses sujeitos. A situação específica de exposição simultânea a contextos socializadores de familiares populares e do mundo letrado da escola pode gerar contradições culturais. Segundo ela e como expresso por alguns dos entrevistados, ao entrar para a universidade, os jovens tendem a experimentar intensos confrontos de natureza social, nunca vividos antes com tanta intensidade.

Experiência comum entre jovens de camadas populares, esses conflitos que se apresentam no plano individual apontam para um afastamento do grupo de origem devido à diferença cultural entre eles. Allan e Bernardo foram os jovens que mais nitidamente tocaram nesse ponto. O primeiro, ao relatar sobre suas relações com colegas de bairro, expôs que "tentando dar uma boa ideia pros meninos lá e eu vi que eu tava jogando pérolas aos porcos..." Já o segundo apresentou dificuldade em conciliar os trabalhos religiosos voltados para a juventude com a faculdade.

Além das relações grupais, Charlot (2003) expõe que o sucesso escolar se apresenta para os pais e os filhos fonte de orgulho e sofrimento. Orgulho pelo sucesso, sofrimento porque se corre o risco de ruptura da comunicação entre pais e filhos e, também, de desvalorização de uns pelos outros (CHARLOT, 2003, p.27). Ao expor sobre a ambígua relação entre distanciamento e reconhecimento, Bernardo relata que, em alguns casos, há um esforço muito grande para que isso não aconteça:

> Bom, eu acho que assim, tem diferenças de antes e agora. Agora, assim, distanciamento, ele acontece, mas eu resisto para que ele não aconteça. Então tem um esforço muito grande para que ele não aconteça, porque o distanciamento é pela questão cultural, a acesso através universidade, mas não só por isso, tem essa coisa de estar estudando, de ser reconhecido enquanto estudante universitário e aí, a questão do tempo que você acaba dedicando à questão do estudo. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

A dificuldade em administrar o aprendizado advindo com a inserção na universidade com outras dimensões da vida esteve mais presente nos relatos dos alunos da psicologia.

Parece que isso pode estar relacionado ao fato de esses estudantes continuarem a frequentar os espaços, já que não se mudaram. A mesma relação não é possível entre os alunos da engenharia que, ao saírem de sua cidade para estudar, distanciaram-se das pessoas com as quais conviviam, tornando as diferenças culturais mais dificilmente observáveis.

Além disso, o próprio perfil dos cursos pode contribuir para maior ou menor distanciamento. Percebe-se, por meio das falas dos jovens, que os cursos de engenharia apresentavam maior foco no conteúdo, na técnica, já a psicologia tinha o foco nos sujeitos e em suas relações; ambas perspectivas relacionadas ao campo de atuação profissional desses sujeitos.

5 Aspectos inerentes ao percurso acadêmico de jovens pobres: Das relações sociais e da permanência no ensino superior

Mais do que uma estrutura física, um local pensado para que os estudantes se apropriem de conhecimentos voltados para o aprendizado de uma profissão, o ambiente acadêmico possibilita inúmeras formas de interação social. Essas interações, seja por meio de relações institucionais ou com os pares, constituem um aspecto importante da vida dos universitários que têm nesse ambiente um espaço essencial de socialização e sociabilidade.

As vivências de cada um dos sujeitos deste estudo se constituem de forma singular. Contudo, existem pontos que se cruzam e permitem compreender como tem se estabelecido a experiência universitária dos jovens desta pesquisa e que podem dialogar também com a experiência social de outros estudantes de camadas populares.

Os diferentes modos como vivem a experiência universitária estão relacionados com a história de cada um dos dez jovens que compuseram esta investigação. Por meio dos relatos, pode-se notar que seus posicionamentos diante das novas vivências estavam muito atrelados, por exemplo, ao suporte familiar para se manterem na educação superior e ao valor atribuído pela família à educação. No capítulo anterior, evidenciou-se que, mesmo a universidade não sendo um projeto familiar, , na maioria dos casos, a família constitui-se como ponto de apoio a esses sujeitos. Isso, como será visto mais adiante, possibilitou-lhes um investimento em maior ou menor grau no que tange ao envolvimento com os cursos e atividades acadêmicas, o que repercute diretamente em suas experiências.

5.1 Sentidos atribuídos ao curso: significados, motivações, intenções

A educação superior possuía sentidos distintos para cada um dos jovens que participaram da pesquisa, ao explicitarem diferentes motivações, intenções e significados em relação ao curso. Seguindo a mesma constatação de algumas pesquisas sobre juventudes e prolongamentos dos estudos (Lambertuci,2007; Zago, Charlo,2003; Sotero,2009), evidenciou-se que os jovens viam, mesmo com críticas, a educação superior como a possibilidade de uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho, o que significava também melhores salários e um padrão de vida razoável. Nesse sentido, cabe lembrar a pesquisa de Zago (2007), que mostra que, a partir das dificuldades vivenciadas pela família, alguns jovens passam a projetar uma condição de vida melhor através da continuidade dos estudos.

Para além dessa questão compartilhada entre eles, outros aspectos se apresentavam. Alguns alunos da psicologia relataram como um dos motivos para a inserção no curso a natureza do mesmo voltada para o cuidado com as pessoas e questões de interesse social.

No que tange ao sentido do curso, foi possível verificar um sentido mais restrito e um segundo sentido mais amplo. Um primeiro grupo reconhece o curso a partir da formação profissional que lhe será concedida, apresentando uma visão mais pragmática do percurso. Os exemplos principais dessa linha são Pâmela e Alessandro que, ao serem indagados sobre o sentido do curso, apontaram estritamente a profissionalização, ou seja, a busca pelo diploma para inserção na profissão:

> Nossa! Eu me apropriar da profissão, porque nossa! Eu não me apropriei muito dela. A posição de estagio é muito confortável. Você está susceptível ao erro no estágio assim, mas é... Eu tô... Ah, eu tô,... Eu acho que tá sendo muito bom assim. Que a graduação era um sonho que eu queria, que eu tava pleiteando muito, eu tô frustrada porque eu não tô saindo com o dinheiro que eu imaginei rs..rs.rs. Mas eu tô muito, muito feliz de tá realizando, que é uma conquista minha, e pretendo fazer outra, tô de olho na João Pinheiro. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

> O quê que representou? É, representou a profissionalização na área que eu gosto e tenho muita afinidade e logicamente, provavelmente minha melhoria em questões financeiras, ascensão social. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Eles faziam as disciplinas e se dedicavam a tirar boas notas, mas aparentemente não se envolviam além do necessário com o conteúdo, com os professores, ou com os colegas.

Por outro lado, aparecem aqueles que têm buscado mais que as disciplinas da graduação na universidade, como é o caso de Bernardo e Carolina. Eles procuram se inserir em atividades acadêmicas para além das aulas, assistindo a palestras, interagindo com alunos de níveis mais elevados de ensino, participando de congressos e apresentando trabalhos, socializando e conhecendo melhor as dinâmicas desse espaço. Para além de um valor instrumental, o envolvimento deles com o curso evidencia que a vida acadêmica, em um sentido mais amplo, tem valor em si mesma.

Relatos sobre o significado de estar na educação superior e das experiências vividas nesse período também foram recorrentes. Nestes, como pôde ser observado, mudanças no modo de pensar, a ampliação dos horizontes e da visão de mundo apareceram com certa frequência:

> E, ah, significa muita coisa pra mim, muda bastante, acho que te transforma como pessoa também, não só como profissional, mas também como pessoa. Muda bastante o modo de pensar. Sei lá, acho que, por exemplo, tabus, essas coisas de preconceitos. Acho que muda muito, as coisas não são realmente igual você pensa. (...) Acho que

> principalmente isso, o modo de pensar muda bastante. ... Olha, acho que no começo mesmo não mudou muito não. Agora que, mais avançado do curso, né? Pode ter mudado assim, questão... Como as pessoas te olham. Curso superior e tal, como eu sou de cidade de interior, o pessoal ainda tem esse *status* de profissão. Dá pra perceber um pouco isso. (...) Até de ideias, pensamentos, com certeza mudou. Até mesmo pra antes o que era uma coisa exagerada, impensável, hoje não é tanto. Sei lá, como se fosse expandir a cabeça. Acho que mais isso. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

As mudanças em posicionamentos pessoais foram frequentemente associadas por esses alunos com o ingresso no ensino superior; mais que receber um diploma, alguns jovens observaram que, pela convivência com um contexto muito diferente de sua origem social, tendiam a estabelecer novos olhares ante sua realidade. Diante disso, Elias apresentou que sua vida poderia ser separada tranquilamente entre antes e depois do ingresso na faculdade, devido à mudança em relação à percepção de mundo.

Não é à toa que Elias disse poder dividir sua vida entre antes e depois da entrada na universidade, pois, ao se referir a essa entrada, os jovens se remetem não só às questões acadêmicas, mas expõem mudanças mais gerais que aconteceram em suas vidas durante o período. Como já mencionado, para vários deles, como o caso desse jovem, o ingresso no ensino superior esteve relacionado à inserção em atividades laborais, o que implica que se torne um marco ainda mais forte, como ele exemplifica:

> Acho que muita coisa mudou, assim, devido ao ensino superior, mas também de muitas coisas que aconteceram de forma simultânea a ele, porque antes eu não trabalhava, fazer uma faculdade, trabalhar e tal e administrar mesmo, financeiramente, a própria vida, isso foram coisas significativas que acontecerem durante esse percurso de tempo. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Ao explicitar as contribuições do curso de psicologia para sua formação, Thaís levanta aspectos relevantes propiciados pela formação acadêmica, em especial, nos cursos de ciências humanas:

> O curso ajudou a olhar diferente pras coisas é... Alguns prejulgamentos que geralmente a gente faz... A gente começa a relativizar um pouco as coisas. Começa a querer saber mais do contexto mesmo, antes de jogar um prejulgamento. Então eu acho que o curso ajuda bastante nisso, e um curso bastante reflexivo. Ele te ajuda a refletir mais e julgar menos... Uma coisa que o curso ajuda também, não que eu não tivesse isso antes, mas o curso ajudou a melhorar isso, é visão crítica. Acho que você aprende a ter um pouco mais de crítica, aprende a questionar mais as coisas e não é só questionar as coisas aqui fora não, principalmente dentro da instituição, acho que dentro da instituição (...). Antes de entrar pra faculdade, eu tinha uma coisa da faculdade ser tão idealizada, tão... Era uma coisa fora do real e quando você entra lá e vê que ela também tem furos, tem falhas... Aí você aprende a ser um pouco mais crítico, mas não e só com a faculdade, as pessoas que você convive, no seu trabalho, e

> aí você aprende a ter uma visão menos idealizada das coisas, do trabalho. Isso eu achei que me mudou a partir do curso. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Seu depoimento permite identificar a importância da relativização do olhar em relação ao outro e a presença de uma observação crítica da realidade na qual está inserida.

A instituição familiar, bastante citada nos relatos, aparece como o espaço em que esses estudantes contam com maior reconhecimento. A exemplo da pesquisa realizada com jovens do ensino médio (DAYRELL & CARRANO, 2010;p.85) na qual a referência à família parece ser a motivação mais recorrente para continuidade aos estudos, os sujeitos aqui estudados comentavam do "orgulho" dos pais pelo fato de os filhos estarem no ensino superior. Isso é muito marcante, à medida que, com exceção de Pâmela, esses jovens são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade e, mais que isso, a concluir a graduação. Quanto a essa experiência, os entrevistados fizeram os seguintes apontamentos:

> Olha, pra mim significa muita coisa, porque lá em casa, eu sou a primeira a fazer um curso superior, não se tinha muito essa perspectiva, a minha mãe agora ela gosta e tudo, tá até felizinha, no início ela não topou muito pelo lance de sair de casa, mas pra ela tá sendo tudo de bom, inclusive a formatura, eu não ia participar porque é caro e tudo. Aí eu vou participar agora só da colação porque ela tá "Nossa, você não quer participar por que você não quer que eu vou ir, por que você tá com vergonha?" E não era isso, é por que eu tenho algumas despesas e tal, mas aí eu dei uma paradinha e vou participar. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Nos casos em análise, as famílias forneceram diferentes suportes , o principal deles foi a liberação do trabalhodurante a educação básica, que permitiu a esses jovens dar prosseguimento ao seu percurso escolar. Todos, de alguma forma, como apresentado no capítulo anterior, reconhecem a importância dos pais e, em alguns casos, também dos irmãos na construção do percurso educacional.

5.1.1 Da relação com o curso e do empenhamento

A oportunidade de ingressar na educação superior, como visto, não é para todos que compõem as camadas populares. Esta surge para aqueles alunos que durante sua trajetória escolar na educação básica, em sua maioria, tiveram um desempenho satisfatório.

Mesmo com a ampliação das oportunidades de acesso proporcionadas por algumas políticas mais recentes, entre elas o ProUni, chegar à educação superior somente é possível se submetendo a um processo seletivo ainda muito excludente. Ou seja, são jovens das camadas populares que por uma razão ou outra aderiram ao papel de estudante e se subjetivam com relação à cultura escolar. Contudo, existem exceções, como Allan, que, mesmo relatando uma

experiência escolar com alguns problemas, ingressou no ensino superior. Nesse caso, cabe explicitar que suas dificuldades em relação à escola se relacionavam a seu comportamento e não à apreensão de conteúdos, pois, segundo ele, "quando queria aprendia facilmente".

Os estudantes pesquisados apresentaram diferentes percepções do ambiente universitário. Alguns se voltavam para a valorização da sociabilidade e a constituição de amizades, ao passo que para outros essa dimensão não era tão relevante. Nesse sentido, questionado sobre os usos que fazia do espaço da universidade, Alessandro expôs que:

> Só (uso) a cadeira que eu sento pra assistir aula, basicamente, às vezes eu vou na biblioteca, pego o livro e estudo em casa mesmo. Eu vou ser muito sincero, não tem muita coisa não. Até esse semestre eu tinha planos de utilizar o laboratório pra desenvolver meu TCC, mas eu não tive tempo, então acabei não usando, eu fiz tudo aqui em casa ou na casa do meu colega. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

A relação do jovem com a universidade é menos acadêmica e mais utilitarista. Contribui para seu não uso de alguns espaços Porém, é interessante perceber que, independente do sentido atribuído, o esforço que esses jovens despendem na educação superior é um dado que chamou atenção.

Nos relatos, foi evidenciado que esses jovens se empenhavam muito mais do que quando estavam na educação básica. Talvez isso ocorra pelo fato de se sentirem obrigados a mostrar que têm condições de estudar no ensino superior, que "dão conta" e que podem ser bons estudantes. Falas do tipo "os bolsistas do ProUni são os melhores alunos da minha sala" ou " somos os únicos regulares da sala" aparecem em vários dos discursos analisados e parecem indicar um movimento de afirmação de uma identidade que, mesmo ainda frágil, constituía-se entre eles. Esse empenhamento refletido através das boas notas foi uma referência constante entre os entrevistados:

> Eu não falo que eu fui a melhor aluna não, nem destaque acadêmico, mas eu aproveitei bem, assim, a relação com os colegas, eu cresci muito... Bom, eu acho que eu mantive o mesmo nível, eu sempre dediquei, sempre tive muita preocupação com as minhas notas, fazia muita questão de mostrar pro meu pai, olha pai a sua filha, que orgulho! (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

> Bom, no geral foi a mesma coisa desde que eu comecei, as notas, a meéia, 85% por aí ... Olha, eu procuro estudar bastante e absorver o máximo que eu posso de experiência técnica mesmo, profissional (...) porque a base teórica a PUC dá, bem boa, mas nessa relação mesmo de técnica, eu tento absorver o máximo possível (...) (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

> ...O rendimento que a gente percebe é muito bom assim dos alunos, sabe? Até os professores mesmo dizem isso, e que percebem nos alunos bolsistas do ProUni um envolvimento com a formação, uma vontade, assim, de estudar, participar, e que é... O

> que dizem assim... Da redução da qualidade do ensino por causa do acesso, isso de fato não é perceptível, não percebem isso. Dizem que são alunos empenhados, buscam se empenhar mesmo em suas atividades que é o que a gente tem de retorno e é o que a gente também percebe. Então assim, não é só pelo fato deles dizerem, é o que a gente vê acontecendo... São alunos que se envolvem mais com atividades de pesquisa e de extensão. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

> É assim moça, nunca ninguém precisou me obrigar a estudar, aliás, já me falaram mais é pra maneirar. Com relação às mudanças que ocorreram ao longo do tempo, é claro que as minhas responsabilidades foram aumentando, as cobranças foram ficando maiores, resumindo, a pressão aumentou de modo geral. Assim, é claro que qualquer coisa pode desencadear o tal do "pegar no pé". Meus pais estão aqui comigo, eles veem o que acontece então qualquer situação que os preocupe já os leva a reclamar. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Esses jovens buscam fazer a diferença no contexto em que se inserem. Como corroborado por outras pesquisas de mesmo viés que esta (Lambertuci, 2007;Sotero, 2009; Almeida, 2009), em sua maior parte, os bolsistas possuíam um desempenho acadêmico muito bom, o que, como citado pelos mesmos, vem contradizer as alegações de baixa na qualidade de ensino devido à inserção desses jovens.

Mesmo com todas as dificuldades (financeiras, de tempo, etc.), pode-se dizer que os bolsistas de alguma forma conseguiram se apropriar do espaço acadêmico. Os participantes da pesquisa se mostraram bastante envolvidos no que tange às tarefas acadêmicas. Eles se organizavam em casas de colegas ou por meio de conversas virtuais na internet para a elaboração de trabalhos coletivos. Para aqueles que não dispunham de computador e/ou internet em casa, a sala de informática da universidade foi bastante utilizada. Outro espaço apontado como de uso constante foi a biblioteca, utilizada para estudo e pesquisa:

> Eu nem tenho internet em casa, como eu não fico em casa... Tô até precisando ficar em casa. Mas sozinho, fica difícil porque a internet é muito cara e aí.. aí assim, comunico, uso *Facebook*, às vezes eu vou no D.A, eu não costumo não, costumo ligar pro povo mesmo na hora que precisa. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Os jovens, que durante a segunda fase de entrevista estavam concluindo o curso ou no ultimo período, mesmo com algumas ressalvas, como a questão da empregabilidade que será discutida, ao apresentarem os planos futuros, avaliaram positivamente a aprendizagem que obtiveram durante a graduação:

> Vi milhares de áreas que dão um leque de possibilidades de... Agora eu sou capaz de fazer uma série de atividades que antes simplesmente eu não conhecia Além dessa parte técnica, de pessoal: conheci um monte de gente, que além de ser contato até é... aí voltou ao meu profissional, oh que sacanagem (risos). É, além de ser contato pra

> indicação, essas coisas assim, é contato pra... É um suporte de gente conhecida que é bem útil. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Os professores da PUC, em geral, são muito bons, alguns, minoria mínima mesma, é que às vezes tem dificuldade de passar, a gente vê que eles têm o domínio do conteúdo, questão de didática mesmo... A questão da estrutura a PUC tem o material, o espaço físico, o equipamento, nem todos são novos, novíssimos de ponto, mas conseguiu passar pra gente o que o mercado cobra. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Para além da aprendizagem, a escola, nos seus diferentes níveis, possibilita aos sujeitos que nela estão inseridos um alargamento da rede de relacionamentos. Bourdieu chama de capital social:

> o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2011; p.67)

No ensino superior, essa ampliação do capital social, para os estudantes de camadas populares, pode contribuir em várias dimensões da vida.

5.1.2 Relações de sociabilidade tecidas (ou não) no cotidiano universitário

Ao se pensar em condição juvenil, uma relevante dimensão a ser evidenciada é a sociabilidade, que se difere ao conceito de socialização por se desenvolver nos "grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho" (DAYRELL, 2007; p.1111).

Dayrell (2001), baseando-se em Simmel, apresenta que no campo da sociabilidade os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, que têm em si mesmos a sua razão de ser. Ao apresentar a sociabilidade como um jogo, Dayrell (2001; p.234) expõe que, como esse, "a sociabilidade demanda certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais", assim:

> Se trata de um "jogar junto", de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. Como não existe outro interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas. (DAYRELL, 2003; p.236).

Segundo ele, a sociabilidade apresenta uma interessante dinâmica de relações na qual os amigos são classificados em diferentes gradações: dos mais próximos aos mais distantes (DAYRELL, 2007; p.1111). É com estes que os jovens muitas vezes dialogam sobre suas

vivências e experiências. No entanto, como será apresentado, os sujeitos apresentaram depoimentos nos quais essa dimensão parece ser, em muitos momentos, suprimida para se dar conta das atividades acadêmicas, ao invés de se configurar como parte dela.

Não há uma especificidade do ponto de vista do ser aluno para os bolsistas ProUni, as tarefas são as mesmas e, a princípio, o retorno esperado é o mesmo. Diz-se a princípio porque não foi o visualizado em campo. Esses estudantes se sentem, seja por eles mesmos, ou pela sociedade, muito mais cobrados que os demais estudantes e, em alguns casos, para que obtenham bom desempenho, investem menos em outras dimensões de suas vidas. É sabido que, em alguns casos, como já discutido, isso pode estar ligado a uma disposição pessoal que pode se fortalecer na experiência, como nos relatos abaixo:

> Então, é isso que eu falo, teve muitas festas que eu não fui, muitas festa da biologia, da enfermagem, várias festas que têm nos outros cursos que no meu não tem. Igual, por exemplo, esses momentos de universitário de protesto e tal, eu nem tinha tempo pra pensar nisso não. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> A gente sai, mas é coisa esporádica, uma vez por mês, quando é aniversário de alguém, alguma comemoração numa churrascaria. Alguma coisa do tipo, nada... todo fim de semana. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

> Eu estabeleço para mim, Bréscia, que aqui menos de 80 eu estou ruim. Eu posso me preocupar. Então minhas notas são acima de 80. O meu objetivo é 100, mas se eu tirar uns 95 eu não ligo não, eu estou feliz. Não saio, o máximo que eu vou é beber uma cerveja aqui e olhe lá, porque eu não gosto. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Há alunos que parecem deixar a sociabilidade de lado em prol do estudo. Os relatos sobre a autoexclusão de festas, passeios e atividades culturais, em detrimento dos estudos, permearam várias falas, sendo que foram mais enfáticos entre os alunos das engenharias. A exigência acadêmica proveniente dos cursos de engenharias pode ser um dos motivos para isso.

Desse modo, pode-se considerar que os jovens bolsistas das engenharias, os quais estavam inseridos em cursos de maior prestígio social, vivenciavam o distanciamento em relação ao perfil dos outros alunos. Mesmo eles não relatando explicitamente, foi perceptível certo isolamento social dos pares. Os discursos confirmam que, como indicado por Zago (2006), esses sentimentos de pertencimento ou não ao grupo durante a graduação estão ligados à configuração social dos estudantes de uma determinada turma e também dependem muito do curso. Assim, ao expor sobre a relação que têm com colegas da PUC, alguns diziam:

> Pra ser sincero às vezes eles até me chamam, mas às vezes eu tô trabalhando (...) E chego nesse horário, hoje eu cheguei até cedo, aí tem que dormir pra sair amanhã cedinho. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

> O pessoal separa, os amigos de faculdade e os amigos da vida, acho que tem meio assim uma separação. Às vezes pode ser até a minha sala, mas não costuma muito ir, sair lá, junto não... (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Dentre os alunos das engenharias, o único que apresentou maior integração com os demais colegas de curso foi Gilson, que evidenciou que seus colegas da faculdade são também seus amigos e, quando possível, costuma sair com eles:

> É mais com o pessoal aqui da PUC que eu saio... Aqui eu costumo ir pro clube da PUC, ficar aqui na região mesmo... às vezes vou né alguma boate assim, casa do estudante, às vezes no Alambique. Raramente eu vou né, boate, mais lugar menor. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Como apresentado anteriormente, o uso da universidade também evidencia isso. A sociabilidade entre os alunos das engenharias é mais restrita. Diferentemente dos alunos da psicologia, eles não tinham o hábito de se reunirem nos espaços de convivência na PUC, por exemplo, almoçar juntos, como ocorre frequentemente entre os entrevistados da psicologia. Sobre essa questão, Bourdieu (2011, p.68) observa que "a existência de relações não é algo natural nem mesmo um "dado social", constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição". O autor aponta que, pelo contrário, ela é:

> Resultado do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. Ou seja, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis a curto ou longo prazo. (BOURDIEU, 2011; p.68)

Um bom exemplo de estratégia de investimento nas relações foi o relato de Bernardo. Ele expôs que seu tempo extraclasse com a turma era muito reduzido, devido ao trabalho e também por morar longe, então preferia fazer trabalhos com grupos variados, pois via nesses momentos a oportunidade de ampliar suas relações com colegas.

Ao falarem livremente sobre aspectos relacionados às vivências enquanto universitários, os estudantes de engenharia tenderam a alicerçar suas falas nos conteúdos e técnicas apreendidas, apresentando poucas questões referentes às relações com os colegas e professores. Na psicologia, pelo contrário, os relatos tenderam a girar em torno dessas interações.

Para os alunos da engenharia, a relação era mais próxima com os colegas bolsistas, já que eram a maioria dos regulares. Isso leva ao questionamento de até que ponto as demandas provenientes dos cursos permitem a esses jovens experienciar a vida acadêmica, para além dos conteúdos técnicos, no sentido mais amplo de formação humana.

Um aspecto interessante diz respeito à sociabilidade daqueles estudantes que possuíam namorado/a. Entre os que relataram esse tipo de envolvimento, como é o caso de Pâmela, Allan, Carolina e Maurício, percebe-se uma sociabilidade mais restrita, pois no momento de escolha entre parceiro ou colegas de faculdade normalmente a opção se dava pelos primeiros, como pode ser observado abaixo:

> Eles (colegas de sala) ficam enchendo o saco demais, que vai levar eu pra não sei o que (risos) Falando que eu tô precisando sair, precisando sair, fazer esse tipo de coisa, querendo que eu vou jogar sinuca (inaudível) e não sei o que ... Não nunca fui... Ah, nem me animo não, não vejo, não me atrai, em nada, não gosto… Essas coisas... Eu não bebo não jogo nada, não tem nenhum atrativo não, nada desse tipo de diversão me atrai... Gosto de viajar pra Carmo do Cajuru, eu tenho uma namorada lá. Gosto de passar o tempo com ela, com minha família, fico aqui 15 dias, sou muito apegado à família. Ah, eu gosto de passar o tempo mais com eles mesmo... É, com eu te falei, são os amigos que eu tenho lá, a gente sai junto, sempre que eu posso, eu vejo assim, pelo menos no sábado ou no domingo. Eles vão na minha casa lá, a gente sai um pouco, conversa... Lá de vez em quanto eu vou, mas cinema, assim, teatro quase nunca. Mais alguns *shows* assim, de vez em quando. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

À medida que precisavam optar por se distanciar de um grupo ou de outro, esses jovens tenderam ao distanciamento dos colegas de curso, a fim de investir o tempo livre nas relações familiares, namorados/as e, como eles disseram, "amigos dos tempos de escola".

5.1.3 Trajetória universitária e condições de permanência

A trajetória universitária de cada um dos sujeitos foi composta por obstáculos, motivações e formas de mobilização singulares. No entanto, todos concordavam, como já apresentado, que a bolsa não supria as demandas advindas da universidade e, portanto, não poderia ser vista como garantia de permanência na universidade, como foi o caso de Thaís, que interrompeu o curso uma vez, antes de ingressar na PUC. Percebe-se que, por vezes, a inserção desses alunos se dá de forma marginal, à medida que a todo momento se veem limitados por questões financeiras (na aquisição de materiais didáticos, transporte, moradia, alimentação) e de tempo, para participar de diversas atividades acadêmicas como: iniciação científica, palestras, cursos de extensão. Carolina e Bernardo apontaram bem esse cerceamento:

> O que eu vejo, questão do curso de demanda, como a minha bolsa é de 100%, eu não tenho gasto com mensalidade, é.. Mas o que eu vejo que tem limitado um pouco, principalmente depois que eu virei estagiária (...) é questão de livro, principalmente agora que eu tô na monografia, eu vejo livro que não tem na biblioteca, ou então tem um, dois e estão emprestados, aí eu vejo e não posso comprar, então aí é uma limitação que tá muito ligada ao fato de ser bolsista, ser pobre, enfim... é... Outras limitações, férias, tempo de férias, limitações não só porque eu tava trabalhando, mas também porque eu não tinha grana pra outras formas de lazer, pra viajar... Eu acho que a gente, nós bolsistas, temos ocupado esse espaço de uma forma muito legal. Que eu vejo, os bolsistas da minha sala tipo o Bernardo eu, a gente quer aproveitar ao máximo, sabe? E isso vai ter várias interpretações, vai ter gente que vai falar que a gente tem medo de perder a bolsa e por isso quer tirar nota boa, ou que a gente acha que tem uma dívida por não estar pagando nada... Na verdade, não é bem assim, a gente tá pagando de outras formas, é... Mas eu acho que a gente quer aproveitar, aproveitar ao máximo a oportunidade que a gente tá tendo. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

> São seminários, palestras. Então isso vai te limitando demais, então assim, muita coisa que a PUC manda por *e-mail*, você fica frustrado, porque, assim, você abre o negócio e não é pra você. Te chama mas, não dá pra você ir, então não resolve o negócio. O que dá pra mim ir, eu vou, eu me desloco e vou, se é fim de semana, à noite, eu vou... tá chovendo vai... Porque eu moro em Vespasiano e assim, ônibus me limita demais, porque assim, se eu morasse numa região mais central, teria mais acesso de ônibus, então assim, é uma dificuldade muito grande pra sair por conta de ônibus, tanto demora o ônibus no sentido de esperar muito tempo no ponto, quanto demora o trajeto, quanto o trânsito, o trânsito está engarrafado aí o trem desanda... Agora, uma coisa também que é curiosa ao mesmo tempo, que é o seguinte, porque a vida de universidade, eu tenho pra mim, pela minha vida assim, pela forma como as coisas se dão pra mim, não é que eu não queira participar das atividades propostas por eles, mas é por causa de condição mesmo. Porque, minha sala, tem essa condição mesmo, trabalham, estudam, tem essa vida dessa forma, outros não... Então a universidade, dessa forma, ela não é pensada, formatada, pra quem tem uma vida, acho né, de trabalho e de estudo, porque as atividades que são feitas são terça e quarta de duas às cinco. Aí eu nunca posso participar dessas coisas e isso me deixa muito angustiado. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Os relatos de Carolina e Bernardo dialogam com os achados de outras pesquisas que buscam compreender a experiência de jovens pobres na universidade. Nesse sentido, chama-se atenção para as similaridades ao estudo de Portes (2001, p.181), quando ele expõe que "as experiências vividas pelo universitário proveniente das camadas populares, pouco conhecidas na literatura científica, são esclarecedoras de um tipo de vida levado a cabo, marcada de forma acentuada por necessidades econômicas, por um pertencimento de classe."

Cabe ressaltar ainda, como apresenta esse autor, que mesmo as condições de vida e estudo se apresentando homogêneas a todos os estudantes, é importante evidenciar que existe por parte dos estudantes pobres "um componente de angústia que não aparece nas vivências e preocupações dos universitários mais aquinhoados material e culturalmente" (PORTES, 2001; p.181)

Na psicologia, a concorrência a bolsas acadêmicas é maior e essa concorrência, aliada ao seu baixo valor, contribuiu para que os outros alunos não conseguissem se envolver em atividades de pesquisa. Como exposto no momento em que foi apresentado o perfil de Thaís, ter a bolsa não é suficiente para garantir a permanência de estudantes pobres no ensino superior, sendo preciso propiciar-lhes condições adequadas de permanência. Esta pesquisa mostra apenas aquela parcela de estudantes que conseguiu chegar ao final da graduação. É preciso esclarecer que os depoimentos relataram casos de vários alunos que desistiram devido a problemas financeiros. Pâmela, a única bolsista que não ingressou via ENEM se refere a essa dificuldade no seguinte trecho:

> Eu não paguei porque eu não tinha dinheiro, meu pai não tinha dinheiro e a gente não sabia como que ia fazer porque estava R$ 700 reais e a gente não tinha assim. Aí eu lembro que eu chorei muito, os 700 reais foi muito sofrido, eu chorei demais lá em casa, minha mãe fez empréstimo sem poder, meu pai também, para juntar o dinheiro assim...Eu tentava juntar um dinheiro para ver se conseguia pagar no final do período né. Porque falava junta tudo aí você tenta renegociar e minha esperança era esta, senão eu iria trancar. E aí eu tentei FIES também, deu entrada junto com o ProUni, eu tentei FIES, eu tentei tudo que tinha de bolsa eu estava tentando, desesperada para conseguir formar. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Os entrevistados enquanto bolsistas se enquadram entre os jovens de camadas populares, no entanto, como apresentado, essa categoria possui muitas estratificações em seu interior. Os jovens, principalmente aqueles vindos do interior, que chegaram ao final da graduação, reconheceram que, mesmo com a bolsa, se não fosse o suporte financeiro por parte da família, não teriam conseguido finalizar o curso.

> (Meus pais) Me ajudam até hoje com questão de moradia, tenho emprego, mas antes eles arcavam com tudo, alimentação, moradia, transporte e. Sempre foi do mesmo jeito, era um orçamento a mais que tinha, lógico. Entrou esse orçamento a mais, mas graças a Deus nunca teve assim, dificuldade financeira de coisa pra poder arcar com isso. Foi tudo assim, nada demais, nem nada de menos, digamos assim. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

> Pra mim ainda deu (sobre a mudança para BH), porque o meu pai e a minha mãe têm emprego e tal, mas, por exemplo, se meu pai parar de trabalhar hoje, hoje não porque eu já tô fazendo estágio, mas quando eu entrei aqui, se meu pai parasse de trabalhar, por exemplo, aí eu tinha que ir embora, ou arrumar emprego, porque a renda da minha mãe não dá pra me manter aqui e manter a família lá. Hoje até que meu pai conseguiu dar uma desenvolvida na empresa dele e tal, até hoje eu conseguiria ficar sem precisar trabalhar... Quando eu vim pra cá mesmo, eu vim morar né pensão por causa de diminuir custos, na verdade se eu tivesse morado né república tinha ficado o mesmo preço. A questão é que quando eu vim aqui, eu já combinei de vim pra pensão pra ter um lugar pra vim já(...). Eles tinha que facilitar o acesso não só à universidade, mas também o suporte pro cara tá lá estudando. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

O acompanhamento desse novo perfil de estudante é necessário, até mesmo para se repensar o programa. No entanto, os jovens deixaram claro que não havia nenhum tipo de acompanhamento institucional e ou governamental. Somente assinavam um termo de concessão de bolsa semestralmente. Uns alegavam não sentir falta desse acompanhamento, outros enfatizavam sua necessidade:

> Nunca fui procurado por ninguém da PUC pra discutir sobre isso não, a gente ia lá, assinava o termo e ia embora... Não, não senti falta. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

> Falta com certeza. Não, na PUC não, falta no Brasil, no ProUni como um todo, até nas federais, mas, no programa do ProUni, não tem esse amparo, como é que o cara vai pra lá, onde que ele vai morar, o pessoal me perguntou no dia lá da entrevista, depois nunca mais perguntaram. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A permanência desses sujeitos na educação superior estava atrelada, para além da ajuda familiar, à renda advinda do trabalho. Daí a necessidade de concluir o curso em um mínimo de tempo para ingressar no mercado de trabalho. Percebe-se que, mesmo tendo prazos maiores que cinco anos no caso de ambos os cursos, poucos alunos buscavam postergar essa trajetória. Com exceção de João Vinícius, que fez uso desse recurso, os demais se sentiam na obrigação de concluir o curso dentro do tempo estabelecido. A partir dos relatos dos jovens e do referencial teórico referente à condição juvenil, será discutida a seguir a relação entre trabalho e ensino superior, visto que essa dimensão se destaca na vida não só dos entrevistados, mas é inerente ao *ser jovem* nas classes populares.

5.2 Juventude e a relação trabalho e ensino superior

O trabalho é uma dimensão importante na condição dos jovens brasileiros. Muitos se inserem em atividades laborais antes mesmo de terminar a educação básica. Assim, os jovens das camadas populares que conseguem ingressar no ensino superior, quando não contam com um mínimo de auxílio financeiro familiar, precisam se organizar e enfrentar obstáculos ligados à conciliação entre trabalho e estudo.

Esse é um ponto relevante na trajetória dos jovens contemplados nesta investigação. Tal preocupação juvenil também pode ser visualizada no relatório final da pesquisa nacional realizada pelo IBASE/POLIS (2005,p.33), que destaca a dificuldade de vários jovens em conciliar o tempo de escola com o do trabalho. Ainda de acordo com a pesquisa, uma das principais demandas dos jovens era que pudessem ter acesso a empregos que permitissem conciliar essas duas dimensões da condição juvenil. Em relação a isso, Sposito aponta que:

> Muitas vezes a inserção no mundo do trabalho é movida pela pressão familiar, tanto para melhorar o nível de subsistência do grupo quanto para ocupar o tempo ocioso do adolescente ou do jovem, frequentemente despendido na rua. Mas a renda mensal advinda do trabalho, além do auxílio à manutenção familiar, proporciona possibilidades de um tipo especial de consumo não garantido pela família (SPOSITO, 1994; p.165)

O caso de Allan é um exemplo disso. Mesmo não sendo exigência da família, Allan queria ingressar no mercado de trabalho. Para além da necessidade de contribuição no orçamento doméstico, a vontade de trabalhar pode estar ligada à possibilidade de se ampliar a vivência das diversas dimensões da condição juvenil. Sobre isso, Sposito (1994; p.165) defende a ideia de que:

> Embora a constatação de que a atividade remunerada seja uma realidade para grande parcela dos adolescentes e jovens brasileiros, não se pode atribuir apenas aos elevados índices de pobreza as razões para a busca do emprego; o desejo de maior autonomia, a liberdade para decidir sobre seus hábitos de consumo e estilo de vida, ao lado de uma maior atratividade do mercado de trabalho em centros urbanos como São Paulo, são fatores que oferecem estímulos suficientes para o ingresso em uma fase bem precoce da vida. (Sposito, 1994; p.165)

O trabalho como instrumento que possibilita a independência pessoal também é evidenciada por Corrochano (2004). Segundo ela, trabalhar representa para os jovens a oportunidade de sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente, sentir-se mais independente com relação aos pais ou parceiros, conquistar uma autonomia financeira e, por conseguinte, maior autonomia em outras esferas da vida.

Jeolás e Lima (2002) evidenciaram isso ao buscar compreender a importância do trabalho na vida dos jovens e na construção de sua identidade social. Na pesquisa desenvolvida, a valorização do trabalho foi enfatizada de diferentes maneiras pelos jovens pesquisados, alunos do final do ensino médio .Apareceu em um sentido moral como uma condição que dignifica o homem; como instância socializadora; como espaço de sociabilidade e também como uma atividade que possibilita autonomia em relação aos pais, para assumirem decisões especialmente ligadas à permanência dos estudos, consumo e lazer.

Como explicitado por Zago (2006), a concomitância trabalho e estudo no ensino superior não é uma prerrogativa dos países em desenvolvimento e não se reduz aos filhos de famílias de baixa renda. No entanto, como ela mesma evidencia, não se trata de uma consideração generalista, visto que é necessário analisar a que tipo de trabalho se refere, o tempo despendido neste e sua relação com o aprendizado que se busca no curso superior. Citando pesquisas de Grignon e Gruel (1999), Zago afirma que:

> Se tomarmos realidades diferentes em termos de políticas públicas para o ensino superior, como é o caso da França, pesquisas realizadas nos anos 90 revelam que uma minoria trabalha no início do curso, mas a situação se inverte nas últimas fases. As taxas de estudantes exercendo uma atividade remunerada varia, então, de 20% aos 18 anos a 66,7% aos 26 anos e mais (Grignon e Gruel, 1999, p. 67-69). As mudanças estão também na carga horária trabalhadas e no tipo de ocupação, progressivamente mais voltado para a formação. Os recursos financeiros dos pais são desiguais, mas parte dessa desigualdade é compensada por políticas públicas daquele país, mesmo sabendo que essas não excluem as disparidades sociais. Em resumo, a atividade remunerada não tem uma função unicamente de sobrevivência material. A ela se associam o desejo de autonomia em relação à família e a constituição de um currículo mais favorável quando o jovem deixa a universidade, como também verificamos em nosso estudo. (ZAGO, 2006;p.9)

Assim, quando se fala de jovens universitários, devem ser levados em consideração outros fatores além da condição de classe, é necessário reconhecer as interferências de aspectos subjetivos, das aspirações, dos projetos futuros.

Com exceção de Allan, que durante o ensino médio trabalhou como jovem aprendiz, para os pesquisados, o trabalho esteve presente apenas no final do ensino médio e se deu de modo temporário e informal ocupando apenas poucas horas diárias. Como pode ser verificado no relato abaixo:

> Meu primeiro emprego foi quando eu estava saindo do terceiro ano, eu queria fazer pré-vestibular e eu fui trabalhar pra poder fazer pré-vestibular. E aí eu trabalhava do lado da minha casa pra um senhor que é cego e que é militante dessas causas de inclusão, e aí ele tem um escritório de loteria e aí eu fui ser meio que secretária dele, fazia de tudo assim, tudo do serviço de escritório. É... E aí eu trabalhei, acho que trabalhei seis meses. Eu passei trabalhando, estudando e trabalhando. Aí depois eu sai de lá e fiquei sem trabalhar, voltei a trabalhar com 19 anos. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Os jovens que conseguiram adiar a entrada no mundo do trabalho até o final de sua escolarização básica precisaram, ao final desta, buscar alternativas de inserção. Mesmo porque, para vários deles, houve um corte entre a finalização do ensino médio e a entrada na educação superior. Sobre essa inserção e diferentes trabalhos realizados, seguem relatos:

> Fazia curso de pouca duração, tipo informática, de venda para cliente, estes negócios para ver se eu ingressava no mercado, o meu negócio era independência via trabalho... Aí com dezoito anos, eu comecei a trabalhar como *telemarketing* na Telemig Celular e aí eu fiquei um tempo lá... Trabalhei como *telemarketing*, fui balconista de padaria é... Trabalhei como vendedora de consórcio Honda, fiquei um ano lá e isso tentando entrar [na faculdade]. Aí eu comecei meu foco e via a Carolina, porque ela falava assim comigo, eu nunca vou trabalhar fora, eu só vou estudar e só vou trabalhar quando eu formar e vai ser na minha área. (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

> Tinha 17 anos, aí a preocupação era mais procurar emprego mesmo, por que... Até pra poder estudar... Poder fazer alguns cursos. A época que eu trabalhei na CDL foi uma época que eu fiz bastante curso assim... Mas foi mais voltado pra área administrativa.

> Então pra eu poder fazer cursos de informática, essas coisas, eu precisava trabalhar. Aí tinha que procurar um emprego, aí quando eu comecei a trabalhar, trabalho mais formal, aí eu comecei a fazer algumas inscrições, o Enem todo ano eu fazia. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

O ingresso no mundo do trabalho durante o curso superior, para alguns desses jovens, esteve ligado ao capital social de que dispunham, como o caso de Elias e Bernardo, o que facilitou as negociações para conseguir conciliar a atividade com os estudos, como, por exemplo, a flexibilização do horário de trabalho durante a graduação:

> Porque essa pessoa dona desse escritório de contabilidade ela já me conhecia da igreja, então ela sabendo, eu estava me formando, me chamou pra trabalhar com ela, porque uma funcionária estava saindo do escritório porque ia se mudar (...). Eu não tinha experiência nenhuma na área contábil, me chamou porque me via como uma pessoa responsável e eu poderia ser um bom funcionário.... Quando eu comecei a estudar, eu comecei em fevereiro, aí eu já fui pro escritório conversar com ela, a respeito do trabalho, aí eu falei isso pra ela, que tinha sido aprovado e tal, tava fazendo psicologia, não era ciências contábeis (risos) era outra área, outra coisa, pensei: "Ela vai pegar outra pessoa e eu até entendo, meio horário"... E ela falou que não teria problema, que eu poderia trabalhar só meio horário e tal. Aí eu falei: "Ah, beleza. Pra mim vai ser bom então". E eu até percebi que pra mim isso foi bom porque o pouco período que eu tive de aula sem trabalhar, que o meu horário de estudo, ele não rendia tanto assim. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

> É, trabalhava lá (escritório de contabilidade), só que ele quebrou o galho, eu trabalhava cinco horas só, ao invés de oito. Ganhava menos, só que eu ganhava o mesmo de outros que trabalhavam oito, foi um acordo, só que chegou uma hora que ele queria eu trabalhasse mais, ganhasse mais, assumisse mais responsabilidades, que ele gostou do meu trabalho, só que não adianta, ia assumir e depois eu ia sair, porque consegui um emprego melhor e já tinha assumido compromisso. Então eu achei melhor entrar para a iniciação científica, tentar estudar mais. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Outro exemplo de inserção formal pós-ensino médio é Carolina que, ao terminar, fez concurso público para telefonista e foi chamada algum tempo antes de ingressar na PUC. Sobre isso, segundo ela, era um emprego no qual pretendia ficar, visto que ele lhe dava um rendimento financeiro que não era ruim:

> Quando eu entrei, eu estava trabalhando, tinha feito prova do MGS e eu era telefonista lá no 190, e aí eu lembro que era um emprego que eu pretendia ficar, porque me dava uma grana, era uma grana que não era tão pouca, não era tão ruim, que dava pra eu me manter no curso. E aí a gente começou a estudar psicologia do trabalho e aí eu fui vendo as condições de trabalho, e aí eu falei: eu tenho que sair desse lugar, eu saí, fiquei livre, me senti hiper feliz. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Para além das questões relacionadas às disciplinas, é evidente que o estar no ensino superior abre novas perspectivas para esses jovens, pois a partir daí é possível vislumbrar postos e condições de trabalho antes não almejadas.

No ensino superior, a relação com o trabalho pode variar conforme o curso. No momento da última entrevista, todos os alunos da psicologia desenvolviam atividades ligadas ao curso, mas nem sempre foi assim. A maior parte deles se desvinculou de empregos formais durante o curso para se inserir em estágios, o que não foi uma escolha fácil para eles, devido à necessidade do retorno financeiro para se manterem na graduação:

> Eu entrei aqui, eu tava trabalhando aqui, de *office boy*, fiquei recebendo seguro, fui trabalhar na Contax, fiquei seis meses, saí e vim dar monitoria, de análise do comportamento, 250 reais, que eu recebia, eu acho, fiquei por conta da monitoria um tempinho, fiquei fazendo uns bicos, festas fins de semana com uns amigos meus, trabalhando em festas (...). (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Já entre os alunos da engenharia, a realidade encontrada foi outra. A maior parte teve a possibilidade de se dedicar ao curso durante um grande período da graduação e buscaram a inserção no mercado somente nos períodos finais. Essas diferenças de realidade, como já explicitado, mostram diversidades entre os perfis dos bolsistas. O poder aquisitivo das famílias dos jovens que vieram do interior possibilitou-lhes maior dedicação aos estudos. Entre eles, Elias e Alessandro relataram trabalhar durante o início da graduação. O primeiro evidenciou que saiu do trabalho para investir em estágios, mesmo sabendo que a renda seria menor:

> Eu sabia que ia ganhar menos, só que assim você trabalha menos, a hora que você quiser entre aspas, não tem aquele rigor de bater ponto, eu achei muito mais... menos estressante, vamos dizer assim. E você adquire mais conhecimento. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

Alessandro, antes de ingressar na PUC, trabalhava em Montes Claros em uma contabilidade e, ao chegar à cidade, por meio de indicação, conseguiu emprego em uma empresa de engenharia civil. Permaneceu nessa construtora por aproximadamente três anos e saiu após conseguir estágio em sua área, em uma empresa de automação de sistemas, que só foi iniciado após a mudança do curso para o período noturno.

5.2.1 A necessidade do trabalho para custeamento pessoal

Todos os sujeitos desta pesquisa, com exceção de Bernardo, declararam que o sustento da casa dependia essencialmente dos pais. Os jovens então apenas contribuíam vez ou outra de acordo com a necessidade familiar. No entanto, a remuneração advinda do trabalho foi apontada como essencial para a manutenção dos gastos pessoais. Segundo eles, a maior parte

da renda era gasta com a formação acadêmica, custeando fotocópias de textos, transporte, lanches, etc.

Como apresentado, a conciliação entre trabalho e escola para alguns vinha desde as trajetórias na educação básica, fazendo-se presente também na educação superior. Assim, essa é uma experiência que marca os jovens de camadas populares. Por meio do trabalho, os estudantes podiam criar condições favoráveis para permanecer estudando. Por outro lado, se trabalhar era uma condição para estudar, o tempo dedicado ao trabalho trazia algumas limitações, já que vários bolsistas relataram não poder participar efetivamente das atividades acadêmicas em função deste.

Durante o período da pesquisa, todos os entrevistados tinham algum tipo de ocupação. Em alguns casos, exerciam mais de uma atividade remunerada com o intuito de complementar a renda, como é o caso de Bernardo, Carolina e Thaís. O primeiro, durante a maior parte do curso, manteve o emprego formal juntamente com um estágio de pesquisa na PUC. Carolina, que integrava o mesmo núcleo de pesquisa que Bernardo, junto a ele, estagiava em uma ONG e Thaís, após longo tempo de trabalho em uma empresa de *telemarketing*, passou a associar um estágio vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da PUC, a "bicos" de finais de semana e atividades temporárias de aplicação de testes psicológicos.

Inseridos em estágios, bolsas de iniciação científica ou extensão, esses jovens apresentaram perspectivas diferenciadas quanto à interferência do trabalho na escolarização superior. É possível inferir que os jovens das engenharias tinham maiores possibilidades de apostar e escolher o tipo de trabalho que desejavam realizar, devido a essa área oferecer mais possibilidades de estágios. Além disso, esses estudantes aparentemente apresentaram um suporte familiar melhor. Para os estudantes do curso de psicologia que precisavam se manter em BH, como Thaís que mora em uma república, a possibilidade de inserção em atividades da área estava condicionada à remuneração oferecida. Exemplo disso é que, mesmo tendo vontade de participar de atividades de pesquisa, nunca pôde devido ao baixo valor da bolsa.

Outro exemplo da necessidade de trabalho se refere ao caso de Bernardo que, após deixar de contar com a pensão alimentícia do pai, quase se viu obrigado a mudar para o período noturno e aumentar sua carga horária de trabalho. No entanto, após um aumento de salário e da contenção de gastos em casa, conseguiu manter-se estudando no período diurno. Isso fez com que ele priorizasse o trabalho em relação aos estágios:

> Se eu for pegar um estágio, além de ter pouco dinheiro, eu vou receber menos, eu ainda vou ter que gastar com almoço, vou gastar com mais passagem, vou gastar mais

> tempo pra chegar em casa, vou ter menos tempo pra estudar, vou me desgastar mais. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

O ensino superior já não proporciona a segurança e estabilidade que outrora dispunham aqueles que o concluíam. Percebe-se, no entanto, que, nas engenharias, pelo menos a inserção é possível de ser garantida por meio do estágio, até mesmo pela demanda de engenheiros ser maior que a atual quantidade de formandos. Já na psicologia, o quadro não se configura da mesma maneira, o que pode estar relacionado à grande quantidade de psicólogos que têm se formado nos últimos anos.

Bourdieu (2011) traz interessantes reflexões sobre esse processo de desvalorização ao problematizar o que ele chama de inflação de títulos, dizendo que:

> Em um domínio no qual, como em outros, a rentabilidade das aplicações depende consideravelmente do momento em que esses são efetuados, os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados- estabelecimentos, seções, opções, especialidade, etc... Senão com atraso quanto já estaria desvalorizados se por ventura tal desvalorização ainda não veio a acontecer pelo simples fato de se terem tornado acessíveis aos menos favorecidos. (BOURDIEU, 2011; p.94)

A inflação de títulos na psicologia, pelos relatos, parece influenciar diretamente no salário oferecido na maior parte dos cargos para psicólogo. Com isso, trocar um emprego em outra área por um estágio pode não ser uma alternativa tranquila para esses jovens. Assim, diferentes escolhas vão se constituindo de acordo com a singularidade de cada um:

> Desde o início do curso, eu sabia da dificuldade do estágio, por conta da renda, porque o estágio paga muito pouco. Essa é uma realidade. É impreciso, porque você tem um vínculo que não é um vínculo de emprego. Você pode ser mandado embora, não tem uma segurança, eu não posso fazer isso, não é que não podia, eu não posso até hoje me dar ao luxo de fazer um estágio sem uma segurança de renda. Preciso manter a casa, como é que faz? E isso é muito angustiante assim, porque hoje ainda, perto de formar, por mais que o mercado de trabalho seja um mercado que é complicado, muitas pessoas da minha sala já estão fazendo estágio na área. E eu não posso nesse momento me dar ao luxo de fazer estágio na área, porque, por mais que eu não ganhe bem, é carteira assinada, é no meu bairro, então assim, tem uma série de situações que me fazem ficar aqui. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

Durante a última conversa, Bernardo, que cursava o penúltimo período do curso, relatou que, como havia planejado, saiu do emprego, ficando apenas no estágio via PUC. A vontade de se dedicar às atividades acadêmicas e se preparar para dar continuidade aos estudos foi o que o impulsionou a tomar a decisão. Segundo ele, isso só foi possível porque fez economias durante o tempo em que trabalhou e também receberia o seguro desemprego por acordo feito com a empresa:

> Então assim, essa questão da renda, ela me preocupa assim... Agora, é difícil, tive que fazer escolhas, não dava pra fazer tudo. Trabalhar, não vai ser o melhor, não tô na minha área, não tô me identificando. E com monografia, não vou dar conta de fazer monografia... Então não vai ficar bom não... (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

A decisão tomada por Bernardo só foi efetivada após uma minuciosa avaliação dos benefícios de se dedicar inteiramente à sua área de estudos. Ele postergou ao máximo o vínculo de emprego formal, o qual segundo ele lhe dava mais estabilidade, por insegurança quanto a sua vida pessoal, acadêmica. Essa dificuldade é comum entre jovens que são corresponsáveis pelo sustento da família e têm no trabalho uma necessidade. Caso semelhante ao de Bernardo se apresenta na pesquisa de Portes (1993), que destaca que essa ruptura com o trabalho torna-se viabilizada quando o sujeito realiza um cálculo da relação "custo-benefício" e constata que os direitos trabalhistas garantem um pequeno e mesmo frágil "pé–de-meia".

Outra jovem que também apresentou mudanças objetivas entre uma conversa e outra foi Carolina, conforme relato:

> Oh, Bréscia, eu acho que se eu tivesse condição, eu ficaria só com a pesquisa, eu sairia (da ONG) e não arrumaria nem outro estágio. Sabe, assim porque eu acho que é ideal pra ler, porque eu estou sentido muita dificuldade com a monografia, de arrumar tempo. Às vezes não dá pra seguir aquele cronogramazinho da semana, porque eu chego, eu tô arrebentada. Eu preciso dormir, porque eu não consigo ficar mais na frente do computador. Então se eu tivesse mais tempo, eu acho que seria ideal. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Ela, que havia apresentado o desejo de exercer apenas uma atividade no intuito de ter mais tempo para se dedicar aos estudos em especial à monografia, desligou-se de um dos estágios poucas semanas antes da segunda conversa. A ação da jovem foi possível por meio de aumento na carga horária da atividade de iniciação científica na PUC.

5.2.2 Trabalho e interferência nas vivências e no aprendizado

Percebe-se, entre os jovens, três tipos de atividades com interferências no aprendizado distintas entre si; sendo que alguns dos entrevistados estavam inseridos em uma ou mais dessas atividades, ora em momentos distintos ora no mesmo período.

As atividades podem ser organizadas em acadêmicas, como inserção científica, monitoria ou extensão; estágios, podendo ser divididos em dois tipos: aqueles na universidade ou ligados ao desenvolvimento profissional e aqueles que mesmo tendo essa nomenclatura são na verdade trabalho; e ainda o emprego formal que pode ou não ter relação com a formação.

Foi possível perceber que os alunos, em sua maior parte, após abrir mão de vínculos formais de trabalho não relacionados à área de estudo, inseriram-se em atividades acadêmicas. Na psicologia, Bernardo e Carolina ingressaram em um núcleo de pesquisa e Thaís e Pâmela em atividades ligadas à extensão universitária. Entre os alunos das engenharias, Gilson, durante algum tempo se envolveu em atividades de monitoria de graduação e Elias e João Vinícius, durante a graduação, em atividades em laboratórios de pesquisa. Nesse sentido, vale ressaltar que as atividades apontadas como positivas pelos estudantes foram frequentemente aquelas diretamente ligadas à universidade, como a iniciação científica, a extensão e a monitoria. Quanto a isso, Gilson e Maurício fizeram as seguintes afirmativas:

> Enquanto eram os estágios aqui na PUC, monitoria era bem tranquilo, porque monitoria, em época de prova ... tem duas semanas definidas pra ter as provas, você fica louco com 15 pessoas, 20 pessoas todo dia te perguntando as coisas e o resto do semestre você fica lá à toa. E estudava pra outras matérias, estudava o que você quisesse. E o outro estágio era mais tranquilo, o dia que tinha prova eu não ia lá, pronto e acabou. Agora, quando eu entrei no estágio da IVECO, aí mudou a cena, porque o estágio te cobrava muito, então às vezes te cobrava muito, às vezes tinha que ficar lá. Atrapalha um pouco. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Acho, eu foi bem tranquilo, porque o horário era bastante flexível, quando a gente não podia, que tinha que estudar pra prova, a gente conversava com a professora e ela liberava. Com certeza, agregou bastante, não atrapalhou nessa questão de estudo não. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Tendo em vista que muitas atividades podiam ser realizadas em casa, a maior parte dos alunos apontou que essa flexibilidade se traduzia em mais tempo de dedicação a outras atividades. O trabalho em equipe e as intervenções diretas dos professores nas orientações também eram vistos como um ganho para a formação. Nesse sentido, os bolsistas fizeram os seguintes comentários:

> Mas pesquisa é uma atividade que eu gosto bastante, porque a gente estuda, a gente discute e a professora que nos orienta, ela tem muita experiência na área, é uma área que eu gosto, é um viés mais institucionalista, e hoje a pesquisa, em termos de estágio, me satisfaz bastante. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

> Estágio eu vou normalmente de manhã ou à tarde, não tem muito horário fixo não, sempre que eu tenho tempo livre, eu vou lá mesmo pra adiantar e na aula na PUC, já, sabe, esse período agora eu estou à noite, aula de cinco da tarde até dez e meia. E no sábado esse período agora é de nove e meia a uma hora. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Para João Vinícius, no entanto, como evidenciado abaixo, permaneceu a dificuldade de conciliar trabalho e estudo:

> É bom no sentido de praticar o trabalhar em equipe. Quanto ao tempo... realmente, costuma criar uma confusão danada, que nunca dá tempo de você fazer e conseguir manter uma rotina de que você não precisa sacrificar alguma outra coisa, que você não precise sacrificar... é esse período que passou, eu virei noite fazendo trabalho, realmente afeta muito, é bem apertado. Até, não dá tempo de você pensar em fazer qualquer coisa éééé... que não seja ligada à escola ou ao serviço, você fica até com peso... planejando, dividir horário seu.... Uma semana antes, no domingo, você já tem o horário dividido a semana inteira, sabe? Até o outro domingo, e costuma não dá, sabe? (risos) pra cumprir esses horários e acaba entrando noite adentro, fica nessa situação. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

João Vinícius apontou dificuldades na gestão de seu tempo em relação às atividades do estágio que faz em um grupo de pesquisa da PUC e do curso de engenharia. Como visto, essa discussão não é singular e foi justamente esse sentimento que levou alguns dos sujeitos a alterarem essa condição.

Segundo Zago (2006), o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se podechamar de investimentos na formação (congressos, conferências, seminários). Esses aspectos foram uma constante nas falas dos entrevistados, que apontaram uma grande dificuldade em conciliar trabalho e faculdade.

Os universitários, no entanto, apontaram que a interferência do trabalho no aprendizado pode ser também positiva se este estiver atrelado à aprendizagem e não impossibilitar as tarefas acadêmicas.

A maior parte dos estudantes manteve o emprego formal durante grande período de tempo da graduação, mesmo que este não tivesse uma relação direta com o curso. O vínculo empregatício era visto por eles como uma segurança, por isso a dificuldade em arriscar buscar atividades como os estágios. Dos jovens que obtiveram emprego formal durante a graduação, Thaís, Pâmela, Allan e Carolina trabalhavam em empresas de *telemarketing*. Já Elias e Bernardo trabalharam durante o curso em escritórios de contabilidade.

Mesmo considerando não desfrutar de uma situação ideal para a dedicação aos estudos, esses estudantes relataram que conseguiram se manter trabalhando durante o curso, devido à flexibilização dos tempos no trabalho, no caso de Bernardo e Elias, e à carga horária de seis horas diárias no caso dos demais.

Nas engenharias, são nos últimos períodos que os estudantes começam a estabelecer vínculos formais com o mercado de trabalho. Eles são frequentemente contratados, após o

período máximo de estágio, como auxiliares técnicos e com isso têm reduzido o seu tempo de estudo:

> Hoje é contrato, né? Foram seis meses de estágio e agora no começo do ano eu fui contratado. Pesa um pouco pelo fato de ser o dia todo e vim estudar em seguida, não tem tanto tempo pra estudar, mas eu acredito que faz parte, o curso já tá à noite por esse motivo, pra você poder trabalhar, fazer um estágio, com certeza pesa um pouco, né, questão de horário, antes eu tinha no mínimo a parte da noite toda livre, a partir de seis horas, agora é final de semana só. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

Para os jovens entrevistados, o trabalho, mesmo sendo "pesado", é visto como positivo e agregador de conhecimento se está vinculado à área de formação, pois se torna interessante à medida que propicia o contato com a prática. Percebe-se, no entanto, que muitas vezes as condições de trabalho tendem a se tornar precárias. Nas engenharias, o excesso de carga horária e, na psicologia, a baixa remuneração contribuem para dificultar essa articulação positiva do trabalho com o processo formativo nos cursos.

5.2.3 A transição para o mercado de trabalho

A finalização do curso superior não significa necessariamente a inserção no mercado de trabalho na área desejada. Os jovens acompanhados, ao final desta pesquisa de campo, estavam iniciando esse momento de transição. Como será visto, esses jovens relataram grande insegurança quanto à sua inserção no mercado.

A preocupação dos estudantes com a passagem, ou seja, o fim do ensino superior e inserção no campo profissional da área de estudo, leva a um questionamento sobre de que forma essa inserção tem se colocado para esses sujeitos e também quais são as estratégias que eles buscam construir para a sua realização exitosa.

Esses jovens vão se formar com idades entre 23 e 29 anos, o que, se relacionado à escolarização das camadas populares, permite dizer que eles fazem parte de um grupo distinto que conseguiu prolongar as suas trajetórias escolares e ingressar na educação superior.Além disso, metade deles, Bernardo, João Vinícius, Alessandro, Allan e Maurício se inseriram logo após terminar o ensino médio, fato ainda menos recorrente. No entanto, quando questionados sobre a idade em relação à escolarização (mesmo existindo relatos de estranhamento quanto à idade de graduação por estarem se formando em alguns casos muito jovens em relação ao perfil dos estudantes de camadas populares), responderam:

> É, talvez isso esteja mudando, mas principalmente porque eu estou me formando mais jovem que antigamente, mas, só que a formatura vale menos que antigamente… Não

> mudou muita coisa, antigamente diploma era um *status* maior que é hoje. Acaba que na prática não mudou nada, talvez, seria o mestrado que hoje, por exemplo, talvez 24... O mestrado com 26 seria algo de se estranhar né? Agora, eu acho que eu tô na média. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

> Eu não carrego um título, um mérito, porque eu sei que qualquer um que tiver a oportunidade vai conseguir, porque muitas pessoas não têm isso não é vantagem, eu não me considero um avantajado por estar fazendo um curso superior. Entendeu? Eu me considero uma pessoa normal, como qualquer outra. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

As reflexões feitas pelos estudantes mostram que esses sujeitos compreendem bem as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional brasileiro, as quais têm transferido as barreiras seletivas para níveis cada vez mais altos de ensino. No entanto, casos como os apresentados, ainda são exceções na educação brasileira.

Nas engenharias, os estudantes têm buscado, ao final do curso, empresas nas quais tenham chance de serem contratados. Mesmo havendo esforço por parte desses jovens para a inserção em empresas consideradas por eles como aquelas nas quais "têm futuro e são bem remunerados", esses jovens ainda encontram alguns impedimentos.

Existem habilidades necessárias aos profissionais das engenharias que não são aprendidas durante a graduação. O uso das tecnologias e a fluência em língua inglesa fazem parte desses pré-requisitos. Os jovens entrevistados têm ciência dessa limitação, à medida que os mesmos já foram excluídos de processos seletivos nos quais, segundo eles, em aspectos específicos, teriam todas as chances. Diante disso, vários alunos procuraram curso de línguas, conforme relatos:

> Eu comecei a fazer (inglês) justamente por causa da engenharia, que é uma coisa que é cobrada no mercado, engenharia. Pelo menos uma língua estrangeira, foi o que eu senti necessidade mesmo. Assim, meu pai e minha mãe sempre incentivaram a fazer cursos, qualificação profissional, informática, mas inglês mesmo... Não muito, foi porque eu quis mesmo. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

> Curso, eu já fiz, mas foi assim, bem básico, lá em São João. E aqui em BH a gente inventou de entrar no curso de inglês aqui, mas a gente ficou bem pouco tempo. Porque esse negócio tem que ter... Como o tempo da gente é todo estranho todo enrolado é... Eu prefiro estudar inglês por conta própria e quando eu tenho tempo (risos) ah, tudo que é ciência hoje, faz tudo em língua estrangeira, principalmente Inglês, formas de comunicação nas áreas de ciência e tecnologia em geral. Tudo que é artigo, tudo que é publicação, então não tem jeito, vai ter que aprender inglês. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> (Aprendi inglês) na marra, na verdade, o seguinte, metade em curso, metade na marra. Curso depende muito do seu esforço, do seu tempo e tudo mais, às vezes a gente fica muito desleixado por que a gente imagina que o professor vai colocar isso na cabeça da gente ... Na verdade, eu podia ter aproveitado mais que eu aproveitei, mas quando a gente é jovem a gente não vê muito isso, na verdade é básico, inglês nas empresas hoje

> é básico. Eles nem perguntam muito porque imaginam que você já sabe. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Um ponto interessante de diferenciação entre cursos se refere à valorização dada às atividades acadêmicas. Nas engenharias, os jovens que passaram toda a graduação inseridos somente em atividades dentro da PUC apresentam, ao final do curso, maior dificuldade em conseguir estágios. João Vinícius sofria com isso, relatando que poucos colegas da turma se inseriram em atividades acadêmicas:

> Já mandei *trocentos* currículos pra vários lugares, ninguém me chama... o povo não chama porque não gostaram do meu currículo, sei lá o porquê. Surge vaga *a doidado*... Acho que eu tenho que reformular meu currículo (...). Sei lá, eu acho que meu currículo é curto mesmo, não tem lá muita cosia não, tem o curso, tem o estágio lá na PUC... Nem posso colocar inglês fluente e o pessoal não gosta quando a pessoa coloca intermediário.(risos) Pessoal acha que é tudo a mesma coisa, intermediário e nada rs, é por aí, acho que é pouca coisa mesmo, mas não tem mais o que colocar lá. (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Insatisfeito quanto à falta de oportunidade no mercado de trabalho, ele dizia ainda que pretendia participar da seleção para o mestrado enquanto continuava a procurar emprego, evidenciando a necessidade de prolongar o tempo na universidade e investir na escolarização para abrir outras alternativas, como a carreira no magistério superior.

O retorno financeiro dos cursos também esteve presente nos relatos. Os jovens que cursavam psicologia, como será mostrado na apresentação de seus planos futuros, mostravam-se insatisfeitos no que tange à remuneração. Com relação a isso, Allan foi enfático em dizer que:

> Perto de outros cursos, o retorno é ridículo, um curso técnico é mais.... É muito pouco valorizada a área e tem muito profissional no mercado. Existem pessoas que ganham bem sim, essa área dá extremos muito claros, existem pessoas que ganham grana violenta sim. ... (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

> O salário não é bom, as pessoas que trabalham em torno de seis horas estão ganhando em torno de 1.500 reais, com os descontos isso cai pra 1.200, então eu acho que é vergonhoso ganhar isso. É... o RH é a área que paga melhor, mas eu acho que é muito desumano, me dá muita preguiça, acho que é muita técnica, fica uma coisa muito automática, não gosto... (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Os estudantes, em sua maioria, alegaram que a única área da psicologia que "paga bem" é a de recursos humanos. Entretanto, todos eles se manifestaram desinteressados por ela devido a seu caráter mais elitizado. A maior parte desse grupo pretende enveredar no campo da psicologia social, trabalhando em ONGs, por exemplo, área que os mesmos disseram ser a que oferece a remuneração mais baixa. Essa negação em relação à psicologia

empresarial pode estar relacionada a uma autosseleção feita por eles que, ao se avaliarem, percebem que dificilmente terão a chance de ingressar nesse ramo da área, pois, como eles mesmos já perceberam, exige um capital social com o qual eles parecem não contar.

Nas engenharias, esperava-se que esses jovens estabelecessem mais contatos com sujeitos de outros níveis sociais e até mesmo com professores, que em muitos casos são donos ou sócios de empresas. Entretanto, percebeu-se situação semelhante, pois, ao que parece, o elevado índice de exercícios, trabalhos e provas, de certa forma, inviabilizou a ampliação de uma rede de relacionamentos importante para que esses sujeitos que não contam com capitais advindos do meio familiar, principalmente os estudantes que vieram do interior, consigam se colocar no mercado de trabalho. Essa dificuldade de ampliação de relacionamentos tem sem dúvida uma implicação para programas dessa natureza, o que mostra a necessidade de um suporte posterior por parte de políticas educacionais/públicas.

5.3 Planos de futuro

É a partir das experiências vividas que se planejao futuro. Os percursos vivenciados pelos sujeitos entrevistados, durante o período da graduação, dentro e fora da universidade, fizeram com que estes repensassem seu futuro e traçassem novos objetivos a partir de outros caminhos que foram surgindo como alternativas aos seus desejos iniciais.

A finalização da graduação significava o fim de uma fase e esse período de transição levava os jovens a muitos questionamentos. Ao dialogar sobre suas perspectivas futuras, três eixos chamaram atenção. O primeiro deles se referia à vontade de prosseguir os estudos na pós-graduação; o segundo estava relacionado à insegurança quanto à inserção no mercado de trabalho; e o terceiro dizia respeito à retribuição ao apoio da família.

Vários estudantes relataram o interesse pela área acadêmica. Contudo, existia um dilema entre seguir carreira acadêmica e a inserção imediata no mercado de trabalho. Esse dilema não seria semelhante àquele enfrentado por muitos jovens de camadas populares ao final do ensino médio? Aqueles jovens que ainda não estão no mercado de trabalho se veem obrigados a nele ingressar para custear suas necessidades pessoais e/ou gastos referentes a sua educação, o que de certa forma limita seu tempo de estudo e distancia as chances reais de ingresso no ensino superior? Os jovens concluem o ensino médio, mas necessitam “dar um tempo” para criar as condições necessárias à entrada no curso superior, ou seja, é preciso garantir as condições básicas de manutenção financeira para dar continuidade aos estudos. O

mesmo se apresenta àqueles jovens que têm interesse em continuar estudando, seja ingressando no mestrado ou em especializações.

Para os jovens de camadas populares que ingressam na educação superior, as possibilidades de apostar, como evidenciado, são bem mais restritas. Conforme vai passando o tempo, no que diz respeito à questão acadêmica, a probabilidade de experimentar vai se restringindo cada vez mais devido à necessidade de se inserir no mercado de trabalho, existindo uma pressão social, pessoal e familiar para que isso ocorra.

5.3.1 Incertezas diante da transição

Os sujeitos analisados, ao término da graduação, viviam maior indefinição quanto ao futuro. O depoimento de Allan, mesmo não deixando explícito, exemplifica essa indefinição quanto ao término da graduação e compõe aspectos das experiências desses jovens. Ao falar sobre o processo de transição, de ser estudante para ser um trabalhador, Allan expôs seus anseios:

> Isso é foda. Isso é foda. Mas não acho que vai ser ruim não. Eu acho assim, vai ser uma ruptura geral, porque o que eu trabalho tá diretamente relacionado com a PUC. Assim que eu formar, eu trabalho, acho que um mês, depois acabou. (...) E aí eu não sei como é que vai ser, tenho evitado pensar (...). Porque muita gente fala assim, aí, acabou a faculdade, agora vou comprar um carro, acabou a faculdade, vou fazer aula de não sei o quê. Comprar um carro tá fora das minhas possibilidades e fazer uma outra coisa eu não tô a fim de fazer nada não, se aparecer uma pós, legal, eu faço, mas assim, o único plano que eu tenho é entrar numa academia.(Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Diante da incerteza, o que cada um dos sujeitos pode ou não arriscar depende diretamente da posição social e da trajetória de cada um deles. Todos os alunos da psicologia e alguns das engenharias se colocaram preocupados com as indecisões sobre o futuro:

> Eu tô angustiada, tô insegura... Tô feliz, que é uma concretização, igual eu conversei com o meu pai, tenho planos, pretendo fazer um concurso de primeira assim. Eu tô com muito medo de ficar desempregada, minha mãe tá me cobrando pagar coisa de casa, eu tô me sentindo humilhada, tá me chamando de vagabunda, posso fazer nada na minha casa porque eu sou vagabunda, o pessoal lá, quem estuda é vagabundo, então tem que estudar e dar um retorno... (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

> Insegurança, mas isso é de agora, porque eu vou ter que ir, é hora de pensar, é hora de agir. Então, assim, é um sentimento, ao mesmo tempo eu fico feliz de tá realizando e pá, sentimento assim meio que de saudade de tudo que vai ficar. Galera que eu gosto. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

> Gosto bastante do curso, e agora, nessa reta final do curso, vai chegando uma série de sentimentos assim, ao mesmo tempo de realização, de ansiedade, de medo, né? Porque você não sabe como está o mercado de trabalho, não sabe como que é isso, quando

> que é isso... Porque o que eu vejo dos amigos, mesmo os que estão fazendo estágio, é também essa incerteza. A gente não tem uma certeza do quê que vai ser... Por mais que a PUC ainda favoreça a divulgação de vagas de estágio e emprego... Então assim, as expectativas são muitas e a possibilidade, não sei se há possibilidade, se houver possibilidade, eu gostaria muito de permanecer no núcleo onde eu estou, se fosse possível a contratação. (Bernardo, 22 anos, psicologia diurno)

> Tranquila eu não tô não, eu tô até com medo pra falar a verdade. Tô meio com medo, tô meio assustada. Quando eu penso na possibilidade de voltar pra minha cidade, eu penso, porque lá também não tem um campo ruim, mas eu fico um pouco com o pé atrás, porque da primeira vez que eu saí de casa, que eu fui pra Lorena, e eu voltei (...). Eu ouvi muita coisa, minha mãe falou pra caramba na minha cabeça. Que eu perdi meu tempo, que eu gastei dinheiro à toa, que eu quebrei a cara, assim eu fico com certo receio de voltar e ter que ouvir essas coisas de novo, mas aqui, eu tenho a intenção de continuar aqui, até pra não perder os vínculos que eu fiz. Pra ficar mais fácil essa inserção no mercado, por isso eu tenho a intenção de continuar aqui. Mas como eu vou enveredar também para os concursos, se aparecer um concurso lá na cidade não sei onde e se eu passar eu vou também (...) De verdade, eu tô meio desesperada, eu tô com um pouco de medo, um pouco de receio... Não tô conseguindo tá tranquila ainda não, pode ser que até agosto esteja, mas por enquanto eu não estou tranquila não.(Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

A insegurança é mais apontada entre os alunos da psicologia, como apresentado, eles têm muitas dúvidas quanto ao futuro; nas engenharias, apesar da incerteza, os jovens tendem a tecer planos em meio às possibilidades que surgem.

Dar prosseguimento aos estudos na engenharia é intenção de Elias e também de João Vinícius, seu irmão. No entanto, parece que o mestrado para eles não é a opção de desejo, mas sim a estratégia mais viável, o mais possível, o mais próximo. Nessa área, o sucesso seria se engajar numa empresa e não seguir carreira acadêmica. Ao passo que nas áreas de humanas existe uma relação de prestígio inversa, quem vai para o mestrado é mais prestigiado. De qualquer forma, é importante salientar que prolongar a vida de estudante para conseguir mais credenciais tem sido uma estratégia utilizada por estudantes que têm condições para isso.

Mercado de trabalho

A conclusão da graduação, como apresentado, não se configura como algo tranquilo para os sujeitos da pesquisa. Geralmente os jovens de classe média ou alta continuam a trajetória dos pais, ou, antes mesmo de se formar, já conseguem alguma forma de inserção na área, uma vez que contam com mais recursos (relações pessoais, cursos complementares, experiências de bons estágios, etc.) para postular vagas no mercado de trabalho. A finalização da graduação, em alguns casos, representa também uma queda na renda, visto que com os cursos se encerram também as experiências de estágio remunerado:

> Se acontecer de terminar meu estágio, que vai terminar em agosto e aí eu não vou poder continuar mais lá como estagiária e contratação lá tá problemática. Tipo assim, e aí eu fico pensando, no desespero, eu vou pegar qualquer coisa que aparecer, até RH se necessário e aí eu fico com medo de me perder nesses objetivos, será que eu vou ficar... Me acomodar numa área que não era a minha pretensão e ... aí eu fico com medo de perder os objetivos é nesse sentido. É... medo de não dar conta de continuar estudando, que eu fiquei com vontade de continuar estudando. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

Para os estudantes de engenharia, esse processo parece ser mais tranquilo. Ao ser indagado sobre a finalização do curso, Gilson demonstrou tranquilidade diante de suas possibilidades de escolha:

> Tranquilo (risos), nunca tive tão tranquilo na minha vida inteira. Agora, sei lá, é bom! Agora eu tô pensando ainda a possibilidade de fazer um mestrado, uma pós-graduação, mas a possibilidade de fazer uma pós, mestrado, por agora, eu não vou querer não. Vê se eu faço uma pós em alguma área, aí tô esperando pra ver com o quê que eu vou trabalhar pra ver se eu direciono pra área que eu vou trabalhar. (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

Nos dois cursos pesquisados, o interesse pela inserção no mercado de trabalho é evidente, o que varia é a forma de ingresso. A maior parte dos alunos da psicologia demonstrou interesse pela inserção através de concursos públicos, enquanto os alunos da engenharia, mesmo não descartando a possibilidade do concurso, dizem buscar oportunidades em empresas privadas:

> Na verdade, tô pretendendo começar a trabalhar, fazer um *trainee* em alguma empresa, e depois de algum tempo abrir uma empresa pra mim, caso eu não esteja trabalhando, concursado... Eu vou para onde tiver oportunidade de emprego melhor, eu sei que pra minha cidade eu não volto provavelmente... Só se eu fosse montar uma empresa lá, no momento, precisaria de um capital que eu não tenho.(...) Eu acho que fácil não é. A seleção hoje, eles pegam muitos critérios, língua inglesa, estágio curricular no exterior, tem muita gente que tem isso.(...) (Gilson, 24 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

> Olha, eu pretendo conseguir um emprego na área, né? E esperar um pouco pra definir o quê que eu vou fazer a respeito da minha educação continuada. Se eu voltar pra fazer engenharia elétrica, se eu já passo pra uma pós-graduação, coisa do tipo... Eu ainda não decidi e, por enquanto, no primeiro momento, seria isso, continuar trabalhando e estudando, me especializar. (...) Se surgir oportunidade boa, na própria MGA, ou em outra empresa pra ficar aqui, seria aqui. Se fosse até pra eu voltar pra Carmo do Cajuru, Divinópolis, alguma coisa assim, sem problema, mas por enquanto penso em ficar aqui. (Maurício, 22 anos, engenharia de controle e automação)

É possível inferir que essa diferença de ênfase entre a inserção profissional via concursos públicos ou a iniciativa privada esteja ligada à história das próprias áreas e da valorização das mesmas. Nas engenharias, as empresas tendem a pagar muito melhor que a

maior parte do setor público. Já para os formados em psicologia, segundo os estudantes, a melhor remuneração, na maior parte dos casos, é no setor público.

Um ponto específico dos alunos do interior diz respeito ao retorno para a cidade natal. Todos expuseram a dificuldade de retorno à cidade de origem devido à falta de campo de trabalho na área. Alessandro explicitou bem esse dilema:

> Voltar, infelizmente pra minha terra não tem jeito, ficar em BH também não tem jeito, porque depende muito... Porque depende muito de como vão ser as oportunidades. Têm muitas oportunidades fora daqui também, então depende muito das oportunidades, qual que eu vou achar melhor, qual que vai ser melhor pra mim, tanto na parte profissional como pode ser também na vida acadêmica, porque eu até cogito a possibilidade de entrar em um mestrado. (Alessandro, 23 anos, engenharia de controle e automação)

Thaís compartilhava do mesmo receio de Alessandro e tentava criar estratégias para se manter em BH. Nesse sentido, buscava contato com empresas nas quais estagiou, além de se preparar para concursos públicos:

> Domingo eu fiz uma prova, mas foi pro INSS, eu tinha ganhado isenção da taxa e fiz a prova De verdade, eu estou com medo de ficar desempregada e não ter como me manter aqui... e aí, se não tiver, eu até volto pra minha cidade, mas eu queria ficar por aqui por mais um tempo pra ver se eu dou continuidade nos estudos.(Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

O desejo de se manter em BH está ligado à continuidade dos estudos e a melhores oportunidades de trabalho. Para os jovens que vieram do interior, o caminho de volta, por falta de emprego, por não ter conseguido se estabilizar, tende a ser visto como um retrocesso e eles se julgam no dever de não passar por isso. Pelo contrário, buscavam retorno material a fim de "indenizar" a família por aquilo que lhes foi propiciado. Talvez por isso, o especial interesse pelo mestrado tenha sido apontado por vários deles.

Mestrado

O interesse pelo mestrado foi evidenciado por vários sujeitos. Entretanto, pela própria trajetória que esses jovens construíram durante a graduação, é possível dizer que poucos poderão seguir esse caminho e eles têm consciência disso:

> Eu gostaria muito de fazer o mestrado, Bréscia, eu gostaria demais, mas tem que ver se eu vou ter condição financeira pra isso, se eu vou é... Se eu vou ter um *lattes* bacana também pra isso. Tem que ter todo um investimento acadêmico, assim... Mas eu tenho vontade, eu tenho muita vontade de fazer o mestrado mesmo. Se eu tiver uma oportunidade de ficar por aqui mesmo, eu vou ficar. Se eu encontrar possibilidades em cidades próximas, eu vou pra onde tiver alguma oportunidade de ter uma estabilidade,

> e ficando aqui ou ficando lá, depois de um tempo, eu pretendo continuar a estudar. Que eu quero tentar também um mestrado gostei muito do ambiente acadêmico, se possível dar aula... Então, nesse primeiro momento, eu tenho muita vontade de dar continuidade aos meus estudos, coisas de pesquisa que é o que eu gosto, mas nesse primeiro momento eu vou procurar um trabalho. (Thaís, 25 anos, psicologia noturno)

> Eu gosto muito da área educacional e aí, como eu te falei, em termos de inserção no mercado, eu não sei se eu terei oportunidade nessa área porque eu não trabalhei com a psicologia educacional. Eu já pensei em fazer mestrado, mas eu não sei se eu emendo direto com o final da graduação, têm questões financeiras, questões de tempo mesmo, da escrita. (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Como apresentado, uma série de dificuldades impedem esses jovens de fazer um investimento mais intenso na continuidade dos estudos na pós-graduação. A questão financeira parece ser a maior dificuldade quanto a esse aspecto, pois não depende simplesmente de mobilização e empenho pessoal.

Nas engenharias, como já informado, João Vinícius e Elias são os que se encontravam mais próximos dessa possibilidade. Questionado sobre isso, João Vinícius deu o seguinte depoimento:

> Eu ia tentar uma bolsa de mestrado, alguma coisa assim por causa que surgiram algumas oportunidades e eu achei interessante já fazer direto, emendar o mestrado. E pra isso eu acho que era bom, por exemplo, já ficar mais fluente no inglês, alguma coisa assim, é.. Porque isso até que conta... Dois professores já me falaram da possibilidade de bolsa, tal, de projeto que eles poderiam me incluir, no mestrado... Então, eu pensei... Eu acho que dá sim... (João Vinícius, 23 anos, engenharia mecânica com ênfase em mecatrônica)

O convite foi um grande incentivo para João Vinícius e situação parecida ocorreu com seu irmão Elias, que também recebeu convite de um professor para orientá-lo no mestrado. O jovem reconheceu em depoimento que a dedicação exigida no mestrado poderá impedi-lo de trabalhar, mas que por morar com os pais a situação se torna mais fácil:

> No meu caso, eu acho que por morar com os pais, no meu caso, eu poderia ficar sem trabalhar, ficar só estudando. Não teria graves problemas, é claro que eu não teria diversão, mas eu acho que não seria tão grave ficar sem trabalhar... A família iria apoiar 100%. (Elias, 25 anos, engenharia de energia)

O curso de Elias é novo e ainda não tem mercado. Ele tentou sair em busca de inserção em empresas, mas não obteve sucesso.

Essa configuração pode ter influenciado na experiência universitária e na escolha pela vida acadêmica, pois se apresenta como a alternativa que mais oferece chances de sucesso, além de possibilitar o acúmulo de credenciais para a sua inserção no mercado de trabalho.

5.3.2 Projetos futuros e retribuição familiar

Todos os sujeitos almejavam colher o fruto do esforço empreendido por meio do retorno financeiro a ser proporcionado por uma profissão mais qualificada. Como vem sendo apontado em pesquisas com jovens de camadas populares e assim como percebido em pesquisa realizada com jovens paraenses que cursavam o ensino médio (CARRANO & DAYRELL, 2010), boa parte das expectativas futuras dos jovens entrevistados remeteu-se ao desejo de estabilidade para auxiliar a família financeiramente, indicando que, de forma geral, esses jovens buscam de alguma forma retribuir o esforço familiar.

Chamou atenção também o fato de vários jovens desta pesquisa relatarem ter relacionamentos afetivos de longo tempo. Porém, o desejo de formação de família apareceu em apenas um relato, o de Pâmela, a jovem mais velha. Isso segue o perfil dos jovens na atualidade, que têm permanecido cada vez mais tempo na casa dos pais e têm deixado para constituir famílias após conquistarem certa estabilidade profissional e financeira.

Percebeu-se nos relatos de todos os jovens uma grande valorização do esforço familiar. No entanto, os alunos da psicologia enfatizaram muito mais a questão da retribuição a esse esforço que os alunos da engenharia. Tem-se como hipótese que isso possa acontecer devido ao aspecto do curso de psicologia que parece atender a um perfil de jovem com menos recursos financeiros, ao passo que para os alunos da engenharia essa manutenção parece ser mais tranquila.

Os jovens, em suas expectativas futuras, apresentaram aspirações bem condizentes com a realidade que estavam inseridos e com o curso. Eles pareciam colocar na balança o que era realmente possível em termos de empregabilidade e salário. A maior parte deles apresentou planos modestos em relação ao futuro. A aquisição da casa própria, a estabilidade, a possibilidade de poder viajar e a obtenção de veículo automotivo resumem as suas pretensões.

Esses jovens sabem que suas perspectivas são limitadas pela situação social da qual são provenientes, conforme depoimento:

> Adriana, que é a professora da pesquisa, ela fica falando de quanto é importante ter uma experiência fora do país, até pra ver que existem outros modos de vida, que existem outros modos de viver... Isso é muito legal, mas tem que pensar em termos práticos também. Sabe? Grana! Grana é uma coisa que pesa muito, se eu fosse uma aluna não bolsista eu acho que eu poderia ter mais perspectivas do que eu tenho hoje... (Carolina, 25 anos, psicologia diurno)

Como apresentado por Carolina, as perspectivas tendem a ser limitadas e/ou postergadas pela condição social. Daí a importância de se propiciar aos jovens atendidos por programas governamentais suportes que lhes garantam as mesmas condições de permanência que os alunos de condições financeiras favoráveis.

Outro ponto a ser considerado é que esses jovens, mesmo com as devidas ponderações, costumavam depositar muita esperança no ensino superior e em alguns casos se frustravam. Pâmela tinha a expectativa de maior retorno financeiro em relação ao curso. E como isso ainda não se efetivava, ela vivia uma tensão familiar devido à falta de colaboração na manutenção das despesas domésticas em casa:

> Minha mãe disse pra eu sair de casa e virar prostituta, já que psicologia não me dá dinheiro, que eu era muito velha, que eu tinha que sair logo de casa e que ela não ia ficar me bancando não, foi tenso (…). Chamando de vagabunda, posso fazer nada na minha casa, porque eu sou vagabunda, o pessoal lá quem estuda é vagabundo, então tem que estudar e dar um retorno (...) Eu estou tentando ver se eu faço concurso...Eu me sinto muito humilhada, porque eu vejo que eu tô com 28 anos e não tenho uma estabilidade, não tenho nada, não tenho dinheiro guardado nada. Aí eu fico me sentido mal, apesar da gente saber que a culpa não é minha, que eu tô me qualificando, mas eu me culpo sabe... Mesmo... Eu tenho vergonha disso, de não estar empregada, sabe? (Pâmela, 28 anos, psicologia noturno)

Os conflitos familiares vivenciados por Pâmela ficam bem ilustrados pelo forte depoimento acima. A contribuição no sustento familiar parece algo iminente, no entanto, os rendimentos que ela acreditava que teria por meio do curso não se concretizaram. Esse relato remete às considerações feitas por Bourdieu (2011), que evidencia a força e a contribuição dos capitais nas várias dimensões da vida do sujeito.

Em uma lógica macrossociológica, Bourdieu defende que cada indivíduo, conforme sua posição social, herda volumes diferentes de capital. O capital social, em parte herdado pela família, diz respeito às relações socialmente úteis. Este é, segundo Bourdieu, "o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter- reconhecimento". O que leva esse autor a expor que "o volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico)" (Bourdieu, 2011,p. 67).

Nogueira e Nogueira (2009) apresentam que Bourdieu chama atenção para os indivíduos que se envolvem com bens culturais considerados superiores e, por isso, ganham

prestígio e poder. Bourdieu (2011) esclarece que o capital cultural pode existir de três formas: no estado incorporado, objetivado ou ainda no estado institucionalizado.

O capital cultural em seu estado incorporado pressupõe, segundo esse autor, um trabalho de inculcação e assimilação que demanda tempo e investimento pessoal. Esse capital no modo objetivado diz dos suportes materiais escritos, pinturas, monumentos, etc. que o sujeito tem e aprecia. Quanto ao estado institucionalizado, diz do reconhecimento institucional de determinados capitais, como exemplo, aponta os diplomas escolares (BOURDIEU, 2011).

Tem-se então o que ele chama de capital simbólico, entendido como os elementos que permitem ao indivíduo sustentar uma imagem ligada ao prestígio e à reputação que se tem. Nesse sentido, o diploma tem uma dimensão simbólica à medida que as pessoas já imaginam que se tem um determinado tipo de capital. Já o capital econômico diz respeito às posses de bens materiais e monetários do indivíduo.

Como já discutido, reforça-se a importância da formação do capital social a partir das relações do ambiente acadêmico. A intenção neste capítulo foi fornecer o maior número de elementos possível a fim de ilustrar que as experiências não estavam dadas de antemão, elas se configuraram de acordo com o contexto e também a partir da ação dos sujeitos sobre este.

Além das experiências observadas em sua singularidade, esta pesquisa permitiu, junto a dados de outras pesquisas da área da sociologia da educação, apreender melhor tendências e situações inerentes ao percurso acadêmico de jovens pobres que se inserem no ensino superior. Como percebido por Abrantes, são múltiplas as disposições observadas e o destaque ou invisibilidade das mesmas irá depender do momento, do contexto, do sujeito, sempre de forma dinâmica.

6 Algumas Considerações

O objetivo deste estudo foi compreender os sentidos da experiência universitária para jovens de camadas populares bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), tentando compreender os diferentes significados, motivações e representações que esses sujeitos tinham a respeito de sua experiência universitária.

Levando em consideração esse objetivo, avalia-se que a opção pela realização de entrevistas individuais em profundidade, em dois momentos diferentes, foi um recurso metodológico adequado à finalidade desta pesquisa. Tal procedimento, como apresentado na introdução, possibilitou reunir relatos riquíssimos com relação à trajetória escolar, contexto

familiar e experiência universitária dos jovens pesquisados. Além disso, o trabalho de campo foi facilitado, em especial, pela relação estabelecida entre pesquisados e pesquisadora, já que ocorreu de uma forma menos hierarquizada. Essa relação foi favorecida também pela proximidade etária, o que, sem dúvida, contribuiu para melhor interação com os sujeitos da pesquisa que se revelou então uma atividade não neutra. A interação entre os sujeitos pesquisados se teceu a partir das suas identidades, experiências e características socioculturais.

A forma de aproximação também foi decisiva com relação a esse aspecto. Os entrevistados foram indicados por amigos, vizinhos, parentes ou colegas de sala desses jovens, o que contribuiu para superar certa apreensão em discorrer sobre sua relação com a instituição e vida universitária. Esse processo parece ter sido crucial para a construção de uma relação de confiança com os sujeitos durante a pesquisa de campo.

Em relação aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que as entrevistas propiciaram visualizar breves cenas da vida desses jovens, em especial suas idas e vindas, em relação ao percurso acadêmico. Várias estratégias foram se constituindo durante esses percursos visando à aquisição de credenciais que fossem contributivas para o ingresso no mercado de trabalho pós-formatura: investir em cursos externos a graduação ligados à área de interesse; fazer estágios em áreas nas quais tinham o desejo de atuar; cursar disciplinas optativas que ampliassem as suas opções diante do mercado; inserir-se em cursos de línguas estrangeiras.

Um exemplo que cabe ser retomado e que simplifica os relatos referentes às idas e vindas e também às estratégias diante das oportunidades é o relato de João Vinícius. Ao perceber que seu ingresso no mercado de trabalho estava cerceado pela falta de credenciais profissionais, decidiu prorrogar seu tempo de graduação e manter-se como bolsista e, assim, preparar-se para se inserir no mestrado, já que, para ele, este era o horizonte mais próximo.

Além de João Vinícius, a trajetória acadêmica se apresentava como uma aspiração também para outros entrevistados, pois, pelos relatos, percebeu-se que em poucos deles havia um empenho concreto para que esse desejo se configurasse como uma realidade. Bernardo[41], sem dúvida, foi o jovem que melhor se articulou a fim de criar estratégias para a inserção no mestrado, a começar pelas relações sociais estabelecidas na academia com professores e a inserção em grupos de pesquisas.

[41] No início de 2012, Bernardo ingressou no mestrado em Ciências Sociais da PUC Minas como bolsista

Vivencia-se de fato uma expansão no ensino superior que tem se dado, sobretudo, no setor privado. Contudo, como visto, essa expansão está longe de ser democrática. Além da ainda restrita oportunidade de acesso ao ensino superior para os jovens das camadas populares, a escolha do curso é condicionada por vários fatores: a alta competitividade pelos cursos de maior prestígio acadêmico e social, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, o valor das mensalidades, as possibilidades de arcar com os custos para se manter nos cursos, etc.

No capítulo que apresenta os sujeitos e seus contextos, foi perceptível que, em sua maioria, esses jovens tiveram trajetórias escolares regulares. Mas, ao contrário do que mostram vários estudos sobre longevidade escolar nos quais o sucesso escolar de alguns jovens das camadas populares é explicado a partir de práticas e estratégias escolares acionadas na família, a adesão à escolarização básica se apresentou de forma distanciada entre a maior parte dos jovens desta pesquisa. Em geral, o ingresso no ensino superior foi uma escolha individual, sem acompanhamento familiar e sem um longo planejamento. Pode-se dizer que a inserção ocorreu muito mais pelas circunstâncias que se criaram e definiram um campo maior de possibilidades ao final do ensino médio. O fato de concluir o ensino médio em uma conjuntura de expansão da oferta de cursos superiores privados que coincidia com a criação do ProUni foi lembrado por muitos jovens como decisivo para suas escolhas.

Como discutido, o que os jovens entrevistados almejavam era o término do ensino médio e, em alguns casos, a inserção em algum curso técnico, expectativas que demonstram a limitação de perspectivas presentes na realidade dos jovens de camadas populares. Esses horizontes "curtos" não se estabelecem por acaso, mas estão ligados à falta de capitais financeiros, culturais, escolares e também de informações que permitam que o leque de possibilidades seja ampliado para eles.

É preciso explicitar ainda que a trajetória universitária desses jovens não se determinou unicamente pelo seu pertencimento social. Eles viveram no mesmo contexto social que tantos outros com histórias muito similares, mas apresentaram disposições diferenciadas dos demais, evidenciando que, a partir de um solo comum, os sujeitos constroem suas experiências de maneira única e singular.

A maneira como vários jovens se relacionaram com a cultura universitária, resistindo ou se adaptando a ela, também é algo que marcou este trabalho. As mudanças nos modos de se vestir, comportar-se, de agir no ambiente acadêmico mostraram a força que tem a cultura universitária, mesmo com seus não ditos. Em alguns depoimentos, revela-se como a cultura

universitária exige a negação de alguns traços socioculturais não reconhecidos e valorizados por ela, em nome de posturas, comportamentos e valores condizentes com um ambiente "intelectualmente prestigioso". Muitas vezes, isso gera conflitos e uma postura de negação de suas origens e identidades.

Em vários casos, pode-se fazer uma relação com o texto *Excluídos do interior* de Bourdieu (2011). Para se sentirem integrados, muitos jovens tendem a incorporar uma "cultura universitária" instituída como ideal, sem que se faça uma reflexão crítica sobre a mesma e suas implicações. Não seria tarefa das universidades e seus professores discutirem essa questão? Qual o impacto da chegada desses jovens no ensino superior? Há uma "cultura universitária" abstrata à qual eles devam se "adaptar"? Como incorporar esses jovens à vida universitária sem que isso represente uma negação de suas origens e identidades, ao mesmo tempo que possibilite uma ampliação de suas referências e experiências intelectuais?

Os discursos compartilhados por alguns de seus professores apareceram fortemente nos relatos de alguns jovens, o que remete a se considerar o quanto a experiência na escola básica e depois no ensino superior pode se caracterizar como uma situação perversa para muitos deles. Mesmo tendo sido taxado de mau aluno e contra todas as estatísticas, jovens como Allan conseguiram ingressar no ensino superior e se formar. No entanto, parece que ele reproduz as experiências que vivenciou durante sua graduação e até mesmo antes dela no que se refere ao não lugar dos jovens de camadas populares na universidade. Isso porque via seus colegas de bairro, por exemplo, como aqueles que não eram providos de conhecimento para ingressar no ensino superior ou ainda como aqueles que não detinham um determinado tipo de cultura.

Dentre os demais entrevistados, Bernardo, Carolina e Thaís foram os que demonstraram perceber de forma mais nítida a constante tensão entre a realidade externa à universidade e aquela vivenciada no espaço acadêmico. Foi por meio desses depoentes que ficou explícita a conflituosa relação entre universidade e religião, conhecimento científico e senso comum, cultura popular e cultura acadêmica. Mas todos de alguma forma apresentaram também a dificuldade de transitar entre realidade universitária e seu contexto de origem.

Vários jovens, como discutido no decorrer desta dissertação, apresentaram o desejo de prolongarem sua escolarização no nível de pós-graduação *strictu* ou *latu sensu*. Essa aspiração de prolongamento estava diretamente ligada à necessidade de conseguir mais credenciais para a inserção no mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo e de difícil acesso para aqueles que não dispõem de experiências e relações

pessoais que favoreçam o ingresso inicial. Além do prolongamento da escolarização, foi comum, nos relatos dos jovens, projeções para o futuro quanto ao mercado de trabalho relacionadas a concursos públicos, tendo em vista que não seria preciso dispor "contatos" para o ingresso na área. Assim, a democratização do acesso ao ensino superior para os jovens das camadas populares traz novos desafios, entre eles, as questões relativas à inserção profissional na área.

As diferenças relativas à apropriação do espaço universitário também chamou atenção. Nos cursos de engenharia foi percebido o pouco uso dos alunos em relação aos espaços e recursos oferecidos pela universidade, tais como as bibliotecas. Também entre eles, verificou-se menor participação em espaços de socialização e participação na vida estudantil, como o clube e os diretórios de estudantes. Ao contrário, entre os estudantes de psicologia de uma forma geral, os jovens entrevistados interagiam mais entre si e também com os diferentes espaços da universidade. Talvez, como já discutido, isso esteja diretamente relacionado ao perfil dos cursos e, em especial, à relação que esses jovens estabeleceram com a sua formação.

Vale rememorar que alguns relatos dos estudantes de engenharia tenderam a demonstrar uma postura de certa forma instrumental em relação ao curso. Já para os alunos do curso de psicologia, alguns potencializavam os momentos de que dispunham na universidade para investir em relações de sociabilidade com os pares e com os seus professores, o que em alguns casos possibilitou a inserção em projetos relacionados de pesquisa, extensão ou até mesmo estágios ligados à área da graduação.

A falta de uma boa formação escolar ficou mais evidente entre os alunos dos cursos de engenharias do que entre os estudantes do curso de psicologia. Os alunos desses cursos, em sua maior parte, relataram ter que se empenhar nos períodos iniciais em algumas disciplinas devido ao deficitário aprendizado a que tiveram acesso na educação básica. Além disso, todos eles expuseram suas dificuldades por falta de outros conhecimentos como línguas estrangeiras, em especial, pelo fato de não dominarem o idioma inglês.

Assim, revela-se a importância de enxergar esse público com um olhar diferenciado, pois isso poderia viabilizar ações públicas a fim de diagnosticar e intervir nas carências do percurso acadêmico desses sujeitos para que, ao final da graduação, eles possam ter melhores condições de inserção no mercado de trabalho.

Esta pesquisa abordou uma parcela das juventudes sobre a qual pouco se sabe. Ao tratar de jovens com trajetórias escolares relativamente longas, ultrapassando as barreiras do

ensino médio, a pesquisa incorporou um público ainda pouco representado nas pesquisas sobre juventude e educação.

Por outro lado, no campo da Sociologia da Educação, embora se perceba uma ampliação do olhar para os fenômenos de longevidade escolar nos meios populares, as pesquisas têm dado pouca atenção ao papel ativo dos jovens na produção de suas trajetórias. Em geral, essas pesquisas acentuam o efeito das desigualdades escolares de classe, dos diferentes capitais culturais e procuram compreender como foi possível que, diante de prognósticos de fracassos, muitos jovens consigam obter um relativo sucesso em seus percursos. Embora seja uma inegável contribuição para os estudos em educação, os sujeitos juvenis ainda permanecem esmaecidos em tais leituras. Nesse sentido, espera-se que este estudo possa contribuir para chamar a atenção dos pesquisadores para a relevância de incorporar os jovens, com suas experiências e práticas sociais, como atores centrais na produção de seus percursos escolares.

Foi assim que esta pesquisa buscou compreender as vivências daqueles jovens que muitas vezes são invisibilizados também em pesquisas sobre as políticas públicas. Em geral, essas pesquisas se concentram nos efeitos (eficiência, eficácia e efetividade) das ações, sem considerarem as próprias experiências juvenis no âmbito de tais políticas. Procurou-se, assim, abrir espaço para que os sujeitos da pesquisa pudessem apresentar suas demandas e, em especial, os dilemas vivenciados na família, nas faculdades e nas relações com os pares. Além disso, ao focar suas políticas em um determinado perfil de jovem, o poder público deixa de apreender uma série de demandas e inquietações referentes a outros segmentos juvenis, como aqueles jovens que estão no ensino superior.

Pode-se afirmar que o ensino superior, parafraseando Dayrell (2007), *faz juventudes em suas várias dimensões*, pois estas são vividas diariamente na experiência universitária desses jovens, ao mesmo tempo que se assumem enquanto alunos do ensino superior. Verificou-se isso quando, nos capítulos quatro e cinco, dialogou-se com os sentidos da experiência universitária e os aspectos inerentes ao percurso acadêmico, mostrando que o ser jovem universitário dialoga com várias outras dimensões da vida desses sujeitos.

Várias indagações que existiam quando se deu o início deste trabalho foram desconstituídas, construídas e reconstruídas durante o percurso desta pesquisa. Algumas das inquietações iniciais foram desveladas nesta investigação, mas outras questões ainda necessitam de novas pesquisas. Em especial, dentre os pontos que necessitam aprofundamento, está o modo como se constituiu a permanência desses estudantes

universitários no ensino superior em caráter mais profundo e as dinâmicas estabelecidas por esses jovens no contexto da universidade. Isso foi visto a partir de uma instituição privada. Seria importante compreender a experiência dos jovens das camadas populares na universidade pública, buscando compreender em que medida essas experiências se assemelham ou divergem entre si. Além disso, o modo como os sujeitos descreveram o processo de escolha dos cursos levou a questionar como seriam traçados ou não os projetos de escolarização dos jovens que estão no ensino médio. E ainda, qual o papel da escola de educação básica pública nesse momento em que o jovem se vê forçado a fazer escolhas que estão ligadas a outras dimensões de sua vida, como é o caso da escolha profissional. Essas e outras indagações ficarão para pesquisas futuras.

Por fim, espera-se que as análises e interpretações aqui apresentadas possam contribuir para os estudos sobre as juventudes e sua relação com a escolarização nas camadas populares. Mesmo tendo ciência que se tratam de trajetórias singulares, como apontado, estas em seu conjunto constituem um rico material de análise das configurações sociais que possibilitaram vislumbrar sentidos mais gerais e também específicos da experiência universitária dos sujeitos investigados.

7 Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta. Editora Página Aberta, 1994

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo In: ABRAMO, Helena Wendel (Org). Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

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

ALMEIDA, Maria Aparecida de. Universidade para todos: o PROUNI na visão dos bolsistas de uma instituição de ensino superior. Dissertação (Mestrado) - Campinas:PUC-Campinas. 2009.

ALMEIDA, Sergio Campos de. O Avanço da Privatização na Educação Superior Brasileira: O ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado. Dissertação (mestrado)- Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Universidade Federal. 2006

ALVES, Adriana. Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: O caso do Programa Avizinhar/USP. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"; Rio Claro. SP. 2006

ANDRADE, Eliane Ribeiro & NETO, Miguel Farah. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: Abramovay, Miriam. Andrade, Eliane Ribeiro. Esteves, Luiz Carlos Gil. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007

BACHETTO, Jose Galvão. Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. São Paulo, 2003. Dissertação. FEUSP.

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra! Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero,1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. O capital social, notas provisórias. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5º edição)

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5º edição)

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos dos interior.In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5º edição)

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo:relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011 (5º edição)

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora; as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira M. A. Pierre Bourdieu: Escritos de Educação. Petrópolis. Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria pratica. In: ORTIZ, Renato (org). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo Olho d'agua, 2003

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, Renato (org). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo Olho d'agua, 2003

BRAGA, Mauro Mendes. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BUENO. Kátia Maria Penido. Os processos sociais de constituição das habilidades. Tese, UFMG, 2005

CARRANO, Paulo César Rodrigues &DAYRELL, Juarez Tarcísio (org). Relatório final: Pesquisa "Diálogos com o ensino médio". Dezembro de 2010. Disponível em : <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>

CARRANO, Paulo César Rodrigues. "Juventudes: as identidades são múltiplas". Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coordenação) Juventude e Escolarização (1980-1998). Brasília-DF. MEC/Inep/Comped. 2002

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marilia Pontes (Coordenação) Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).vol 1 Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009

CASTRO, Jorge Abrahão et al. (org). Juventude e políticas sociais no Brasil Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília : Ipea, 2009.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas publicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe focalizando juventude. In: NOVAIS, Regina e VANNUCI, Paulo (org). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação- São Paulo. Editora fundação Perseu Abramo, 2004

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. Educ. Rev. Curitiba, n. 28, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 Mar 2009.

CHARLOT, Bernard. O “Filho do Homem” obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 2000

CHARLOT, Bernard. Sucesso e fracasso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, Vera (Org.). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, UNESCO/MEC-INEP, 2007, p. 23-63.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Situação Educacional dos Jovens Brasileiros. In: Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília : IPEA, 2009

CORTI, Ana Paula. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In: MEC/SED. Salto para o Futuro Juventude e escolarização: os sentidos do ensino Médio.. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. “Aproximando-se do conceito de juventude”.In: CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Diálogos com o mundo juvenil. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007 809. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, Juarez T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Simpósio Internacional “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromissos”. Barcelona. Outubro de 2006. *Ou* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, Juarez Tarcisio & GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. Mimeo S/D

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A música entra em cena. O rap e o funk na socialização da juventude. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: MEC/SED. Salto para o Futuro Juventude e escolarização: os sentidos do ensino Médio.. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009

DAYRELL, Juarez Tarcisio. As experiências socializadoras e as formas de sociabilidade dos sujeitos. In: A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. Tese. USP. São Paulo. 2001

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: MEC/SED. Salto para o Futuro Juventude e escolarização: os sentidos do ensino Médio. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social**.** Revista Brasileira de Educação.Set /Out /Nov /Dez. 2003

DEBERT, Guita Grin. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida.In: Debert, Guita Grin. A reivenção da velhice. Ed USP.2004

DOMINGUES, Petrônio**.** Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. In: Revista Brasileira. Agosto de 2005, n. 29.

DUBET, François. Sociologia da experiência. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François.& MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar.In: Lua Nova Revista de cultura e política. Nº 40/41. p. 241-266. 1997

FERNANDEZ, Enguita Mariano. *As relações sociais da educação, 2: A atomização do corpo social*. In: A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo: trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto alegre. Artes Medicas, 1989

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre. Artmed, 2009

FORACCHI, Marialiace Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo, Pioneira [ed. Da Universidade de são Paulo, 1972]

FORACCHI, Marialiace Mencarini. A participação social dos excluídos. São Paulo. Editora Hucitec, 1982.

GOMES, Nilma Lino. *Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública.* In: PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda (Org.). Universidade e democracia*:* experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

IBASE & POLIS. Juventude e Democracia- participação, esferas públicas- relatório final- novembro de 2005

IPEIA. PNAD 2007 *Primeiras Análises: Educação Juventude Raça/ Cor*. Comunicado da Presidência. Vol 4. 2008. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/Comunicado_%20da_%20presidencian12.pdf> Acesso em: 02/04/2009

IPEIA. Comunicado nº 66. PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. 18 de novembro de 2010.

JEOLÀS, Leila Sollberger & LIMA, Maria Elena Melchiades Salvadego de Souza. Juventude e trabalho: entre "fazer o que gosta" e "gostar do que faz". Revista Mediações, Londrina, v. 7, n.2, p.35-62,jul./dez. 2002 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9097/7649>

LAHIRE, Bernard. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin (trads.) Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder (trads.).São Paulo: Ática, 2004.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber. Dissertação(Mestrado) -. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2007.

LEÃO, Geraldo Pereira In: DAYRELL, Juarez; STENGEL, Márcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Juventude Contemporânea, um Mosaico de Possibilidades. Editora PUC Minas.2011

LEÃO, Geraldo Pereira. A gestão da pobreza juvenil: uma análise de uma programa federal de inclusão social para jovens pobres. Anped. 2006. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t036.pdf>

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcisio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. Cad. CEDES, Campinas,v. 31, n. 84. 2011 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso>

LEITE, Gelson. Juventude e socialização: modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte- MG. Belo Horizonte. Dissertação, 2011

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Mario Margulis (editor): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998ª

MAYORGA, Claudia et al. Universidade Pública no Brasil, entre privilégios e direitos. In:Mayorga, Claudia (Orgs). Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade. Ed. UFMG 2010.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. *Pré- vestibulares alternativos: da igualdade à equidade*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n 128, p.269-298, maio/ ago.2006

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: Nogueira, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. Bourdieu & a Educação 3.ed.– Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.).Pierre Bourdieu. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes. 11º Edição. Petrópolis 2010

NONATO, Bréscia França. Quem sabe um dia eu chego lá...” Expectativas e motivações de jovens de um pré-vestibular comunitário.Belo Horizonte. Monografia, UFMG, 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990. Disponível em: http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPAMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade.Tempo soc., São Paulo, v. 17, n. 2,nov. 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200006&lng=pt&nrm=iso>.

PAUL. J. e SILVA, N. V., "Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira". Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Vol. 14, nº1, 1998.

PORTES, Écio Antonio. Trajetórias e estratégias escolares do Universitário das Camadas Populares. Dissertação. UFMG. 1993

PORTES, *Écio* Antônio. TRAJETÓRIAS ESCOLARES E VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE. POBRE DA UFMG - um estudo a partir de cinco casos. *Tese* de doutorado. 2001

SANTOS, Renato Emerson dos. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Tempos de Luta: ações afirmativas no contexto Brasileiro. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades**.** Poíesis Pedagógica: Revista do Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG - Catalão-GO.2010. Disponível em : <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>

SILVA, Elionalva Sousa. Ampliando Futuros: *O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.2006. Dissertação.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.), (2003). *Juventude e escolarização. Estado do conhecimento*. São Paulo. [Publicação eletrônica: www.acaoeducativa.org]

SPOSITO, Marilia Pontes. "*Algumas Reflexões e muitas indagações sobre a relações entre juventude e escola no Brasil*". In: ABRAMO, Helena Wendel (Org). Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo,2005

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Aug. 2006 .

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2000

VIANA, Maria José Braga. VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. Vertentes, São João Del-Rei, 1996, p. 82-93.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100005&lng=en&nrm=iso>.

WEDDERBUM, Carlos Moore. *Do marco histórico das políticas de ações afirmativas: perspectivas e considerações*. In: SANTOS, Sales Augusto dos (orgs.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

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

ZAGO, Nadir. *Processos de escolarização nos meios populares- as contradições da obrigatoriedade escolar*. In: Nogueira, Alice, Romanelli, Geraldo e Zago, Nadir (orgs). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 (p.17-44)

Sites consultados

http://www.pucminas.br
http://www.saogabriel.pucminas.br
http://www.mec.gov.br/
http://www.censo2010.ibge.gov.br

Apêndice

Modelo do pedido de colaboração em pesquisa – enviado a contatos da pesquisadora

Belo Horizonte, fevereiro de 2011

Prezado/a amigo/a e colaborador,

Sou Bréscia Nonato aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação – UFMG. Desenvolvo uma pesquisa de mestrado, sob a orientação do professor Geraldo Leão, na qual me proponho a compreender a experiência universitária de bolsistas do ProUni e seus possíveis sentidos na vida desses jovens.

Como alguns já conhecem, o ProUni se caracteriza como concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, à estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior.

Considerando a avaliação positiva feita pelo MEC, em relação aos cursos da PUC MG e a quantidade de bolsas presencias ofertadas em BH, consideramos relevantes compreender os sentidos da experiência universitária dos bolsistas ProUni alunos dos cursos de PSICOLOGIA e ENGENHARIAS da Puc Minas. Contudo a via institucional de acesso a esses alunos demoraria bastante tempo, devido aos procedimentos burocráticos necessários para o acesso a este tipo de dados.

A pesquisa tem como objetivo construir e analisar dados sobre o perfil sócio cultural dos bolsistas, investigar o significado que a inserção no ensino superior tem na vida desses jovens, compreender como se estabelece a experiência de ser estudante universitário para os sujeitos investigados e identificar qual o sentido dado pelos alunos a experiência de ser bolsista do ProUni .

Peço a colaboração de vocês na sugestão de nomes de jovens que são bolsistas 50 % ou 100% e que estejam pelo menos na metade de seus cursos, isso porque acreditamos que quanto maior o tempo de permanência no ensino superior, mais esse aluno tem a dizer do “ser jovem universitário”

Gostaria de esclarecer que será garantida a privacidade do entrevistado, serão tomados cuidados para não identificar, na divulgação do trabalho, os sujeitos. Além disso, todos os dados ficarão de posse da pesquisadora. Ademais, será solicitada a todos os entrevistados a concordância prévia com a realização das entrevistas por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Caso possa contribuir, envie um e-mail para *brescianonato@yahoo.com.br* com o título "Pesquisa experiência universitária de bolsistas do ProUni" e no corpo do texto escreva o nomes dos bolsistas, o e-mail, o curso e se possível o período, o turno, a idade e o telefone para contato dos mesmos.

Muito obrigada!

Bréscia Nonato

Modelo do pedido de colaboração em pesquisa – Para bolsistas

UFMG

Belo Horizonte, março de 2011

Boa tarde [redacted] ,

Como [redacted], sua colega de sala, deve ter explicado sou Bréscia Nonato aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação – UFMG. Desenvolvo uma pesquisa de mestrado, sob a orientação do professor Geraldo Leão, na qual me proponho a compreender a experiência universitária de bolsistas do ProUni e seus possíveis sentidos na vida desses jovens.

Como alguns já conhecem, o ProUni se caracteriza como concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, à estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior.

Considerando a avaliação positiva feita pelo MEC, em relação aos cursos da PUC MG e a quantidade de bolsas presencias ofertadas em BH, consideramos relevantes compreender os sentidos da experiência universitária dos bolsistas ProUni alunos da PUC Minas. Contudo a via institucional de acesso a esses alunos demoraria bastante tempo, devido aos procedimentos burocráticos necessários para o acesso a este tipo de dados.

A pesquisa tem como objetivo construir e analisar dados sobre o perfil sócio cultural dos bolsistas, investigar o significado que a inserção no ensino superior tem na vida desses jovens, compreender como se estabelece a experiência de ser estudante universitário para os sujeitos investigados e identificar qual o sentido dado pelos alunos a experiência de ser bolsista do ProUni .

Gostaria de esclarecer que será garantida a privacidade do entrevistado, serão tomados cuidados para não identificar, na divulgação do trabalho, os sujeitos. Além disso, todos os dados ficarão de posse da pesquisadora. Ademais, será solicitada a todos os entrevistados a concordância prévia com a realização das entrevistas por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Certa de sua colaboração gostaria que respondesse as perguntas abaixo para possível entrevista e melhores dias e horários para contato

Curso:

Período _____ Ano/semestre de ingresso _____Turno _____

Data de nascimento: ____/ ____/ _____

Estado Civil: _____

Local de nascimento:_____

Há quanto tempo está em BH:

Segundo as categorias do IBGE relativas a raça, você se considera:

( ) Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Parda ( ) Preta ( ) Outra raça, qual?

Qual a ocupação e escolaridade dos seus pais

Com quem você mora?

Você se considera afro-descendente?

Percentual de bolsa ProUni:

Você ingressou via Enem?

Endereço:

Telefone:

ps:à principio, estamos selecionando pessoas com idade entre 18 e 29 anos, com percentual de bolsa de 100%, que ingressaram na PUC via ProUni. Caso conheça pessoas com esse perfil, ficaria muito feliz com a indicação.

Desde já agradeço!

Bréscia Nonato

Modelo da Carta à PUC Minas- Solicitação de dados

Enviada em papel timbrado da UFMG

Belo horizonte, 3 de maio de 2010

À Professora Maria Beatriz Rocha Cardoso
Secretaria de **Cultura e Assuntos Comunitários**
PUC- Minas

Prezada Professora,

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Geraldo Magela Pereira Leão. Estou desenvolvendo o projeto de pesquisa "*Jovens de camadas populares no ensino superior: um estudo sobre as trajetórias de jovens do ProUni*" cujo objetivo é compreender as trajetórias escolares de jovens do ProUni. Para o desenvolvimento do projeto, estou colhendo dados em instituições de ensino superior que recebem alunos do ProUni na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse sentido gostaria de solicitar a V. Sa. o acesso aos seguintes dados referentes aos bolsistas do ProUni da sua instituição:

- Número de bolsistas do ProUni por forma de ingresso (seleção interna, via vestibular ou externa, via Enem);
- Sexo, idade, raça e situação de trabalho;
- Número de bolsistas por unidade, curso, período e turno;
- Número de bolsistas de acordo com o percentual concedido de bolsa;
- Outras informações qualitativas que porventura estejam disponíveis.

Gostaríamos de salientar que os dados são para fins de pesquisa e que ficarão sob minha responsabilidade e de meu orientador. Salientamos ainda que nos comprometemos a zelar pela preservação da identidade dos alunos como preveem as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG onde o projeto está protocolado.

Certos de contarmos com a colaboração de V. Sa., agradecemos antecipadamente.

_____

Bréscia França Nonato - Mestranda
brescianonato@yahoo.com.br
(31) 91172238

Geraldo Magela Pereira Leão – Orientador
gleao2001@yahoo.com.br
(31) 34096154

Roteiro de entrevista

1º Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O/A ESTUDANTE

Pesquisa "Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni", realizada por Bréscia França Nonato, sob orientação do Prof.Geraldo Leal, professor do Departamento administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Identificação

1.1Nome: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Curso:_____ Período _____

Ano/semestre de ingresso _____Turno _____

1.4 Data de nascimento: ____/ ____/ _____

1.5 Estado Civil: _____

1.6 Local de nascimento:

1.6.1Há quanto tempo está em BH:

1.7 Segundo as categorias do IBGE relativas a raça, você se considera:

( ) Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Parda ( ) Preta ( ) Outra raça, qual?

DADOS FAMILIARES

Onde mora? Descrever bairro/ tempo de residência

Com quem mora?

Casa própria? Descrever a casa. Antecedentes escolares do pai.

Trajetória profissional do pai.

Antecedentes escolares da mãe.

Trajetória profissional da mãe.

Antecedentes escolares dos irmãos.

Trajetória profissional dos irmãos e/ou outras pessoas com quem more.

Renda familiar.

DADOS CULTURAIS

O que os jovens fazem no tempo livre

Momentos de lazer Freqüência em cinema, teatro, eventos culturais

Acesso a livros

Prática religiosa

Prática de outras atividades (Partido/ Grupo de atuação dentro ou fora da comunidade)

PERCURSO ESCOLAR

Momentos marcantes no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)

Momentos marcantes no Ensino Médio

Predileção por alguma disciplina/ inverso

Sentimento que a escola evoca

Preparação na escola para ingresso no ensino superior (suficiente/insuficiente)

VESTIBULAR

Decisão em fazer vestibular/Quando decidiu

Influências (pessoas, situações) na decisão em fazer o vestibular

Maiores dificuldades que encontrou na preparação para o vestibular

Número de vestibulares que prestou

IES para as quais prestou vestibular

Tentativas/aprovação no PROUNI

PROUNI

Como tomou conhecimento do PROUNI

Como de seu a escolha do curso

A importância da IES no momento da escolha

Número de inscrições no PROUNI

Satisfação em relação à escolha feita

CURSO E ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Significado de estar na educação superior

Opinião sobre professores, aulas/ disciplinas, espaços da faculdade

Mudanças após o ingresso no Ensino superior

Relação com os colegas e professores

Possivel tensão na relação entre os estudantes

Usos do espaço da universidade

Processos de socialização na vida acadêmica e sociabilidade com os pares

CARREIRA

Avaliação do prestígio da carreira que escolheu

Relação da carreira - inserção no mercado de trabalho

Avaliação da relação trabalho e estudo.

Trabalho e interferência no aprendizado

INSTITUIÇÃO

Relação instituição, carreira e inserção no mercado de trabalho

BOLSAS

Participação em Programa/movimento de incentivo ao ingresso na universidade

Participação em Projeto/Programa de incentivo a permanência na universidade

EXPECTATIVAS

Expectativa para o futuro

Expectativa de inserção no mercado de trabalho

Avaliação do mercado de trabalho em geral

Avaliação do mercado de trabalho para os profissionais de sua área

2º ENTREVISTA

A segunda entrevista foi planejada individualmente para cada sujeito e teve como objetivo:

- Sanar dúvidas referentes a 1º entrevista.
- Verificar mudanças ocorridas durante o período entre uma entrevista e outra
- Aprofundar em aspectos referentes a condição juvenil, representações sobre juventude,cotidiano universitário e planos futuros.