

JUVENTUDE POPULAR E UNIVERSIDADE:  
ACESSO E PERMANÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Josué Modesto dos Passos Subrinho  
Reitor

Angelo Roberto Antonioli  
Vice-reitor

Bernard Charlot  
(Organizador)

JUVENTUDE POPULAR E UNIVERSIDADE:  
ACESSO E PERMANÊNCIA



São Cristóvão, 2010

Editoração Eletrônica: Adilma Menezes  
Impressão: Nossa Gráfica (79) 3301-7777

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe

	XXXXXXXXXXXXXXXX
G633a	SSSSSSSSSSSSSSSSSSSS
	ISBN:SSSSSSSS
	1. SSSSSSSSS
	CDU SSSSSSSS

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> (Bernard Charlot)	<b>7</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 1. Os significados do vestibular: análise sociohistórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular</b> (Veleida Anahí da Silva)	<b>13</b>
<hr/>	
1. Os significados do vestibular: análise sociohistórica	15
2. Os significados do vestibular para um grupo de alunos de um pré-vestibular popular	23
Referências	36
<b>Capítulo 2. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública</b> (Ana Maria Freitas Teixeira)	<b>39</b>
<hr/>	
Introdução	39
1. Algumas notas sobre a metodologia e os sujeitos da pesquisa	42
2. Construindo um panorama geral da questão	45
3. Sobre o caminho dos jovens: subvertendo profecias	51
4. Palavras finais	67
Referências	69
<b>Capítulo 3. Trajetória e progressão do aluno da escola pública no ensino superior: desafios e relação com o saber</b> (Miguel André Berger)	<b>73</b>
<hr/>	
1. Ações facilitadoras ao acesso e sucesso no ensino superior	75
2. Metodologia	78
3. Trajetória escolar	80
4. O ensino médio e a preparação para o vestibular	86
5. Inclusão no contexto universitário	95
6. Sugestões apresentadas pelos alunos	100
Referências	102

**Capítulo 4. Revendo diferenças de gênero/classe:  
trajetórias de alunos de escolas públicas no ensino superior na UFS** 105  
(Maria Helena Santana Cruz)

---

Introdução	105
1. Dados sobre a educação superior e abordagem metodológica da pesquisa	108
2. Algumas questões teóricas	110
3. A construção de identidades de gênero	112
4. Mulheres e homens no ensino superior no Brasil	115
5. Diferenciais de mulheres e homens na universidade	117
6. O que pensam as(os) universitárias(os)	120
7. Apreciações Conclusivas	128
Referências	131

**Capítulo 5. Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas** 135  
(Maria Gabriela Parenti Bicalho)

---

1. As aprendizagens evocadas	139
2. Os agentes de aprendizagem	147
3. Considerações das estudantes sobre o saber, a escola e a universidade	150
4. Conclusões: processos de construção do eu epistêmico por estudantes de Pedagogia do setor privado	155
Referências	159

**Capítulo 6. Vida universitária: prazeres e sofrimentos** 161  
(Vera Esther Ireland)

---

1. Referências teóricas	161
2. Universo da pesquisa, metodologia e caracterização dos sujeitos	169
3. Alguns resultados da pesquisa qualitativa	171
4. Conclusões preliminares	188
Referências	1189

**Autores** 191

---

# Introdução

Bernard Charlot

Até a década de 60 do século XX, não se encontrava muita dificuldade para dizer o que era uma universidade. Nascida no século XII na Europa e tendo atravessado os séculos sem grandes mudanças, a Universidade era um lugar prestigioso onde se transmitiam e, às vezes, se geravam, os mais altos conhecimentos produzidos pelo espírito humano. Nela, *les héritiers* (os herdeiros) das classes dominantes, como foram designados por Bourdieu e Passeron, desfrutavam as aulas de “grandes professores”, vibravam com aquelas ideias novas e ousadas de que sempre gostou a juventude, conquistavam diplomas atestando a sua legitimidade cultural e aproveitavam a vida antes de se dedicarem a essas coisas sérias e um tanto aborrecidas que os esperavam enquanto adultos. Decerto, as universidades acolhiam, também, uns poucos filhos de funcionários públicos, comerciantes e até ricos agricultores, mas eram raros – e eram ausentes ou, mais tarde, pouco numerosas, as mulheres. Havia, ainda, uma hierarquia entre as universidades: nem todas tinham o prestígio da Sorbonne ou das universidades de Oxford, Bolonha, Coimbra, Salamanca, Praga, Leipzig, etc. Essas, porém, forneciam um modelo a ser imitado pelas demais.

Esse modelo sofreu o abalo dos anos 60, em especial em 1968. Com o desenvolvimento econômico e o aumento da demanda por profissionais com alto nível de formação (engenheiros, professo-

res, médicos, etc.), com o crescimento do ensino médio, com o acesso progressivo das mulheres aos espaços públicos e profissionais, mudou aos poucos a instituição universitária. Ela acolheu novos estudantes: adultos, jovens trabalhando para custear os seus estudos, universitários oriundos das classes populares – e cada vez mais mulheres. Criaram-se, também, cursos menos acadêmicos, voltados para o Serviço Social, a Contabilidade, as Artes, Engenharias de todos os tipos, etc. A Universidade passou a ser uma via de acesso a espaços socioprofissionais muito mais diversificados do que os tradicionais espaços do Ensino, do Direito, da Medicina e, outrora, da Teologia. Já no fim do século XX, a diversificação da instituição não permite mais falar da Universidade, no singular: existem universidades, no plural. Entretanto, o modelo antigo da Universidade, prestigioso lugar de Saber e Cultura, não desapareceu: permanece no imaginário, em especial naquele dos jovens dos meios populares, aqueles jovens cujos antepassados nem podiam sonhar em ingressar no ensino médio.

Hoje em dia, os discursos sobre a “sociedade do saber” prolongam e renovam as problemáticas do último quarto do século XX: entrar na universidade já não é apenas um sonho, tornou-se uma obrigação para quem ambiciona “ser alguém”, ter uma “boa vida”, um trabalho digno e respeitado, os recursos para sustentar sua família sem viver na angústia da penúria financeira. Nos países “emergentes”, escasseiam, pelo menos na economia formal, os empregos acessíveis a quem não terminou o ensino fundamental. Nos países “desenvolvidos”, até quem tem ensino médio completo, mas sem estudos superiores ou diploma de formação profissional, encontra dificuldades para conseguir um emprego e, logo, isso acontecerá também nos países emergentes.

A situação, contudo, varia conforme o país. Como mostra o primeiro capítulo deste livro, a situação do Brasil decorre de duas escolhas fundamentais.

Em 1968, confrontado com a defasagem entre número de vagas universitárias e número de candidatos (a “crise dos exceden-

tes”), o governo militar transformou o vestibular-exame em vestibular-concurso; assim, instaurou uma seleção para a entrada nas universidades públicas. Em contrapartida, incentivou a criação de instituições privadas de ensino superior. Essa opção complexificou e obscureceu a própria noção de ensino superior, que remete tanto a universidades federais ou privadas de bom nível quanto a estabelecimentos particulares onde se ministra um ensino considerado de baixa qualidade. Porém, essa diversificação do nível já não é uma característica do ensino superior brasileiro: na época da globalização, a diversificação se produz em muitos países, inclusive no chamado Primeiro Mundo. Cabe, contudo, destacar que esse vestibular-concurso tornou mais difícil, ainda, o acesso à universidade das camadas mais pobres da população.

Outra escolha piorou a situação dessas camadas. Nas décadas de 80 e 90, o Brasil desdobrou o seu sistema educacional. Por um lado, escolas particulares que pretendem oferecer formações adequadas à sociedade globalizada. Por outro lado, escolas públicas mais ou menos abandonadas. Talvez esse erro fosse inevitável, por razões financeiras, mas é inegável que tal modelo escolar está errado: a sociedade globalizada não requer apenas uma minoria que possa competir com as elites do Primeiro Mundo, ela exige uma formação de toda a população em um nível hoje definido como fim do ensino médio. O Brasil atual sofre as consequências dessa escolha: menos da metade dos seus jovens cursam o ensino médio, o que, ademais, freia o desenvolvimento do ensino superior, da pesquisa e, portanto, da economia brasileira.

Todos os jovens brasileiros sofrem a escassez de vagas em universidades de qualidade. Mas os jovens oriundos dos meios populares padecem ainda mais dessa situação: cursam um ensino público fraco e devem enfrentar a concorrência de jovens saindo do ensino privado, em vestibulares-concursos oferecendo poucas vagas nas universidades públicas. Esse problema é o foco deste livro, que se interessa, antes de tudo, pelos jovens de classes po-

pulares e suas relações com universidades federais, ainda que um capítulo seja dedicado, também, a estudantes de universidades privadas.

Cabe destacar a situação original que deu nascimento ao livro: cada capítulo é um resumo de um trabalho mais amplo de pós-doutorado. Maria Gabriela Parenti Bicalho pediu-me para supervisionar o seu pós-doutorado (com uma bolsa CNPq) sobre a relação com o saber na universidade. Logo, Vera Esther Ireland, que já tinha evocado comigo a ideia de pós-doutorado, formulou o mesmo pedido e, a seguir, aproveitaram essa oportunidade quatro colegas da Universidade Federal de Sergipe, onde sou Professor-Visitante: Veleida Anahí da Silva, Ana Maria Freitas Teixeira, Miguel André Berger, Maria Helena Santana Cruz. Assim, constituímos um “Grupo de Pesquisa de Pós-Doutorado”. Todas as pesquisas foram finalizadas, com relatórios de vários tamanhos, que originarão demais produções de artigos e até livros. De acordo com o compromisso inicial de supervisão, cada pós-doutorando redigiu um capítulo para este livro.

Todas as pesquisas investigaram o percurso dos jovens rumo à universidade ou a sua permanência nela do ponto de vista dos próprios jovens. Foram, portanto, pesquisas com uma metodologia qualitativa, embora dados quantitativos tenham sido também mobilizados quando pareceu útil. Os três primeiros capítulos focam a questão do acesso e da adaptação dos jovens à universidade. A seguir, dois capítulos introduzem uma abordagem comparativa: um capítulo levanta a questão do gênero e outro usa dados coletados em universidades privadas. Por fim, o último capítulo escolhe como objeto de pesquisa um tema que atravessa os demais capítulos: o prazer e o sofrimento dos universitários e candidatos à universidade.

No capítulo 1, Veleida Anahí da Silva apresenta dados históricos sobre a universidade, em particular no Brasil, a partir da questão do vestibular. A seguir, expõe os principais resultados de sua pesquisa sobre os estudantes de um pré-vestibular popular, dispositivo criado no Programa *Conexões de Saberes*.

No capítulo 2, Ana Maria Freitas Teixeira levanta a questão da inserção da juventude contemporânea no mercado de trabalho e, em sua pesquisa de campo, investiga o sentido que jovens oriundos de classes populares conferem a seu caminho rumo à universidade federal.

O capítulo 3, com autoria de Miguel André Berger, abarca as várias etapas da inclusão universitária: ensino médio, preparação para o vestibular, obstáculos que atormentam a vida cotidiana do universitário oriundo das classes populares.

No capítulo 4, Maria Helena Santana Cruz aborda as experiências de universitários(as) de origem popular egressos de escolas públicas, acrescentando a questão do gênero àquela da diferença de classe social.

O capítulo 5 lembra-nos que a universidade não é apenas uma instituição que abre as portas de profissões desejáveis, mas também, e antes de tudo, o lugar do saber. Nele, Maria Gabriela Parenti Bicalho analisa a relação com o saber e os processos de construção do Eu epistêmico de estudantes de Pedagogia de duas universidades privadas e uma universidade federal.

Por fim, no capítulo 6, Vera Esther Ireland interessa-se, de um ponto de vista psicanalítico, pelos prazeres e sofrimentos vivenciados pelos universitários, antes e depois de adentrar a universidade.

“Quem sonha sempre consegue”, declara um jovem, e as pesquisas que originaram este livro confirmam essa aposta. Mas elas evidenciam, também, que esse sonho não é uma dádiva dos Deuses. Sonhar, nunca desistir de sonhar, implica numa longa luta, contra as circunstâncias adversas e, muitas vezes, contra si mesmo.



# Os significados do vestibular: análise sociohistórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular

**Veleida Anahí da Silva**

Neste início do século XXI, multiplicaram-se as reflexões e as pesquisas sobre o ensino superior, em muitos países e nas organizações internacionais. Há um consenso sobre o fato de que esse ensino ganhou mais importância na “sociedade do saber”. Contudo, cada país privilegia tal ou qual tema de reflexão, conforme as suas especificidades. O debate brasileiro focaliza a questão do ingresso na universidade e, portanto, o vestibular. Poderiam ser levantadas outras questões, em particular a da qualidade do ensino superior brasileiro e a da inserção profissional dos estudantes formados. Por que essa focalização no vestibular? Essa foi uma das duas questões que originaram nossa pesquisa de pós-doutorado, base deste capítulo. Ela levou-nos a uma questão mais ampla: quais são as funções do vestibular na sociedade brasileira? Mergulhamos na história e em comparações internacionais para tentar entender o significado ou, melhor, os significados do vestibular. Apresentamos as principais conclusões dessa vertente de nossa pesquisa na primeira parte do capítulo.

A segunda preocupação decorre de nosso engajamento e nossas práticas enquanto Coordenadora na UFS, desde 2006, do programa “Conexões de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”. Esse programa recruta e ajuda bolsistas oriundos de famílias populares e, em contrapartida, estes se investem em ações de apoio a comunidades populares. Enquanto

coordenadora, tínhamos uma dupla convicção, que reflete a própria natureza do programa. Em primeiro lugar, o vestibular contribui para a reprodução daquelas profundas desigualdades sociais que constituem um traço distintivo da sociedade brasileira. Em segundo lugar, porém, alguns estudantes já conseguiram entrar numa universidade federal apesar de muitos obstáculos materiais, financeiros e sociais e, portanto, nenhum destino está inscrito com letras indeléveis. A pesquisa de Charlot sobre o vestibular da UFS em 2006 evidenciou que, entre os 2415 aprovados, 91 eram filhos ou filhas de pai que não frequentou a escola, 50 tinham uma mãe na mesma situação e 45 tinham os dois pais que não foram escolarizados. Apesar das probabilidades socialmente desiguais de ter acesso a uma universidade federal, “*não existe fatalidade alguma*” (CHARLOT, 2008, p. 15, grifo no texto). Quem são esses alunos que escapam a seu aparente destino sociológico? Qual foi a sua trajetória? Como a interpretam? Abordamos essas questões numa pesquisa anterior junto aos próprios bolsistas de *Conexões de saberes* (SILVA, 2007). A pesquisa de campo do nosso pós-doutorado recuou no tempo e investigou alunos de um pré-vestibular popular, implantado por *Conexões de saberes* num município pobre e ministrado pelos próprios bolsistas. Apresentamos as principais conclusões dessa pesquisa de campo na segunda parte do capítulo<sup>1</sup>.

A questão dos significados do vestibular liga ambas as partes do texto: abordada do ponto de vista sociohistórica na primeira parte, ela é investigada, na segunda, como significados conferidos ao vestibular pelos próprios estudantes que o preparam.

<sup>1</sup> O Relatório da pesquisa de pós-doutorado, cujo título conservamos neste capítulo, tem 77 páginas. Portanto, só podemos, no espaço deste capítulo, apresentar as principais conclusões, quer seja na primeira parte ou na segunda.

## 1. Os significados do vestibular: análise sociohistórica

Quais são as funções do vestibular na sociedade brasileira e no seu sistema de ensino superior?

### 1.1. Um dispositivo recente e ultrapassado

Nossa pesquisa leva a uma primeira tese fundamental: apesar da sua aparente evidência no Brasil, o vestibular não é um dispositivo universitário “normal” e evidente, cuja existência seria obviamente ligada à da própria universidade.

Em primeiro lugar, o vestibular não é um dispositivo universal de acesso à universidade. Na França, em particular, não existe vestibular. No final do ensino médio, os alunos apresentam-se a um exame e, se conseguem a média geral (10/20), quaisquer que sejam as suas notas em tal ou qual matéria, inclusive zero, recebem o seu diploma de fim do ensino médio, chamado de *baccalauréat*. Com esse diploma, podem pedir uma vaga numa universidade. É obrigação legal do estado de lhes propor uma vaga. Mais ainda: em princípio, eles podem escolher o curso que querem; do ponto de vista legal, nada impede um estudante com um *baccalauréat* profissional de pedir uma vaga em Medicina. O funcionamento real é menos democrático: formas clandestinas de seleção, altas taxas de evasão, fracasso importante no fim do primeiro ano universitário, etc. Mas o princípio merece atenção: existe uma avaliação do nível por um *exame* de fim de ensino médio, não há nenhum *concurso*, com número restrito de vagas, para ter acesso à universidade.

No Brasil, pelo contrário, nem está sendo desenvolvido um debate sobre a legitimidade do vestibular como modo de acesso à universidade. Assim, a polêmica brasileira atual sobre as cotas levanta a questão das desigualdades sociais frente à universidade, mas silencia a questão fundamental: a existência de um concurso para ingressar na universidade. Sem o vestibular, a pró-

pria noção de cotas não tem mais sentido algum. Não é de se admirar, portanto, que o debate sobre as cotas leve a um impasse. Afrontam-se duas legitimidades: por um lado, um princípio de justiça, reparação social e discriminação positiva e, por outro, um princípio universalista de valor cognitiva e cultural dos indivíduos. Para superar esse embate entre duas legitimidades, é preciso entender que o problema das cotas é um assunto derivado. As questões fundamentais são aquelas do número desejável de estudantes e das formas de acesso ao ensino superior na sociedade brasileira do século XXI.

Em segundo lugar, o vestibular não faz parte da essência da universidade: ele não pertence à tradição da universidade que nasceu na Idade Média. Num primeiro momento, no século XII, mestres como Abelardo começaram a ensinar fora da escola-catedral, tornando-se “independentes”, apesar de vigiados e, às vezes, condenados pela Igreja Católica. Num segundo momento, esses mestres se juntaram em universidades, isto é, corporações, associações, para resistir ao poder religioso local. A universidade não nasceu como instituição nem como prédio, mas como encontro entre mestre e estudantes, fundamentado na transmissão, na explicação e no comentário de textos. Mais tarde, as universidades tornaram-se verdadeiras instituições, com poder sobre os seus membros, mas um poder sempre limitado pela própria natureza do trabalho universitário.

Como o mestre da universidade da Idade Média escolhia seus auditores? Tratava-se de um contrato entre mestre e estudantes, com acordo sobre o dinheiro pago àquele por estes, conforme o modelo de relação entre mestre e aprendiz vigente nas corporações. Nessa situação, o interesse do mestre era ter muitos estudantes, o que assegurava a sua renda e a sua fama, e não proceder a uma seleção severa limitando o número de estudantes.

Decerto, o mestre solicitado por um estudante verificava que este já estava provido de algum saber, mas o seu interesse pessoal era requerer um mínimo e não um máximo. Ademais, já havia

uma desigualdade social frente à universidade, uma vez que o estudante devia pagar o seu mestre e sustentar-se por muito tempo (os estudos duravam seis anos em Artes, entre dez e treze anos em Direito). Mas a própria universidade não operava seleção alguma à entrada. A seleção ocorria no decorrer dos estudos: quem não conseguia acompanhar os estudos, fosse qual o motivo, financeiro ou acadêmico, desistia por sua própria decisão. Operava-se uma última seleção, no exame final de licenciatura. Não parece ter sido severa na Idade Média e na época do Renascimento: quem estava fraco ou pouco motivado pelos estudos já tinha renunciado antes de a hora do exame chegar. Às vezes, todavia, o estudante não podia pagar os direitos exigidos para o exame.

Ter dinheiro era uma condição para cursar uma universidade. Hoje em dia, porém, ainda existe essa seleção pelo dinheiro (pode o estudante manter a si mesmo e, às vezes, pagar a sua universidade particular?) e a ela se acrescenta uma seleção pelo vestibular que amplia a barreira social à porta da universidade. Decerto, ainda, uma seleção pelo fracasso não representa um modo ideal de gestão dos fluxos universitários, mas, pelo menos, quem queria adentrar a universidade entrava, tinha a sua chance e não estava eliminado de forma artificial por uma concorrência selvagem entre candidatos.

O controle dos fluxos de ingresso na universidade começou somente no século XX, sobretudo na década de 60, quando o crescimento do número de candidatos refletiu o aumento do número de alunos de ensino médio. O vestibular não é uma instituição universitária, embora seu conteúdo seja universitário: é uma instituição social. A sua finalidade não é apenas verificar que os estudantes tenham a capacidade de acompanhar o ensino universitário, mas, ainda, operar uma triagem entre os candidatos, eliminando quem não é capaz, mas, também, muitos jovens que poderiam ter êxito na universidade se ela oferecesse mais vagas e os deixasse entrar.

Em terceiro lugar, ao abordar a questão do vestibular em referência ao futuro das universidades e não mais ao seu nascimento, observa-se que essa questão não aparece como uma preocupação fundamental. Desde alguns anos desenvolve-se um discurso internacional sobre as universidades do século XXI. Quais são os temas focalizados por esse discurso? (CHARLOT; SILVA, 2010).

A questão básica é a da “sociedade do saber” ou “sociedade do conhecimento”. A inovação é a chave do crescimento econômico na sociedade globalizada e, portanto, um país que pretende competir para uma vaga entre os mais ricos deve desenvolver a pesquisa, cujo lugar é, antes de tudo, a universidade. De modo mais geral, faz-se necessário formar a população toda em nível de fim do ensino médio e aumentar a proporção dos jovens que, em cada geração, cursa estudos superiores. Qual é a situação do Brasil deste ponto de vista? Em 2006, tinham frequentado o ensino médio 97% da população entre 25 e 34 anos na Coreia do Sul, 87% nos Estados-Unidos, 82% na França, 64% no Chile e 38% no Brasil<sup>2</sup> (OECD, 2008). Neste momento, nem a metade dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio. O problema do Brasil não é o de limitar o acesso a suas universidades, mas, ao contrário, de universalizar o seu ensino médio e formar nas suas universidades uma parte maior de cada geração.

Articulados com esse tema fundamental, outros vêm ganhando mais espaço nos debates sobre as universidades. Destacam-se, em particular, o duplo movimento de internacionalização e territorialização, uma tendência crescente à diferenciação das universidades, a questão da avaliação das universidades e dos diplomas e os debates sobre a “excelência universitária” (CHARLOT; SILVA, 2010; UNESCO, 2004; REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 2007). Convém ressaltar, em particular, a ques-

<sup>2</sup> Nesses dois últimos casos, são os percentuais do ano 2004.

tão da diferenciação, “com papéis diferentes dos setores público e privado, das instituições de vários tipos e das instituições da capital e das regiões” (BRENNAN; KING; LEBEAU, 2004, p. 8). Certas universidades visam à pesquisa e à excelência internacional, outras investem o mercado local de trabalho, outras terceiras se especializam na formação dos docentes, etc. Sempre existiram, ao longo da história, diferenças de qualidade entre as universidades, mas, hoje, assiste-se a um fenômeno novo: uma diferenciação das funções sociais das universidades levada a tal ponto que a própria noção de universidade tende a se fragmentar. Vale, também, identificar os temas que os discursos internacionais abordam quando tratam da excelência universitária.

A excelência acadêmica é um fator essencial do crescimento potencial dos países desenvolvidos. Para estimular a excelência e reforçar a competitividade internacional dos seus sistemas universitários, os governos podem impulsionar 3 alavancas de maneira coordenada: reforçar a autonomia dos estabelecimentos; aumentar os meios de maneira significativa; recorrer aos estímulos, nomeadamente na atribuição dos fundos de investigação (AGHION, 2010, p. 4, tradução nossa).

Não há dúvida alguma: a questão do ingresso no ensino superior não consta das preocupações dos peritos internacionais quando tratam de excelência universitária. O foco do seu discurso não é a qualidade dos estudantes, mas, sim, a da própria instituição universitária, dos seus recursos, da sua organização interna, da sua mobilização. Decerto, a questão do ingresso na universidade não é silenciada nesse discurso, mas ela não aparece com um tema essencial e, ademais, quando ela surge, trata-se de acolher mais estudantes e não de restringir o acesso à universidade para preservar sua qualidade. Assim, ao mesmo tempo em que lançava a sua “Iniciativa para a excelência”, a Alemanha elaborava um

“Pacto para o Ensino Superior” a fim de preparar o ingresso de mais estudantes e calculava os recursos necessários para atender esses novos estudantes.

Comparados a essas preocupações internacionais, os debates brasileiros sobre vestibular e cotas aparecem completamente defasados. O vestibular nem consta da definição original da universidade, na Idade Média, nem faz parte das preocupações internacionais a respeito da universidade do século XXI, cujo projeto é acolher mais estudantes. É um dispositivo que permitiu, na segunda metade do século XX, restringir o acesso à universidade e, assim, manter e legitimar socialmente privilégios da classe dominante.

### 1.2. Um dispositivo de distribuição dos candidatos entre instituições hierarquizadas

Nossa pesquisa leva a uma segunda tese fundamental: restringir e controlar o acesso à universidade foi uma constante preocupação do Brasil ao longo da sua história.

Diferentemente dos países sul-americanos de língua espanhola, o Brasil, como Colônia, como Império e como República, recusou por muito tempo a instituição de universidades. Quando o Brasil passou a ser um país independente, não tinha nenhuma universidade, enquanto as colônias espanholas, no momento da independência, dispunham de vinte e sete universidades. Para cursar uma universidade, os jovens deviam ir a Coimbra ou, às vezes, a Évora. Essa situação não decorria de uma falta de projetos, a questão era política: “El-rei procurou manter a dependência em relação à universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial” (MENDONÇA, 2000, p. 132). Nem sequer a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, permitiu superar essa resistência: a Coroa não fundou universidades, mas estabelecimentos de ensino superior de medicina, engenharia, direito, voltados à defesa e à administração do país. “Ao longo do

primeiro e do segundo Impérios, a demanda pela constituição de uma universidade no país não desapareceu, sofrendo, porém, uma constante resistência” (MENDONÇA, 2000, p. 135). A situação não mudou fundamentalmente na época da República, já que os positivistas, inspiradores da República, eram hostis à universidade. Consideravam como prioritários o desenvolvimento do ensino fundamental e a criação de escolas técnicas e científicas. Ademais, temiam o controle das universidades pela Igreja ou pelos liberais, divulgando, respectivamente, ideias teológicas e metafísicas, que deviam ser ultrapassadas na idade positivista. Só em 1911 foi instituída a liberdade de ensino e, logo, nasceram universidades estaduais e, a seguir, federais, em especial a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 (extinta em 1939) e a Universidade do Brasil, em 1937.

Quando foi liberado o ensino e começaram a aparecer universidades, foi instituído um exame de admissão, que recebeu em 1915 o nome de “exame de vestibular” (exame de entrada). Para ser aprovado, era necessário obter uma nota mínima: o vestibular funcionava como exame, e não como concurso. As provas incluíam conteúdos ensinados no primeiro ano da faculdade. Portanto, não bastavam os ensinamentos do colégio e criaram-se cursinhos para preparar o exame, antepassados dos atuais cursos de pré-vestibular.

Na década de 60 do século XX, esse sistema de acesso esbarrou na contradição entre o número de vagas universitárias propostas e o número cada vez mais crescente de candidatos. Essa defasagem provocou a chamada “crise dos excedentes”: em 1968, com o sistema vigente de nota mínima para aprovação no vestibular, 170 000 candidatos aprovados não encontraram vaga universitária. Foram à rua e organizaram um movimento nacional, que desencadeou uma crise política. Ameaçado de perder o apoio da classe média, o regime militar respondeu pela instauração do vestibular com nota classificatória: o vestibular tornava-se um concurso. As condições em que foi instituído esse vestibular-con-

curso evidenciam a sua função: gerir de forma socialmente aceitável uma situação de insuficiência de vagas universitárias.

Outra resposta do regime militar foi incentivar a criação de universidades particulares. À política de limitação do acesso às universidades federais, somou-se uma política complementar e compensatória de acesso amplo a universidades particulares. Essa política de limitação - abertura - hierarquização possibilitou atender as demandas das várias camadas da classe média, sem, por isso, lesar os interesses da sua fração dominante. Ampliou-se nas décadas seguintes, incorporando estabelecimentos de ensino superior de vários tipos: universidades, faculdades, institutos, centros etc.; estabelecimentos federais, estaduais, municipais, religiosos, comunitários, com objetivos lucrativos. A diferenciação do ensino superior brasileiro começou já na década de 70 e aprofundou-se na década de 80.

Algumas estatísticas do INEP esclarecem a situação atual. Em 2008, o Brasil tinha 2252 estabelecimentos de ensino superior: 236 públicos (10,5%) e 2016 privados (89,5%). Havia 93 universidades federais (4,1% do total de estabelecimentos), 437 estabelecimentos confessionais, comunitários ou filantrópicos (19,4%), 1579 estabelecimentos particulares com objetivos lucrativos (70,1%). Todas essas instituições organizam um vestibular. Trata-se, porém, de vestibulares de nível e credibilidade muito diferentes:

- 44% dos candidatos apresentam-se ao vestibular das instituições públicas (que oferecem 11% das vagas) e 56% ao das instituições privadas (que disponibilizam 89% das vagas);
- as instituições públicas federais e estaduais recebem 8 ou 9 candidaturas por uma vaga e sua taxa de aprovação é 11% ou 12%; as instituições privadas e, também, as instituições públicas municipais têm 1,2 candidato por vaga e sua taxa de aprovação varia entre 38% e 45%;
- as instituições públicas federais e estaduais preenchem quase todas as suas vagas (97%), enquanto a taxa das outras instituições varia de 44% a 56%; a taxa das instituições par-

ticulares é especialmente baixa (44%): muitas das suas vagas permanecem vazias ou devem ser preenchidas por outras vias que não o vestibular.

Existem, de fato, vários vestibulares. Eles cumprem uma função de distribuição dos candidatos ao ensino superior entre instituições que, apesar de serem todas consideradas como sendo de ensino superior, são profundamente diferentes e hierarquizadas. Sem esquecer que a maioria dos jovens brasileiros nem entra no ensino médio e, portanto, nem sequer pode se candidatar a uma pequena faculdade comercial local.

## 2. Os significados do vestibular para um grupo de alunos de um pré-vestibular popular

Sem dúvida nenhuma, o vestibular cumpre funções sociais. Entretanto, apesar de tudo, alguns filhos de analfabetos conseguem ingressar numa universidade federal. Quem são eles? Qual foi a sua trajetória? Como a interpretam?

Como mencionado, já pesquisamos essa questão em um trabalho anterior, junto aos bolsistas do Programa *Conexões de saberes*. Nossa pesquisa mostrou que “a história escolar é uma história familiar. Nela, o momento mais intenso foi o do vestibular” (SILVA, 2007, p.77).

Não há determinismo na história dos bolsistas. A lógica é outra que não a da ligação entre causa e efeito. Trata-se de um processo interativo e cumulativo amplo, que se desenrola no tempo: a mãe insiste na importância dos estudos, às vezes alfabetiza o filho e quando este chega à escola, ele gosta, assume um papel de bom aluno, é elogiado e encorajado por professores, toma confiança em si, apropria-se dos discursos a favor do estudo e constrói um sonho que, mais

dia menos dia, desemboca em um desejo de vestibular e de universidade federal (SILVA, 2007, p.83).

Decerto, essa não é a história de todos os bolsistas, embora desenhe o tipo ideal do bolsista. De forma ou outra, porém, a decisão de tentar o vestibular da UFS sempre constitui um momento chave. Por isso, escolhemos alunos de um pré-vestibular popular como objetos da pesquisa de campo de nosso pós-doutorado.

### 2.1. Apresentação da pesquisa, metodologia, população pesquisada

Implantamos esse pré-vestibular na Barra dos Coqueiros, cidade de 2 500 habitantes, na margem esquerda do rio Sergipe, defronte a Aracaju. O município conta 20 000 habitantes e vive da agricultura, da pesca e do turismo; isolado até a construção de uma ponte que o ligou a Aracaju, em 2006, ele é pobre.

Os dados foram coletados em 2008, junto à segunda turma do pré-vestibular, com a ajuda dos bolsistas de *Conexões*, docentes do pré-vestibular. No livro que organizamos em 2007, os bolsistas apresentavam a primeira turma assim:

Por serem provenientes de supletivo, escolas públicas de baixo nível e pelo tempo de afastamento escolar, esses alunos apresentaram grandes dificuldades de aprendizagem principalmente na área de exatas e matérias como português, literatura, redação e biologia são as preferidas pela maioria deles. Outra grande dificuldade enfrentada é com a questão econômica, pois apesar do Pré-vestibular ser gratuito, muitos têm despesas com transporte, o que acaba diminuindo a frequência e dificultando ainda mais a aprendizagem. Além desses problemas, existem outros de caráter pessoal, questões familiares, horário de trabalho e dificuldades especiais. Apesar de todas essas dificul-

dades, estes demonstram entusiasmo e contentamento por estarem sendo assistidos por esse programa (SOUZA e al., 2007, p. 161-162).

Entre os 50 alunos acolhidos no pré-vestibular, sobravam apenas 26 quando aplicamos o nosso questionário, alguns meses depois do início do curso. Convém ressaltar que a nossa população pesquisada é um grupo “real”: não se trata de uma população construída pela pesquisadora, mas, sim, de um grupo cujos membros mantêm entre si interações efetivas. Interrogamos apenas os “sobreviventes” do curso, esses 26 alunos que não tinham desistido. Essa foi uma escolha: interessamo-nos pelos estudantes de meio popular que conseguiram entrar na universidade (os bolsistas, na pesquisa anterior) ou que ainda têm chances de serem aprovados no próximo vestibular (a população pesquisada nesta pesquisa).

Na pesquisa sobre os bolsistas de *Conexões de saberes*, utilizamos grupos focais e entrevistas como métodos de coleta de dados. Esses métodos parecem-nos muito pertinentes para recolher dados qualitativos, em especial quando se trata de compreender o sentido que pessoas conferem a sua história. De um ponto de vista ético, porém, não era possível utilizar tais métodos com alunos preparando o vestibular com condições difíceis de transporte, pouco tempo disponível etc. Não lhes tínhamos oferecido uma ajuda para, a seguir, nos apropriar de uma parte do seu escasso tempo de estudo. Portanto, optamos por um método mais econômico do ponto de vista do tempo, ainda que não fosse o mais satisfatório do ponto de vista epistemológico: o questionário. Com uma população pesquisada de 26 alunos, sabemos que a análise quantitativa deve ser muito prudente: abordamos cada tema investigado através de várias questões e formulamos conclusões somente quando convergiam nitidamente as respostas a essas diversas questões. Ademais, colocamos uma maioria de questões abertas e fizemos uma análise qualitativa das respostas.

O questionário é composto, além de questões de identidade, por 29 perguntas requerendo um trabalho de interpretação ou de avaliação; 5 questões são fechadas, 22 abertas e 2 fechadas/abertas (questões fechadas com pedido de explicação da resposta). As questões investigam as opiniões do aluno sobre estes pontos: sua trajetória anterior (valor do ensino médio; a quem o aluno atribui seus sucessos e fracassos, qual foi a contribuição positiva ou negativa da família, dos professores, dos amigos, do governo, de outras pessoas); a importância que ele atribui à universidade; o pré-vestibular e o vestibular. Com essas questões, pretendemos ter acesso aos sentidos que alunos de um pré-vestibular popular conferem a esse momento da sua trajetória de vida, identificar modos de interpretação, lógicas específicas, formas de construir o mundo e dar sentido a sua própria história, como fez Charlot nas suas pesquisas sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000; 2005).

São 26 alunos: 5 homens, 20 mulheres e 1 aluno que, de forma sistemática, não respondeu às questões sobre a identidade; 8 declararam-se brancos, 3 pretos, 13 pardos ou mulatos e 2 não responderam a essa questão; 10 têm menos de 20 anos, 7 uma idade entre 20 e 25 anos, 5 entre 25 e 30 anos e 3 entre 30 e 50 anos (1 não respondeu). Todos os alunos com mais de 25 anos são mulheres. Muitos alunos trabalham: assistentes de pescadores ou pedreiros, vendedoras de lojas e demais trabalhos pouco qualificados. Algumas são donas do lar e alguns, entre os mais jovens, não têm empregos e são sustentados pelos pais. Na maioria dos casos, são jovens que vivem com a sua família e são os mais novos entre os irmãos; 5 moram com um cônjuge ou com filhos. Os pais desses alunos não fizeram longos estudos: 18 pais e 17 mães nem terminaram o ensino fundamental. Todavia, 3 pais e 2 mães têm curso superior e 2 alunos têm irmãos na universidade: bem como não há fatalidade do fracasso escolar, não há fatalidade do êxito. Ninguém considera sua família “muito pobre” ou de classe média alta. Julgam-na “de classe média” (12) ou “pobre, mas não tanto assim” (13). Portanto, não se encontram surpresas nessa descrição identitária. São jovens de menos de 25

anos, na maioria das vezes mulheres, brancas ou pardas, vivendo na sua família, de classe C ou D; esse é o tipo ideal do aluno de pré-vestibular popular, embora haja alunos de tipos diferentes (com mais de 25 anos, com pais tendo curso superior, etc.).

Eles gostam de comer, dormir, trabalhar, namorar, cantar, rezar, ficar na Internet, fazer caminhada, ficar em casa, com a família, entre os amigos, ler e escrever, assistir filmes, escutar música, jogar futebol, ir à praia, passear, fazer festa. São pessoas que vivem uma vida normal e gostam de família e amigos, mas se distinguem das demais pelo fato de que citam mais leitura, escrita e atividades de aprendizagem do que atividades de diversão. São jovens “sérios”, que querem aprender, se mobilizam para entrar numa universidade, sacrificam lazeres. Essa vontade, essa mobilização distinguem-nos dos demais jovens, como já percebemos na nossa pesquisa anterior (SILVA, 2007).

## 2.2. Os alunos do pré-vestibular: a sua escolaridade anterior e como eles interpretam-na

Como era de esperar, quase todos os alunos (24 entre 25 respostas) cursaram o ensino médio numa escola pública. Mas as respostas a respeito do ensino fundamental não foram iguais: 15 frequentaram apenas uma escola pública, 5 mais uma escola pública do que uma particular, 2 usaram igualmente os dois tipos de escola, 1 foi mais à escola particular do que pública e, por fim, 2 estudaram somente em escola particular. Nessa distribuição, combinam-se o fato de que alguns alunos pertencem mesmo a famílias de classe média, em que os pais entraram na universidade, e a oferta escolar mais diversificada no ensino fundamental do que no ensino médio quando se vive numa pequena cidade, aldeia ou povoado. Quando se trata de ensino fundamental, “escola particular” remete a um leque muito aberto de estabelecimentos: desde um colégio de classe média alta no centro da capital até a escolinha quase familiar de um povoado, dirigida por uma professora aposen-

tada do ensino público. Entre 25 alunos que responderam, 11 (44%) nunca reprovaram, 9 repetiram somente um ano e 5, dois anos.

Como consideram esse ensino médio público em que a quase totalidade estudou? Entre 24 respostas, observam-se 15 que não o julgam um ensino de qualidade, sendo essas respostas negativas mais frequentes entre as mulheres do que entre os homens. Encontra-se aqui uma primeira interpretação, indireta, das dificuldades que esses alunos enfrentam para entrarem numa universidade: não cursaram um ensino médio de boa qualidade. Mas interessa-nos, sobretudo, saber o que eles consideram sendo um “ensino médio de qualidade”. As respostas referidas aos equipamentos da escola representam apenas 25% do total: 14% dizem respeito à infra-estrutura em geral e 11% ao acesso às novas tecnologias, às quais, portanto, uma minoria é sensível. Somando a essas respostas as que reclamam das matérias sem professores e das greves (6%), chega-se a 31% de respostas de tipo organizacional. Restam 69%, ou seja, mais de dois terços das respostas, que remetem à questão do ensino, da aprendizagem, da didática, dos conteúdos, com foco no professor. Segundo as respostas desses alunos, um ensino médio de qualidade é aquele em que um bom professor ensina todos os conteúdos a alunos que ele estimula, ajuda, inclusive por suas exigências, e prepara para o vestibular.

No entanto, não se pode confiar cegamente em respostas a uma questão tão geral como esta, que interroga sobre “o ensino médio”. Convém particularizar o questionamento, relacionando-o à trajetória do próprio aluno. Para tanto, colocamos várias questões, combinando questões fechadas e abertas, sucesso e fracasso, bem como várias personagens do palco escolar.

Perguntamos aos alunos a quem eles atribuem seus sucessos. As duas tabelas a seguir apresentam as principais respostas.

**Tabela 1 (extrato).** Você acha que na sua trajetória de aluno, os seus sucessos podem ser atribuídos a que ou a quem? Coloque um X quando concorda

CATEGORIAS	Fr.	%
Todo destino está nas mãos de Deus	14	27%
Eu mesmo sou responsável pelos meus acertos	12	23%
O que foi importante foi à competência dos meus professores	06	12%
O que é importante para ter sucesso na escola é estudar muito	08	15%
É fácil estudar bem quando não se tem problemas fora da escola (Várias respostas possíveis. Total de respostas: 52)	08	15%

**Tabela 2 (extrato).** Entre todas essas respostas, qual lhe parece mais importante? Explique

CATEGORIAS	Fr.	%
<b>Respostas que atribuem o sucesso a Deus</b> Todo destino está na mão de Deus. Porque tudo o que consigo eu devo a ele. Porque ele é justo e nos dá o que merecemos.	04	15%
<b>Respostas que atribuem o sucesso ao próprio aluno</b> Eu mesmo sou responsável pelos meus acertos. Porque os meus resultados dependem de mim e se eu quero uma coisa devo me esforçar	06	23%
<b>Respostas que atribuem o sucesso à família</b> Tenho uma família maravilhosa. Porque eles pagaram os meus estudos	02	8%
<b>Respostas que atribuem o sucesso aos professores</b> O que foi importante, foi a competência dos meus professores. Porque é importante ter professores que se dedicam e se importam com o ensino	02	8%
<b>Respostas que atribuem o sucesso ao fato de estudar muito</b> O que é importante para ter sucesso na escola é estudar muito. Porque senão você não aprende. Porque ninguém pode tirar o estudo da pessoa.	05	19%
<b>Respostas que relaciona o sucesso com o fato de não ter problemas fora da escola</b> É fácil estudar bem quando não se tem problemas fora da escola. Porque você pode se concentrar mais nos estudos. (Obrigação de escolher uma só resposta. Total de respostas: 26)	02	8%

O principal responsável do sucesso escolar é o próprio aluno: quem se esforça e estuda muito consegue sucesso. Contudo, é mais fácil estudar quando não se tem problemas fora da escola. Essa resposta, porém, não funciona como alibi: bastante escolhida quando o aluno pode optar por várias respostas, torna-se rara quando ele deve escolher uma só. É mais fácil estudar, ainda, quando Deus e a família ajudam. O caso dos professores é particularmente interessante: enquanto 46% das respostas espontâneas citam o bom professor quando se trata de definir o ensino médio de qualidade (respostas múltiplas), somente 8% (2 alunos) elegem o professor como fator principal. A principal causa do sucesso é o aluno, mas os seus esforços produzem mais sucesso quando ele encontra um bom professor e, se for possível, uma escola bem equipada.

Resta, porém, uma dúvida: do ponto de vista narcísico, é agradável colocar-se no centro do palco quando se trata de sucesso escolar. Será que se encontra igual distribuição dos papéis no caso do fracasso? Sim: as respostas referidas a si mesmo e aos estudos são ainda mais frequentes no caso do fracasso (47% quando se deve escolher uma só resposta) do que no caso do sucesso (42%). Crescem um pouco, também, a contrapartida das dificuldades fora da escola e a responsabilidade dos professores. Poucos alunos, porém, atribuem ao professor a principal responsabilidade do seu fracasso: apenas 3 entre 25 alunos que responderam. Convém por fim, assinalar que os colegas, quase ausentes das respostas no caso do sucesso, aparecem no do fracasso, ainda que de forma marginal. Ao contrário, Deus ajuda para ter sucesso, mas poucos ousam imputar-lhe o fracasso.

Eu mesmo sou o principal responsável dos meus sucessos escolares e, ainda mais, dos meus fracassos, embora se devam levar em consideração as dificuldades da minha vida e as falhas da escola. Esse é o referencial básico de interpretação da sua própria trajetória escolar pelos alunos do pré-vestibular popular. Essa forte causalidade interna, como dizem os sociólogos quando o in-

divíduo considera a si mesmo como a principal causa do que acontece na sua vida, é uma característica dos alunos que desafiam o destino social.

Respostas a outras questões trazem elementos sobre o papel dos demais protagonistas da aventura escolar.

Para esses alunos, a família não é uma causa de fracasso escolar, bem pelo contrário: entre 25 alunos que responderam, 23 emitem uma opinião positiva sobre o papel da família e só 1 uma opinião claramente negativa. O pai e, sobretudo, a mãe, “deram força, apoio e incentivo”.

Quando se trata dos professores, 14 alunos respondem de forma positiva, enquanto 10 formulam ressalvas. Os argumentos fundamentais são iguais nos dois casos: dedicação ou não do professor, competência ou não para ensinar.

A avaliação do papel dos colegas e amigos é ambivalente: 9 opiniões positivas, 5 negativas, 10 “positivas e negativas”. O amigo positivo participa, como a família e o bom professor, do processo de apoio e incentivo que ampara o esforço do aluno para estudar. O amigo negativo puxa no sentido oposto: não quer estudar, mas, sim, bagunçar e, logo, tenta desviar o aluno do seu objetivo.

Por fim, o protagonista que leva mais críticas é “o governo”: 11 opiniões negativas, 8 positivas, 5 respostas ambivalentes. Principal argumento de quem elogia o governo: ele mantém uma escola pública. Maior crítica: ele não cumpre plenamente sua obrigação, que não é apenas manter uma escola pública, mas, sim, fornecer educação de qualidade, investir na educação, valorizar o professor. Ambivalentes são as respostas que, com iguais argumentos, ao mesmo tempo elogiam e criticam o governo.

Assim, a distribuição dos papéis no palco escolar está se tornando mais precisa. O governo deve oferecer um ensino de qualidade, com uma boa infraestrutura escolar e professores competentes. Pais e professores devem apoiar, incentivar, cobrar. Posto isso, resta fazer o essencial e quem deve fazê-lo é o aluno: estudar. Se o aluno não estudar, caber-lhe-á a responsabilidade do

fracasso. Mas se os demais protagonistas não tivessem cumprido suas obrigações, o aluno teria circunstâncias atenuantes.

### 2.3. Os alunos do pré-vestibular: por que e para que entrar na universidade?

Por que e para que entrar na universidade? Todos, claro, consideram que é importante; se não o fosse, não aceitariam todos os sacrifícios que supõe um curso de pré-vestibular. Interessam-nos os seus argumentos.

**Tabela 3.** Você acha importante uma pessoa entrar na universidade? Por quê? Você acha importante você entrar na universidade? Por quê?

Sim:	uma pessoa	you
pelo mercado de trabalho	13	12
pelo conhecimento	9	4
para o futuro	2	4
porque é a realização de um sonho	1	3
para ser alguém na vida	3	1
outra resposta	3	4
Total de respostas	31	28

A universidade é um lugar para adquirir conhecimento, mas, concretamente, ela importa, sobretudo, para conseguir um bom emprego, um bom futuro. A esses dois argumentos se somam o fato de realizar o seu sonho e o de ser alguém na vida, por ter um curso superior. Às vezes, o sonho remete a um tipo de trabalho, mas, na maioria das vezes, é aquele de ser universitário, ter curso superior e, logo, ser alguém na vida. “Hoje em dia sem um curso superior a gente não é nada”.

Chega-se às mesmas conclusões quando se analisam as respostas à questão *Com um diploma superior nas mãos, o seu destino muda? Por quê?* Entre 25 respostas, 23 afirmam que sim, o destino muda, 1 diz “um pouco” e 1 “sim e não”. Entre as 24 respostas explícitas, 21 referem-se ao emprego, ao mercado de trabalho, às

portas que se abrem. “Porque nas agências de emprego é claro que vai pedir o nível superior, tem mais oportunidade”. “Novas portas irão se abrir e vou mostrar que sou capaz”. “Além de adquirir uma profissão vou trabalhar com dignidade”. Convém ressaltar que aquele bom emprego em que os alunos sonham não é apenas fonte de salário e boa qualidade de vida, mas apresenta, ainda, uma dimensão identitária: trata-se de respeito, de dignidade, de mostrar que se é capaz, isto é, de ser alguém na vida, aos olhos dos outros e de si mesmo.

Para os alunos também, a função do vestibular é, antes de tudo, social. Essa função social inclui uma vertente econômica, mas, também, uma vertente identitária.

#### 2.4. “Quem sonha sempre consegue”. Os alunos falam do pré-vestibular

Consideramos que a aventura do vestibular começa quando nasce o sonho e acaba quando o aluno é aprovado. O nosso questionário seguiu esse caminho, desde o sonho inicial até o desfecho.

Perguntamos: *Faz tempo que está a fim de entrar numa universidade? Você lembra quando pensou nisso pela primeira vez?* As respostas distribuem-se num amplo leque, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio. Alguns nem sequer tinham pensado nisso antes de encontrar a oportunidade deste pré-vestibular.

Treze alunos, ou seja, a metade do grupo, são novatos: nem cursaram um pré-vestibular, nem tentaram o vestibular. Há alunos que cursaram um pré-vestibular sem tentar o vestibular e, caso inverso, alunos que tentaram o vestibular sem ter cursado um pré-vestibular. Chama a atenção a pertinácia de alguns alunos: 3 cursam um pré-vestibular pela quarta vez, 1 pela quinta vez e 4 vão tentar pela terceira vez ser aprovados no vestibular.

A maioria considera que o pré-vestibular que está cursando vai mesmo melhorar as suas chances (entre 24 respostas, 23 são

positivas). Os principais argumentos são os seguintes: estou estudando muito, “os professores são bem capacitados” e dão “muitas dicas”, estou revendo muitas coisas que tinha esquecido, estou aprendendo coisas novas, que não estudei.

Perguntamos se os jovens brasileiros que não fazem o pré-vestibular têm chances de serem aprovados somente com o seu curso médio? Entre 25 respostas, encontram-se 17 negativas, 7 afirmativas e 1 “Talvez. Seria muito complicado”. Os alunos que afirmam que sim avançam dois argumentos: “Depende do esforço pessoal de cada um”; “Depende da qualidade do seu ensino médio”. A lógica é aquela que já explicitamos várias vezes. Os mesmos argumentos fundamentam as respostas negativas: “Não. Porque o ensino médio da escola pública não é muito bom”; “Não. Só se tiver cursado o ensino médio sem interrupções e ser um aluno dedicado, esforçado e sem problemas financeiros e familiares”. Essa argumentação escapa ao mesmo tempo ao determinismo sociológico e à ingenuidade pré-sociológica: o que determina o êxito é o estudo, e não a situação social; mas esta última pode obstar o estudo ou fazer com que ele não encontre o ensino médio de qualidade requerido para ter chances de ser aprovado no vestibular. Isso é o que exprime em uma síntese perfeita o aluno que respondeu: “Talvez. Seria muito complicado”.

Continuemos a história. Perguntamos aos alunos: *Vamos sonhar. Tentou o vestibular e é aprovado. O que você pensa ao ver o seu nome na lista?* As três principais respostas são as seguintes: agradeço muito a Deus (8 respostas), fico muito feliz (7), penso no emprego garantido e numa nova vida (“6). Aparecem também, nessas respostas, os professores, a família, a mãe. Não é de se admirar que fiquem felizes. Não apenas porque é o caso de todos os candidatos aprovados, mas também por terem esperado esse sucesso por tanto tempo. Tampouco é surpreendente que a figura de Deus se imponha naquele momento de sucesso: ele acompanhou toda essa história e simboliza a mistura de esperança e dúvida em que vive o aluno do pré-vestibular popular. Outra coi-

sa chamou a nossa atenção ao ler as respostas dos alunos: essa aprovação constitui o desfecho de uma longa batalha, um “obstáculo concluído”, mas trata-se, igualmente, do início de “uma nova vida”. Ao ver o seu nome na lista, o aluno já aguarda o primeiro dia de aula, pensa “como será de agora em diante”. Essa nova vida será, também, uma nova luta: “Que venci uma das batalhas e pedir a Deus que me dê forças para suportar as próximas”. Poderíamos expressar deste modo a dupla recusa do determinismo sociológico e da ingenuidade pré-sociológica: consegue ser aprovado no vestibular o aluno de meio popular que vivencia a sua vida como uma longa luta.

E se não forem aprovados, esses alunos tentarão de novo? Entre 25 respostas, 21 podem ser resumidas pela seguinte fórmula: ficarei triste, tentarei mais uma vez, estudarei mais. Bem como o sucesso constitui uma etapa numa trajetória que leva ao objetivo perseguido já faz muito tempo, o fracasso não é definitivo: “terei outras chances”, “nunca desistir”, “seguir em frente”, “tentar mais uma vez”, “próximo ano eu vou conseguir”.

A vida é uma longa luta. Por saber e vivenciar isso é que esses 26 alunos não abandonaram o curso de pré-vestibular, não desistiram do projeto de entrar na universidade e, talvez, conseguirem um dia realizar o seu sonho. “Quem sonha sempre consegue”, como escreve um deles. Esta última citação pode ser considerada a resposta à questão que originou a nossa pesquisa. O vestibular é um dispositivo social cujas principais vítimas são os mais pobres, mas o sonho pode ser mais forte do que as estatísticas do sociólogo. Contudo, não é fácil construir e manter um sonho de universidade quando se nasce pobre. Despertar e respaldar esse sonho é, também, a missão social da escola pública.

## Referências

AGHION, Philippe. **L'excellence universitaire: leçons des expériences internationales**. Rapport d'étape de la mission Aghion à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 26 janvier 2010. Disponível em <[http://www.sauvonslarecherche.fr/IMG/pdf/Rapport\\_Aghion\\_sur\\_la\\_gouvernance\\_des\\_universites.pdf](http://www.sauvonslarecherche.fr/IMG/pdf/Rapport_Aghion_sur_la_gouvernance_des_universites.pdf)>. Acesso em 08/02/2010.

BRENNAN, John; KING, Roger; LEBEAU, Yann. **The Role of Universities in the Transformations of Societies**. Synthesis Report. Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, UK, 2004. Disponível em:<<http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>>. Acesso em 12/12/2009.

CARROLL, Martin; PALERMO, Josephine. La démarche qualité en Australie. Un prisme des transformations universitaires. **Revue Internationale d'Éducation - Sèvres**. L'enseignement supérieur, une compétition mondiale?, Sèvres, n. 45, p. 111-125, set. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005

CHARLOT, Bernard. **O Vestibular 2006 da Universidade Federal de Sergipe**. Relatório de Pesquisa. São-Cristovão-SE: UFS/ EDUCON, fevereiro de 2008.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, no prelo. Editora UFPR.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KOK, Wim. **Relever le défi: La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi**. Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim KOK. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. Disponível em: <[http://europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_fr.html)>. Acesso em 19/12/2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul/ago 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília-DF: MEC, julho de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt\\_interministerialresumo2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf)>. Acesso em 26/12/2009.

OBA, Jun. Des universités autonomes. La réponse japonaise aux défis de l'enseignement supérieur. **Revue Internationale d'Éducation – Sèvres**. L'enseignement supérieur, une compétition mondiale?, Sèvres, n. 45, p. 135-144, set. 2007.

OECD. **Education at a Glance 2008: OECD Indicators**. Paris: OECD, 2008.

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION – SÈVRES. **L'enseignement supérieur, une compétition mondiale?**, Sèvres, n. 45, sept. 2007.

SILVA, Veleida Anahí da (org.). **Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristovão-SE: editora UFS, 2007.

SOUZA, Elisângela e al. Programa Conexões de Saberes: eixo do pré-vestibular. In: SILVA, Veleida Anahí da (org.). **Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristovão-SE: editora UFS, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UNESCO. **L'enseignement supérieur dans une société mondialisée**. Document cadre de l'UNESCO. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247f.pdf>>. Acesso em: 12/12/2009.

VERGER, Jacques (org.). **Histoire des Universités en France**. Toulouse: Privat, 1986.



# Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública

Ana Maria Freitas Teixeira

## Introdução

A demanda por mão-de-obra mais escolarizada e mais qualificada é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Outros fatores considerados pelos estudiosos, como a redução do papel do Estado nas áreas sociais (a educação é um exemplo), a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica tal como é o caso do Brasil. Falar, portanto, na questão social implica falar da juventude<sup>1</sup>.

Nesse cenário contemporâneo os estudos investigativos na área da inserção socioeducacional de jovens, sem perder de vista o caráter múltiplo e dinâmico da noção de juventude em sua interface com outras categorias de análise (classe social, gênero, etnia, urbano-rural, global-regional-local), refletem, com propriedade, as conjunturas históricas e sociais tal como é o caso dos anos 1990, mar-

<sup>1</sup> Implica, no Brasil, referir-se a aproximadamente 34.081.330 de pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos (IBGE, 2000).

cados pelo aprofundamento da crise econômica, pela precariedade e instabilidade do emprego, o que trará impactos significativos e duradouros sobre esta população (DUBAR, 1999).

A questão é complexa e suscita diferentes possibilidades de análise em que convergem desigualdade social, origem de classe e discriminação étnica. Esse quadro expõe os elementos de “tensão e descontinuidade” que caracterizam o percurso escolar da maioria dos jovens das classes desfavorecidas continuamente submetidos à experiência do “eterno retorno” à escola, ou simplesmente a exclusão do sistema público de educação (SPÓSITO, 1994).

É nesse contexto que se retoma a discussão sobre a definição de juventude. Quanto a isso a literatura internacional (BOURDIEU, 1980; BOURDON, 2001; GALLAND, 1991) e nacional (SPÓSITO, 1994, 2000) esclarecem o sentido de “indeterminação” nesta fase de transição. Tal passagem, não “automática” para a “vida adulta”, está relacionada à precariedade das relações de trabalho e à instabilidade do emprego, sobretudo a partir dos anos 1980. Além disso, vale observar que a condição juvenil é vivenciada de formas distintas em função de diferentes fatores: níveis de renda, origem social, desigualdades entre campo e cidade, entre regiões, países, continentes, etc., tal como assinala Novaes (2002).

Por outro lado, na realidade brasileira, a imprecisão do conceito de juventude pode ser demonstrada pelo paradoxo registrado por Spósito (2000). De um lado a inserção precoce no mercado de trabalho em busca do acesso aos bens de consumo, fator decisivo na integração do jovem em seu grupo social e/ou ainda, de maneira significativa nos setores mais empobrecidos da sociedade, frente à necessidade de contribuir no orçamento familiar; e, de outro, o prolongamento da faixa etária referida aos jovens para 29 anos, dado ao adiamento da inserção no mundo do trabalho motivada pela escassez de postos de trabalho e pela impossibilidade de parte desse público atender às exigências de qualificação e escolaridade.

Entretanto, em que pesem todas as adversidades, as pesquisas têm observado a presença de jovens de camadas populares no ensino superior. Essa presença tem suscitado indagações que buscam compreender quais os caminhos percorridos por esses jovens para, superando os obstáculos já conhecidos e que comumente os condena a uma curta escolarização em geral permeada pelo “fracasso escolar”, ultrapassarem as barreiras existentes quanto ao acesso à universidade e, sobretudo à universidade pública. O fenômeno do prolongamento da escolaridade de jovens de camadas populares, incluindo o ensino superior, tem trazido esses personagens para o centro das investigações sociológicas da educação.

É nesse quadro que o presente capítulo se insere ao apresentar resultados de pesquisa realizada junto a estudantes de diferentes cursos de graduação oferecidos por uma das universidades públicas federais localizadas na região Nordeste, a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desse modo, nosso trabalho deve ser tomado no âmbito dos estudos que se interessam em aprofundar as análises sobre o acesso e a trajetória de setores originários das camadas populares que ingressam na universidade pública brasileira, sobretudo os jovens egressos do ensino médio público, procurando desvendar as estratégias integradoras (ZAGO, 2006) que possibilitam a esses jovens romper com seu “destino” (TERRAIL, 1990) e descreverem trajetórias que poderiam, de modo geral, ser identificadas como de “êxito escolar”. É nesse quadro de questionamentos que nos apoiamos para a interpretação dos achados de nossa pesquisa buscando analisar a narrativa desses jovens universitários.

## 1. Algumas notas sobre a metodologia e os sujeitos da pesquisa

Para enfrentar a tarefa a que nos propomos, optamos por um recorte metodológico qualitativo, opção que nos pareceu adequada ao considerarmos os objetivos propostos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os estudos qualitativos que adotam uma abordagem socio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, enfocam o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por essa intercessão, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Nessa abordagem o interesse não está em investigar em função de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Desse modo, as questões estabelecidas para a pesquisa não são formuladas a partir da operacionalização de variáveis, mas se dirigem à compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Ou seja, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu transcorrer, no seu processo de desenvolvimento.

Assim, optamos por conduzir a investigação servindo-nos de entrevistas semi-estruturadas, uma vez que estas refletem uma sorte de diálogo entre os investigadores e seus respectivos sujeitos de pesquisa.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, também é marcada por essa dimensão do social, um encontro de muitas vozes. Segundo Le Grand (1988), contar de si a alguém é contar em concreto e numa determinada situação, isto é, trata-se de uma construção seletiva baseada nas representações e na memória. Simultaneamente, a

entrevista é conduzida a partir dos objetivos definidos pela investigação, portanto não se trata de ouvir um relato qualquer sem estrutura de sentido, mas de ouvir o outro que fala de sua realidade a partir de uma proposição, de uma questão desencadeadora.

Foi dentro desse quadro que dez entrevistas semi-dirigidas foram realizadas junto a jovens universitários regularmente matriculados em diferentes cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Sergipe, sendo todas elas transcritas e sempre resguardando o total anonimato dos envolvidos. Esse material foi produzido entre 2008 e 2009.

Os dez jovens universitários investigados compuseram uma amostra aleatória intencional e significativa dado que buscamos garantir os seguintes critérios: diversidade das áreas de conhecimento quanto aos cursos de graduação a que estavam vinculados, o fato de já ter sido ou estar sendo atendido por um dos Programas de Assistência Estudantil<sup>2</sup> da UFS (até o momento da entrevista) e ser egresso da escola pública; enfim, corresponder ao perfil geral de um jovem oriundo das classes populares (baixa escolaridade dos pais, reduzida qualificação ocupacional da família, restrições financeiras, etc.).

Apresentamos a seguir um painel cujo objetivo é aproximar o leitor um pouco mais de cada um dos jovens envolvidos na investigação, ainda que saibamos das limitações de nossa intenção, bem como da impossibilidade de encaixar a vida desses jovens num quadro, esforço realizado exclusivamente com o fim de sistematizar informações que julgamos importantes para nossa análise.

<sup>2</sup> A CODAE (**Coordenação de Assistência e Integração ao Estudante**), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis tem como objetivo a “prestação de serviços de assistência, orientação e integração dos discentes da UFS no âmbito dos direitos sociais e da cidadania no que se refere aos seguintes programas: Programas de Assistência (Isenção de Taxa de Inscrição no Processo Seletivo Vestibular UFS, Programa de Residência Universitária, Programa Bolsa de Trabalho, Bolsa Alimentação) e Programa de Orientação (Assistência Psico-Social e Acompanhamento Acadêmico)”. Site Oficial da UFS: [www.ufs.br](http://www.ufs.br).

**Quadro 1.** Perfil geral dos jovens

Nome fictício	Sexo	Idade	Ensino Fund. e Médio (Escola)	Curso/ período	Moradia	Ocup./trabalho/ emprego
Lara	F	19	Pública	Pedagogia (Lic.), 5º	Família	Teve Bolsa I.C. Voluntária. Atualmente: Concursada
Claudia	F	20	Pública	Artes Visuais (Lic.), 4º.	Família	Bolsa Trabalho
Alicia	F	20	Pública	Letras-Espanh. (Lic.), 5º	Família	Bolsa Trabalho
Raul	M	20	Pública	Economia, 5º	Divide Apt.	Bolsa Trabalho
Joel	M	20	Pública	Ciências Sociais (Lic.), 5º	Res. Universitária	Bolsa de IC remunerada
Ismael	M	21	Pública/ Particular	(Bach.), 6º Engenharia	Sozinho	Bolsa Trabalho
Milton	M	23	Pública	Florestal, 3º Matemática (Lic.), 5º	Com parente	Foi monitor remunerado. Atualmente: concursado
Jacira	F	24	Particular	Letras-Espanh. (Lic.), 5º.	Família	Bolsa Trabalho
Jonas	M	25	Pública	Matemática (Lic.), 4º.	Família	Foi monitor remunerado. Atualmente: concursado pelo Estado como vigilante
Julia	F	28	Pública	Letras-Francês (Lic.), 6º.	Família	Agente de saúde

No Quadro acima podemos observar alguns traços da amostra: o equilíbrio entre sexos e a predominância de egressos da escola pública tanto para o Ensino Fundamental como para Ensino Médio (8 jovens). Evidencia-se também a concentração dos jovens pesquisados em cursos que compõem a área de educação e ciências humanas (6 jovens), mas se considerarmos o conjunto da amostra, independentemente da área do curso, torna-se evidente a presença desses jovens em cursos de Licenciatura (7 jovens).

**Quadro 2:** Escolaridade dos Pais

Escolaridade da Mãe					Escolaridade do Pai		
Fund. Inc.	Fund. Comp.	Médio Inc.	Médio Comp.	Sup. Comp.	Fund. Inc.	Fund. Comp.	Pós-Grad.
6	1	1	1	1	7	2	1

Fonte: Entrevistas.

No que se refere à escolaridade dos pais, os dados não deixam dúvida quanto à predominância do Ensino Fundamental Incompleto (6 mães e 7 pais). Contudo, quanto aos esforços para prolongar a escolaridade, as mães parecem exibir dados mais positivos.

Quanto à ocupação dos pais, registramos atividades como pedreiro, motorista de caminhão, feirante, comerciante, etc., todas elas ocupações que prescindem de um vínculo empregatício formal, estável. Entre as mães predomina o estatuto de 'dona de casa', ao lado de atividades como agricultora, professora da rede pública de ensino e aposentada (merendeira).

## 2. Construindo um panorama geral da questão

Nas últimas décadas temos observado a ampliação das exigências por uma maior e melhor escolarização sem que esses padrões impliquem, necessariamente, na garantia de inserção, ascensão e estabilidade socioprofissional. Simultânea e contraditoriamente, aprofundam-se as desigualdades de escolarização entre as classes sociais (VAN ZANTEN, 1999, *apud* ZAGO, 2006). A combinação desses elementos impõe um vasto conjunto de desafios à sociedade atingindo diretamente a população jovem que convive com o aprofundamento da situação de vulnerabilidade social<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Nesse quadro, a noção de vulnerabilidade social (configurações vulneráveis) parecem ferramenta útil para compreender a situação em foco, uma vez que, ultrapassando a marca das características de renda, engloba não apenas a incerteza, a insegurança e a exposição a riscos produzidos por contextos socioeconômicos desfavoráveis, bem como a disponibilidade de estratégias e recursos que permitam o enfrentamento das dificuldades que atingem esses indivíduos.

Dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho, 2005) indicam que, mundialmente, uma em cada cinco pessoas com idade entre 15 e 24 anos está desempregada, ou seja, 88 milhões de jovens, que representam mais de 40% do total de desempregados. Destes, 85% concentram-se entre os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Quando focalizamos o Nordeste, a realidade mostra-se atemorizante. Concentram-se nessa Região do país 31,9% dos jovens brasileiros, cerca de 10,9 milhões. Apenas 21,2% dos jovens de 15 a 19 anos da Região está matriculada no Ensino Médio (LASSANCE, 2005). A realidade da Região Metropolitana pesquisada expressa a seriedade do problema: 21,7% da população entre 15 e 29 anos não estuda nem trabalha, ou seja, cerca de 114 mil jovens (CHARLOT, 2006). Além disso, apenas cerca de 6% (6.840) dessa população tem ou teve acesso ao ensino superior (completo/incompleto/pós-graduação).

De fato, o aprofundamento das desigualdades no âmbito da escolarização, um dos reflexos da magnitude das desigualdades sociais, tem suscitado renovadas perspectivas de pesquisa no campo das ciências da educação e, particularmente, da sociologia, tomando como foco, dentre outros aspectos, os processos de alteração nas configurações escolares entre diferentes grupos sociais e no interior de um mesmo grupo.

Segundo as análises de Zago (2006), nesse contexto revigorado das pesquisas, uma das tendências observadas está diretamente vinculada à questão do jovem universitário de origem popular. Nesse campo temático, um conjunto importante de estudos, seja no Brasil ou no exterior (VIANA, 1998; CHARLOT, 2008; PAIS, 2005; DAYRELL, 2007) tem sido produzido, proporcionando a consolidação de um aporte teórico-metodológico em que o foco se direciona à análise dos casos que contrariam as tendências dominantes que predestinam as camadas populares ao chamado “fracasso escolar”. Um recorte analítico que tem ganhado visibilidade é aquele preocupado com a relação família-escola e a compreensão dos

arranjos e estratégias (mais frequentemente, táticas)<sup>4</sup> que permitam desvendar como esses jovens rompem com seu “destino” e descrevem trajetórias que poderiam ser identificadas como exitosas.

Para Zaluar e Alvito (1999) bem como para Mariz, Fernandes e Batista (1996) são escassas as pesquisas em analisar como jovens rompem o círculo vicioso da pobreza diante do automatismo do senso comum que, frequentemente, entende pobreza como sinônimo indiscutível de escolaridade de curta duração. Zago (2006) propõe a noção de estratégias integradoras para analisar os elementos que mobilizam esses jovens a resistir ao processo de exclusão que deixa fora do sistema de ensino superior um amplo contingente de jovens entre 18 e 24 anos<sup>5</sup>.

O que favorece a alguns jovens fugir do “destino” de marginalidade e exclusão? Esse é um dos aspectos que nos interessa aprofundar.

<sup>4</sup> Utilizamos as noções de estratégias e táticas conforme formulação de Certeau (2008): “Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). [...] Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (p.97).

<sup>5</sup> Nessa faixa etária apenas 9% dos jovens brasileiros estão incluídas no ensino superior (INEP, 2004).

É certo que não basta ter acesso ao ensino superior para que se configure o cenário de “sucesso escolar”, o que implicaria numa volta ao que há de reducionismo nas teorias da reprodução em educação. Cabe, nesse contexto, colocar em causa a própria noção de sucesso escolar uma vez que ao acesso deve se suceder a permanência.

Por outro lado, não nos parece possível permanecer numa perspectiva ingênua minimizando a força, mesmo que não determinante, que o lugar social ocupado por esses jovens imprime quanto aos limites e possibilidades de construir uma dada condição juvenil. A vivência dos jovens das camadas populares é difícil, e os desafios e obstáculos são relevantes, uma vivência em que se misturam resultados imediatos e projetos de futuro. Ademais, Spósito (2005) nos lembra que parcela significativa da juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, tal como é freqüente nos países europeus.

Simultaneamente, nos parece importante considerar as contribuições de Grignon e Gruel (1999) e Coulon (2005), ao salientarem que a designação “estudante” comporta uma acentuada multiplicidade de situações, o que pode tornar o termo, por vezes, insuficiente para recobrir a condição de estudante universitário. De acordo com esses autores, nem todos os estudantes são estudantes de uma mesma forma e nem mesmo os estudos ocupam o mesmo lugar e relevância em suas vidas.

No esforço de nos aproximarmos daquilo que poderia traduzir o que significa “ser um estudante universitário” para um jovem de origem popular, trazemos ao debate algumas questões gerais referidas ao sistema de ensino superior no Brasil. Sobre esse aspecto, o que chama atenção é, particularmente, a enorme disparidade entre vagas disponíveis e estudantes inscritos nos vestibulares das universidades públicas.

Frente à elevada competitividade por uma vaga na universidade pública, o acesso ao ensino superior nestas instituições representa um grande desafio.

Vejamos. Para o Estado onde realizamos a pesquisa, em 2008<sup>6</sup> os dados oficiais indicam um total de 11.910 vagas para as universidades em Sergipe, um total de 27.905 inscritos e 8.273 ingressos. Para a UFS temos os seguintes números: 4.070 vagas (34,0%) para 21.226 inscritos (76,0%) e 4.015 ingressos (48,5%). Para a universidade privada temos: 7.840 vagas (66,0%) para 6.679 inscritos (24,0%) e 4.258 ingressos (51,5%). A concorrência geral candidato/vaga caiu de 2,7 em 2007 para 2,34 em 2008 em função de uma leve retração no total de inscritos, combinada com ampliação de vagas. Caiu, igualmente, a concorrência para a universidade privada atingindo patamares inferiores a 1, ou seja, 0,85 candidato concorria a 1 vaga nesse tipo de oferta. Em contrapartida os jovens, sujeitos dessa investigação, enfrentaram na UFS uma concorrência de 5,22 por vaga oferecida. (MEC/INEP/SINAES, 2008)<sup>7</sup>.

Ao nos debruçarmos sobre esse panorama do ensino superior no Estado de Sergipe, vê-se que os obstáculos a serem superados por aqueles que buscam ingressar na universidade pública não são desprezíveis.

Particularmente para 2006, pesquisa recente realizada por Charlot (2008) sobre o vestibular desse ano na UFS aponta outros obstáculos. Analisando os dados relativos aos aprovados quanto ao setor de ensino (público/particular) e turno em que realizaram o ensino médio, os dados apontam que enquanto 59,2 % dos candidatos são oriundos do ensino médio público, apenas 42% dos aprovados provêm desse mesmo setor. Em contrapartida, 40,8% dos candidatos provem do ensino médio particular, mas

<sup>6</sup> Se considerarmos as informações para 2006, o Estado de Sergipe contava com 12 IES particulares (1 Universidade e 11 Faculdades) e 2 IES públicas, ambas federais, a UFS e o CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica-oferecendo graduação plena e cursos superiores tecnológicos.

<sup>7</sup> Utilizamos a versão preliminar do Censo da Educação Superior disponibilizada no portal MEC/INEP em 27.11.2009.

58% dos aprovados são oriundos da oferta privada de ensino médio. Junte-se a isso o fato de apenas 11,6% dos aprovados terem cursado o ensino médio à noite.

Ainda nos apropriando da investigação realizada por Charlot (2008) direcionamos nossa atenção para a escolaridade dos pais daqueles que foram aprovados no vestibular 2006 da UFS e destacamos os seguintes achados. Para os aprovados egressos da escola pública, registraram-se 49,8% dos pais e 47,6% das mães com ensino fundamental (completo ou incompleto); 30,8% dos pais e 33,1% das mães com ensino médio (completo ou incompleto); 10,4% dos pais e 12,4% das mães tendo ensino superior (completo ou incompleto). Já para aprovados procedentes da escola particular, o quadro é bem distinto: 16,1% dos pais e 16,3% das mães têm ensino fundamental (completo ou incompleto); 38,8% dos pais e 36,6% das mães têm ensino médio (completo ou incompleto); 43,7% dos pais e 46,4% das mães têm ensino superior (completo ou incompleto). Dito de outra forma: entre os aprovados egressos da escola particular, a escolaridade predominante entre os pais é o ensino superior (completo ou incompleto) enquanto o ensino fundamental (completo ou incompleto) domina entre os aprovados egressos da escola pública.

O panorama acima nos remete à análise proposta por Charlot (2008) quanto às desigualdades socioculturais e socioescolares que se explicitam diante do vestibular, mas que de modo algum devem ser tomadas como fatalidades, destinos. Ainda que os dados do vestibular 2006 apontem que a UFS “*funciona como instituição voltada para o acolhimento prioritário de estudantes que frequentaram uma escola particular e têm pais com nível de ensino médio ou superior*” o autor indica que “*apesar dessa desigualdade, 2104 candidatos (entre 22194) e 91 aprovados (entre 2415) são alunos de escola pública, filhos ou filhas de pai que não frequentou a escola*”, e acrescenta “*1594 candidatos (entre 22194) e 70 aprovados (entre 2415) são alunos de escola pública, filhos ou filhas de mãe que não frequentou a escola*”.

### 3. Sobre o caminho dos jovens: subvertendo profecias

Refletir sobre a presença de jovens originários das classes populares no ensino superior nos convida a analisar os processos de mobilização para prolongamento da escolaridade descritos por esses jovens estudantes, “marcados” socialmente pela origem familiar de baixo poder aquisitivo, baixo patamar de escolaridade e detentores de limitado capital cultural hegemônico. Certamente essas “cicatrices” estão presentes nesses processos sob distintas formas e intensidades. Portanto, não se trata de negá-las nem, tão pouco, de assumi-las como determinantes de destinos imutavelmente pré-estabelecidos socialmente tal como Bourdieu (1993), Castel (2007) e outros estudiosos enfatizam.

“Mergulhamos”, então, nas narrativas de dez jovens estudantes universitários com a finalidade de entender como pensam, agem e sentem quando se trata de analisar os caminhos percorridos em direção ao ensino superior e, particularmente, em direção ao ingresso e permanência na UFS, única universidade pública em Sergipe.

A grande maioria dos estudantes entrevistados estudou, ao longo de todo seu percurso escolar, exclusivamente em instituições públicas. Mesmo nos casos em que se verificou que os jovens se mudaram do município de origem para um outro município, eles permaneceram frequentando instituições públicas de ensino. Portanto, a ‘vida de aluno<sup>8</sup> de escola pública’ se inscreve fortemente na fala desses jovens para quem a experiência do ensino médio não parece ter potencializado a inserção no ensino superior.

Em geral, a experiência do ensino médio é complexa para qualquer jovem, posto que coincida com um período de transições em

<sup>8</sup> Com base nas análises de Coulon (2005) utilizamos o termo ‘aluno’ para indicar a situação do jovem quando cursando algum dos estágios da Educação Básica, enquanto o termo ‘estudante’ refere-se a sua condição de universitário.

várias dimensões individuais e sociais. Entretanto, essa experiência parece ser mais difícil quando nos aproximamos da realidade dos jovens de classes populares, uma vez que se deparam continuamente com os desafios de enfrentar as múltiplas lógicas de exclusão e, porque não dizer, o estereótipo de “aluno de escola pública”: aquele que não detém o bom domínio de conhecimentos básicos, que não herdou de sua família e/ou meio social o capital social, econômico e intelectual dominante capaz de reduzir ao mínimo o risco de uma longevidade escolar limitada, e que deve, portanto, se desdobrar para suplantar as fragilidades e lacunas existentes em sua formação escolar. Vale notar, inclusive, que mesmo a possibilidade de dar continuidade aos estudos cursando o ensino médio é vivenciada por alguns deles como uma possibilidade posta em risco em que pese o desejo, o interesse e o apoio, maior ou menor, do grupo familiar. Esse risco de ter abortada a possibilidade de ampliar sua longevidade escolar é uma situação que se apresenta de modo mais intenso para aqueles “jovens do interior”, ou seja, aqueles que vivem nas pequenas cidades do interior do Estado onde a oferta pública de educação nem sempre ocorre nos mesmos moldes daqueles praticados na capital.

Ismael, estudante de Engenharia Florestal, que cursou o ensino fundamental em escola pública e o único entre nossos entrevistados a ter freqüentado uma escola particular durante todo o ensino médio, no município de Simão Dias (100 km de Aracaju), ressentido-se da condição de “jovem do interior” e identifica as disparidades internas à oferta de ensino privado quando estabelece a relação capital x interior. Ele que carrega consigo a distinção de tornar-se engenheiro após submeter-se ao vestibular da UFS por duas vezes, reconhece o peso relativo da oportunidade de concluir a educação básica num estabelecimento particular, mesmo sendo aquele que considera o melhor da região:

Porque da região aqui era o melhor colégio e também passa muita gente aqui pra UFS, no vestibular, pra um colégio de

interior ele aprova muitas pessoas aqui dentro da UFS, pra o vestibular... Porque pra um colégio assim do interior que não tem aquela coisa focada... Prepara o aluno... Mas não é como os colégios daqui [refere-se à Aracaju].... e lá é um colégio de interior.. Preparava a gente, mas não era aquele foco... Preparava a gente pra o vestibular... Mas não era aquela pressão psicológica como é aqui... Se você queria aprender tinha quem ensinasse, professores à disposição no colégio e tudo. (Ismael, Engenharia Florestal, 21 anos)

Há ainda aqueles que, por morarem no interior do Estado, passaram pela experiência do ensino médio público modular pelo sistema SOMEM (Sistema de Organização Modular de Ensino Médio), seja Lara (Pedagogia, 19) originária de Cumbe, distante 90 km da capital e Jonas (Matemática, 25) em Nossa Senhora das Dores, a 70 km.

A distância que os separa de centros mais urbanizados, uma experiência fragmentada pelo curso modular e as intempéries a que estão sujeitas as famílias das camadas populares, normalmente mais expostos aos reveses que podem exigir um aporte financeiro do qual nem sempre podem lançar mão (perda de emprego, doenças, etc.), podem resultar no abandono da escola em favor de uma atividade remunerada.

Na fala dos jovens paira certa atmosfera de vulnerabilidade, de aleatório e imprevisível quanto à continuidade dos estudos, que se manifesta em intensidades e frequências diferentes mesmo quando o apoio familiar se configura. Essa atmosfera produz impacto sobre o que poderíamos chamar de 'projeto de chegar ao ensino superior', 'entrar na universidade'. Segundo Vianna (2007) é freqüente que nesse grupo social não encontremos uma intencionalidade claramente definida quanto ao ingresso no ensino superior desde o início da vida escolar dos jovens e não é surpreendente que a perspectiva de enfrentar o vestibular e 'en-

trar na universidade' se mostre mais claramente quando eles já estão cursando o ensino médio, o que é sinal da possibilidade de avançar um pouco mais e ousar ultrapassar as barreiras.

Mesmo Ismael, que contou com suporte da família para viabilizar o ensino médio na rede particular, só se interessou pelo vestibular no final do 3º ano do ensino médio, tarde demais como ele nos revelou:

Comecei a pensar em Universidade no terceiro período [3º ano Médio], já quase terminando, foi quando começou a cair a fichinha de que estava acabando a vida boa, foi aí que eu comecei a pensar em faculdade, mas aí já era tarde porque no primeiro vestibular que eu fiz eu reprovei, só passei no segundo. (Ismael, Engenharia Florestal, 21)

Milton também, estudante de matemática, afirma claramente que a universidade era “algo distante” até concluir o ensino médio. Proveniente de Salvador (400 km de Aracaju) muda-se para Sergipe, onde tem parentes, após ter sido aprovado na seleção do então CEFET (Centro Federal de Educação Tecnologia) na unidade de Aracaju. Segundo ele, ao término do ensino médio o foco estava em prestar concursos públicos: *“Quando eu me formei, eu pensava: E agora, eu vou fazer o quê? Então, foi basicamente em 2005, eu comecei a ver e os colegas: Ah, vai ter concurso aí, vamos fazer. Comecei a estudar, não para o vestibular, comecei a estudar, mas, focado em concurso”*. Para ele a mudança para Sergipe trouxe consigo outra perspectiva frente à questão do ingresso no ensino superior:

Quando eu cheguei a Sergipe bateu isso, eu falei: Pôxa, não, eu vou focar mais agora no vestibular! Tinha um capital cultural que proporcionava isso daí, de ingressar na universidade. Se você chegar aqui em Sergipe, você vai ver muita gente na universidade em relação à população, es-

tou falando proporcional. Mas, se você chegar a Salvador você vai ver pouca gente na universidade, se você chegar a um bairro periférico é bem possível você não encontrar ninguém na universidade. (Milton, Matemática, 23)

O que Milton chama de “capital cultural” é o fato de ter encontrado no mundo de relações que estabeleceu em Aracaju uma proporção maior de aprovados no vestibular da UFS que ele identificava como “*gente relativamente do meu nível*” e essa reconfiguração do cenário contribui para que ele concluísse: “*Então, eu vi que eu também tinha essa capacidade*”. Mesmo com o ingresso no curso de Matemática, Milton não desistiu de conseguir um emprego estável por meio da aprovação num concurso público que exigisse apenas o nível médio, e, assim, acabou por ser aprovado para o cargo de vigilante num concurso estadual<sup>9</sup>. É interessante mencionar que Milton esboçou claramente sua tática para construir a possibilidade de futuro melhor relacionado à permanência na universidade numa vinculação direta com o acesso a postos de trabalho melhor remunerados e reconhecidos socialmente. O caminho encontrado por Milton para enfrentar o duplo desafio de perseguir um futuro melhor permanecendo na universidade foi tornar-se vigilante, concursado pelo Estado de Sergipe.

Lá [refere-se ao tempo em que morou em Salvador] eu tinha uma visão de concurso público, de passar em um concurso público. Uma visão de trabalho, de você ter, como o pessoal sempre fala, de ter um retorno mais rápido e aqui [refere-se a sua mudança para Aracaju] não, eu vi que a universidade poderia ser uma alternativa disso, de você ter

<sup>9</sup> No momento da entrevista Milton exercia suas funções de vigilante numa escola pública.

um trabalho melhor, de você ganhar melhor e que o concurso público poderia te dar uma estrutura para isso [...] um concurso público que desse condições de você passar em um maior, em um melhor, que ganhasse mais e sempre essa idéia. (Milton, Matemática, 23)

De fato são muitos os caminhos descritos por esses jovens e, exatamente por esse motivo, julgamos que vale salientar que a grande maioria dos estudantes entrevistados teve uma trajetória favorável no ensino fundamental e médio, principalmente se considerarmos que 8 deles nunca foram reprovados. Vejamos o que alguns dos estudantes relatam.

Eu fui aquela aluna exemplar, que não reprovou, que não foi para recuperação, (risos) toda certinha. (Julia, Letras Francês, 28)

Eu acho que eu nunca fui uma má aluna, não, assim, eu sempre fui muito calada. Aí eu nunca gostava muito de fazer perguntas assim, é na sala toda. Fazia depois que meus colegas saíam, aí eu ia fazer perguntas. (Cláudia, Artes Visuais, 20)

Eu sempre gostei muito de ler e assim: Eu posso não ser CDF<sup>10</sup>, mas gosto de estudar. (Jacira, Letras-Espanhol, 24)

Como eu sempre gostei de estudar, de ler, como o resto das coisas da escola, mas eu gostava de ler outras coisas... Literatura, eu gostava muito de poesia. (Joel, Ciências Sociais, 20)

<sup>10</sup> Essa é uma denominação muito usada entre alunos da educação básica e estudantes universitários para designar aqueles que são muito aplicados aos estudos.

Apesar dos pontuais casos de reprovação entre nossos entrevistados, certamente o gosto por estudar, o gosto pela escola, a conduta esperada no ambiente escolar foram ingredientes que contribuíram para uma trajetória livre de repetências na educação básica entre a maioria deles. Segundo as pesquisas de Terrail (1990) e Laurens (1992) os êxitos escolares parciais que ocorrem nos primeiros anos de escolarização, e mesmo nos períodos intermediários (VIANNA, 2007), potencializam êxitos ulteriores, uma vez que produziram disposições, sentidos e práticas que, apesar de favorecer a constituição de uma base importante em relação à longevidade dos estudos, não é garantia suficiente para tal.

Nesse contexto em que se articulam resultados favoráveis e insucessos pontuais localiza-se um ingrediente importante: a família, motivo pelo qual nos preocupamos em apresentar na seção anterior um quadro com os dados produzidos na pesquisa.

A presença da família na vida dos jovens e, mais particularmente, na vida escolar se faz registrar nos relatos sob diferentes perspectivas que nos sugerem sentidos, práticas e disposições quanto à importância atribuída a escolarização de seus filhos. Dado que nossa pesquisa mostrou a forte 'mobilização de si mesmo' como um componente importante na trajetória dos jovens em direção ao ensino superior, poderíamos, sob certos aspectos, identificar, a partir da fala desses estudantes, certa mobilização das famílias.

Falar em mobilização remete a engajamento, ou seja, esforços empreendidos para alcance de determinado objetivo. Vale, portanto lembrar que a noção de mobilização, forjada no campo das Ciências Políticas para explicar o sucesso escolar em meios populares, foi bem recebida no campo da Sociologia da Educação nos estudos sobre as relações entre família-escola (LAURENS, 1992, passando progressivamente a abarcar a identificação e descrição de atitudes e intervenções das famílias relacionadas

ao rendimento escolar dos filhos, intencionalmente e de modo sistemático<sup>11</sup>.

Tomando os estudos de Nogueira (1995), Nogueira, Romanelli e Zago (2000) e outros estudiosos sobre as relações que as camadas médias estabelecem com a escola como referência, temos indicado de forma clara as práticas de investimento escolar intencionais e sistemáticas adotadas por esse grupo social: escolha criteriosa do estabelecimento de ensino, acompanhamento constante do desempenho escolar dos filhos, atividades extra-escolares que contribuem para o sucesso escolar (cursos de língua, informática, reforço escolar, etc.), presença constante na escola e suporte nas atividades de casa. Teríamos aí o ideal tipo da mobilização escolar familiar.

Contudo, o nosso mergulho nos dados empíricos nos levou a refletir mais detidamente sobre a questão da mobilização escolar familiar destaca acima. Haveria apenas um tipo possível de manifestação do investimento da família na vida escolar de seus filhos? Tal investimento só seria válido quando obedecendo aos mesmos padrões de intencionalidade e sistematização acima descritos? Consideramos que não, tomando como referência o conjunto dos dados da pesquisa.

Certamente, não é frequente que encontremos entre as camadas populares a definição do ensino superior como objetivo claro e definido desde o início quando se trata da escolarização de seus filhos o que, no entanto, não nos autoriza a dizer que tal projeto esteja totalmente ausente nessas famílias.

Por outro lado, os estudos sobre as lógicas de escolarização dos filhos nas camadas populares têm mostrado que um objetivo dessa natureza não está dado como 'coisa natural', mas sim constituído no tempo, à medida que os filhos conquistam os di-

<sup>11</sup> Segundo os estudos de Nogueira (1995) esse tipo de comportamento vincula-se de modo mais predominante às condutas das famílias das camadas médias.

tos bons resultados que se traduzem na não reprovação, mas que incluem também o bom comportamento na escola, a responsabilidade e envolvimento com os deveres de casa, as boas notas, o zelo com o material escolar, etc. Portanto, é possível pensar em práticas e condições adotadas por essas famílias no sentido de minimizar os impactos negativos produzidos por condições de vida desfavoráveis, o que, de modo algum, torna homogênea e unânime sua manifestação entre os integrantes do grupo familiar.

O que dizem afinal os estudantes entrevistados quando a questão é a família e sua vida escolar? Vejamos.

Do meu pai nunca. Meu pai assim, sempre se dedicou ao trabalho. Porém, da minha mãe e dos meus irmãos sempre me ajudaram muito. Tanto com as tarefas de casa... Eu nunca fui assim para a banca, meus próprios irmãos que me ensinaram e minhas tias também por serem professoras... O estímulo sempre foi muito grande. Mas, o estímulo do pai também é muito forte pela questão financeira. Meu pai não comprava livro, não tirava xérox, sempre quem fazia era minha mãe, aí às vezes eles brigavam porque meu pai dizia: Ah, você está dando dinheiro para essa menina... Porque todo mundo trabalha e estuda não sei o quê. [...] E assim, minha mãe não acreditava muito [ela se refere à aprovação no vestibular], meus irmãos sempre confiavam, mas minha mãe não acreditava [...] por eu estudar em escola pública, por eu estudar em escola de bairro, tudo. Ela pensou que eu não teria capacidade, não por mim, mas pelo suporte mesmo. [...] eu confiava em mim, mas como minha mãe não confiava totalmente em mim eu ficava assim insegura. [...] Porque que eu não podia passar? Eu comecei a acreditar no segundo ano [refere-se ao 2º ano do ensino médio]. (Alicia, Letras, 20)

Alicia retrata claramente a rede de apoio familiar que a cercou ao longo de sua escolarização, onde mãe, irmãos e tias assumem importante papel de suporte moral, afetivo e também material para avançar em seu percurso rumo ao ensino superior. Uma pequena engrenagem que procura funcionar em prol da longevidade escolar de Alicia, uma engrenagem que encontra no pai um suporte ambíguo que combina apoio material/financeiro, ainda que sob forte reticência, e pressão pela antecipação de seu ingresso no mundo do trabalho. Integra ainda a dinâmica familiar de Alicia certa descrença de sua mãe quanto às possibilidades de sua filha conquistar a condição de estudante universitária na UFS, uma descrença em que se misturam o desejo de ver um membro da família ultrapassar o limite da escolaridade básica do ensino médio<sup>12</sup> e o reconhecimento das possibilidades comparativamente limitadas decorrentes das 'seqüelas' do ensino médio público.

A manifestação da mobilização da família de Milton em prol de sua vida escolar emerge numa dinâmica semelhante, mas onde o papel atribuído aos pais se inverte. Para ele a figura paterna ocupa lugar central para além da questão material. É no interesse paterno pelos seus estudos, evidenciado pela participação nas reuniões escolares (apesar das limitações de tempo) e na expressão evidente e continuada de estímulo e confiança, sobretudo de seu pai, e em menor grau de seu irmão mais velho<sup>13</sup>, que Milton encontra sustentação moral, subjetiva para acreditar em si mesmo. O apoio incondicional do pai, que chegou a concluir o ensino fundamental, foi elemento decisivo para que ele persistisse nos estudos. Filho mais novo, ele é o primeiro

<sup>12</sup> O pai de Alicia tem o ensino fundamental incompleto, enquanto a mãe tem ensino médio incompleto e todos os seus três irmãos e irmãs concluíram o médio.

<sup>13</sup> Milton tem três irmãos, todos mais velhos que ele e todos com ensino médio completo. A mãe tem ensino fundamental incompleto e se

integrante da família que ingressa no ensino superior, público. Já a figura da mãe aparece na penumbra da “tranquilidade”, talvez um eufemismo para referir-se a certo desinteresse quanto à trajetória escolar dos filhos.

Meu pai sempre cobrou, meu pai, sempre... Quando eu perdi, ele ficou até chateado, mas minha mãe não, minha mãe ficou mais tranquila, entendia, até porque ela via como ela estava dentro de casa, ela via que eu não fazia nada e meu pai não, ele sempre foi mais assim para o lado do estudo. Oh, vá estudar mesmo [...] ele não ficava dentro de casa, não tinha tempo de acompanhar, mas o tempo que ele tinha, ele ia ao colégio, ia às reuniões, ele sempre foi mais ativo com relação aos estudos do que a minha mãe. Eu acho que eu estou aqui hoje na universidade, acho que é mais devido a meu pai do que a minha mãe, do que eu mesmo. É mais assim mérito dele do que meu mesmo, eu acho que tudo que eu tenho na minha vida... Ele sempre me deu apoio, ele sempre torceu por mim. (Milton, matemática, 23)

Jonas, filho mais velho e com sete irmãos/irmãs, enfatiza o lugar da família em sua trajetória escolar, trazendo à tona a questão da relação entre escolaridade dos pais e engajamento na vida escolar dos filhos e apontando, em sua fala, para a inexistência de uma relação direta, proporcional e determinista. Ou seja, não é possível afirmar, para o caso das classes populares, que a baixa escolaridade dos pais implica necessariamente em reduzido comprometimento da família com a trajetória escolar dos filhos. Certamente, isso não significa dizer que o grau de escolaridade dos pais é um ingrediente descartável quando se trata de analisar sociologicamente a questão, tal como nos assinala Bourdieu (1993), Charlot (2000), Nogueira (1995) dentre outros.

Apesar de minha família, minha mãe, assim, não ter estudado muito, foi uma coisa que ela nunca deixou de acompanhar era meu desempenho na escola. Muitas das vezes, ela procurava saber com os professores como eu tava me saindo. Agora, com os meus irmãos ela já relaxou um pouquinho, comigo ela pegava no pé, comigo, minha outra irmã e até outra que estuda aqui também; até nós três ela pegou mais no pé, sabe? Agora, tá relaxando, se cansou. (Jonas, matemática, 25)

Mesmo que a maioria dos entrevistados tenha tido “sucesso” em sua vida escolar na educação básica, os depoimentos fazem emergir elementos que evidenciam a seletividade no acesso e permanência na universidade. Ainda que saibamos que a conclusão do nível médio é o pré-requisito básico para ingressar no ensino superior, é inegável que no escopo de uma certificação como essa está uma gama amplíssima de percursos formativos, seja porque os estabelecimentos não são equivalentes seja porque os jovens também não o são. Além disso, o fato desses jovens terem chegado ao Ensino Médio não significa que o caminho percorrido, ainda que favorável no que se refere às aprovações, ao gosto pelo estudo e pela leitura, garanta que o caminho a ser percorrido até a universidade se cumpra e, menos ainda, que ele se faça de forma exitosa resultando na realização e aprovação no exame vestibular. Não parece haver percursos assegurados a priori para esses jovens.

Um olhar panorâmico sobre o quadro aqui delineado nos permitiria questionar: como superar as lacunas acumuladas ao longo da Educação Básica, as restrições materiais, as dificuldades para ter acesso a informações referentes ao ensino superior, a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo em que ser aprovado no vestibular se apresenta como um desafio, uma promessa, um sonho? Como construir e manter o desejo, o objetivo de ingressar na universidade quando as desigualdades se apre-

sentam de forma flagrante? Certamente parte da resposta está no profundo empenho e engajamento individual que, em alguns casos, se retro-alimenta do engajamento familiar. O projeto do jovem se constrói e se fortalece com base no uso de si mesmo e simultaneamente se constitui num projeto que ganha dimensões de projeto familiar.

O engajamento de si ou como nos indica Schwartz (1987) a “utilização de si mesmo”, o uso de si mesmo que se manifesta de formas diversas é um dos elementos que emerge com vigor entre os jovens. A força com que esse aspecto se mostra na fala dos vários jovens nos incitou a uma aproximação com as formulações desse autor em que pese seu foco estar centrado nas situações de trabalho. Para ele o trabalho e, segundo nossa perspectiva, a educação, e mais especificamente as trajetórias socioeducacionais, é um movimento constante no qual se é construído pelos outros, por si mesmo e, simultaneamente, constrói-se os outros no desejo de transformar-se a si mesmo, de contrariar tendências; um processo que exige a mobilização do sujeito e o reconhecimento do sentido que se pode identificar nas situações vivenciadas.

Conceber que a constituição de percursos que potencializam a chegada desses jovens ao ensino superior poderia se configurar mediante a mera execução de tarefas parece-nos insuficiente, posto que nos leva a pensar que a prescrição é perfeita e que não há variabilidades, o que parece incompatível quando tratamos de questões sociais.

Dizer, portanto, do *uso de si* desses jovens remete à mobilização objetiva e subjetiva do sujeito. Remete, igualmente, tal como destacado por Schwartz, ao uso de si por si mesmo e ao uso de si pelo outro, ou seja, às condições históricas dadas que participam da produção dessas objetividades e subjetividades. A tensão contraditória que pode se estabelecer entre esses *usos* implica em observar que o humano se transforma e produz transformações, variações, uma gestão de si mesmo que inclui normas, conceitos, pré-conceitos, escolhas, contingências que, combinadas sempre

de formas distintas, podem tornar o ingresso no ensino superior parte de um projeto, que como tal sempre é passível de não se realizar ou de retardar-se.

Considerando esses ingredientes, é difícil classificar como surpreendente que os entrevistados considerassem que dispunham de chances muito remotas de ingressar no ensino superior numa universidade pública conhecida pelos níveis de concorrência candidato/vaga, sobretudo quando se enfrenta falta de professores, dificuldade de acesso a livros e outros materiais pedagógicos, quando se trabalha e estuda, etc. Para tentar superar essas fragilidades formativas os estudantes buscam cursinhos pré-vestibulares preferencialmente gratuitos, como é o caso do curso preparatório para vestibular oferecido pela Secretaria de Educação, o PRÉ-SEED. De todo modo as possibilidades de acesso a uma formação suplementar na forma de cursos pré-vestibulares, cursos de línguas em paralelo ao ensino médio podem funcionar seja como via para reduzir as desigualdades seja para aprofundá-las.

Desse modo há, entre decidir prestar o vestibular e escolher um dos cursos, um longo e árduo caminho a ser percorrido em meio a um grande investimento pessoal (e muitas vezes familiar) independentemente dos resultados escolares anteriores. É em meio a esse intenso investimento de si mesmo para conquistar o objetivo de ingressar na universidade que os estudantes revelam em seus depoimentos a arquitetura de um processo em que se encontram “sofrimento”, “sacrifício”, “prazer”, “conquista” e “orgulho”. Podemos sinalizar que “fazer uso de si mesmo” no caminho rumo à universidade é, senão a principal, uma das principais estratégias dos estudantes de origem popular (SCHWARTZ, 1987).

No processo que antecede o momento da escolha do curso universitário, o balanço geral da trajetória socioescolar do jovem tem um peso considerável na tomada de decisão. As condições objetivas acabam prevalecendo ante o curso dos sonhos. Assim, os jovens buscam uma adaptação entre as condições objetivas e os

sonhos. Mas esse mecanismo de adaptação será tanto mais abrangente, afastando o jovem do curso de seus sonhos, quanto mais frágeis e limitadas se mostrarem as relações entre as condições objetivas e os pré-requisitos exigidos para ser aprovado no curso dos sonhos (ser muito bom em química, em biologia, matemática, por exemplo).

Aí não tinha uma preparação para fazer o vestibular e isso fez com que eu adiasse durante muito tempo e ficasse totalmente indecisa o que fazer no vestibular. Tentei quatro vestibulares, passei no quarto.... Tentei Administração, Ciências Contábeis, Economia e o último, foi esse que eu fiz Letras-Francês. (...). Aí, foi por essa questão de achar uma habilidade com português, e, aí quando eu disse: Eu vou fazer Letras, mesmo sem gostar muito de Literatura. Literatura não foi uma coisa muito boa na minha vida, mas eu vou fazer Letras. E francês por essa questão da concorrência. Depois de ter passado tanto tempo sem estar preparada, eu fiquei com medo porque eu queria fazer Inglês. Eu vou fazer Inglês que eu gosto de inglês... vou fazer inglês. Tive uma professora muito boa no Ensino Fundamental de inglês, muito, muito boa mesmo, aí pronto.... Meu cunhado imprimiu a concorrência dos anos anteriores, para a área de Letras, eu disse é grande, é grande, essa é pequena, aí caiu Francês de pára-quadras, sem saber falar. (Julia, Letras Francês, 28)

Nesse quadro geral, entrar na universidade significa para esses jovens uma “conquista”, uma “vitória” diante de inúmeros obstáculos e conflitos, um caminho de subversão de destinos sugeridos pelas estatísticas, uma travessia.

Acho que é um rito de passagem. Como se fosse um rito de passagem da idade infantil para a idade adulta. Eu acho

que essa passagem para a Universidade foi de luta, de dedicação, de esforço, de coragem, de negação de outras coisas. (Joel, Ciências Sociais, 20)

Significa também que haverá muito trabalho pela frente:

É, digamos que foi o primeiro passo no alcance do objetivo que eu queria, queria me formar, de preferência na UFS pelo fato de também ser mais conceituado, e o outro fato é que era gratuito, então foi o primeiro objetivo, o primeiro passo que eu dei, primeira vitória que eu consegui. E aí tô batalhando até terminar a graduação. Quer dizer, ainda estou batalhando por ele, porque eu ainda não saí da universidade. Quando eu sair, eu posso dizer que eu tive sucesso. (Jonas, Matemática, 25)

Parece-nos, por outro lado, que vale a pena atentar para o fato de que a combinação entre esse longo percurso de “luta”, as “batalhas” vencidas e o sentido de que há um “combate” em curso a exigir o permanente engajamento de si mesmo, potencializa projetos de formação em níveis mais elevados como a pós-graduação:

E eu tenho a vontade de seguir realmente, de fazer meu doutorado, agora assim, eu tenho que descobrir as perspectivas, as formas, como é que vou conseguir realmente, entendeu? Eu ainda não tenho isso projetado. Formulado. Mas, eu pretendo continuar. Então, eu quero seguir. Além da graduação. Eu quero ainda ser doutora. [...] Eu sei que eu sou pequena, mas vou lutar. (Lara, Pedagogia, 19)

Porque hoje eu não me imagino fazendo outra coisa a não ser viver a vida acadêmica. Então, eu quero fazer mestrado, doutorado e quero dar aula na Universidade. (Joel, Ciências Sociais, 20)

#### 4. Palavras finais

A análise do conjunto dos dados converge com outros estudos que apontam para progressiva presença de estudantes oriundos das camadas populares no ensino superior. Autores como Bourdieu e Champagne (1993) e Terrail (1990) se debruçaram sobre essa questão.

Bourdieu e Champagne (1993) observam como a democratização do ensino pode produzir novas formas de exclusão em que o processo de eliminação se diluiu, permitindo que parcelas dos excluídos frequentem as escolas. Ao mesmo tempo, esses autores evidenciam que ter acesso ao ensino superior não garante ter sucesso na vida universitária, bem como não é suficiente ter sucesso no ensino superior para aceder a certas posições sociais.

Do mesmo modo, Passeron (1991) destaca a complexidade da relação entre êxito e exclusão. Para ele, uma mesma certificação acaba trazendo maiores vantagens para o diplomado das classes superiores, uma vez que o capital social não se converte integralmente em capital escolar. Contudo, é inegável que a chegada de jovens de famílias populares à universidade (em particular às universidades públicas) está referida à noção de êxito, ao sucesso escolar. Trata-se, segundo as contribuições de Terrail (1990), de certo tipo de êxito escolar vinculado a trajetórias trânsfugas que contradizem a herança cultural familiar.

Portanto, chegar ao ensino superior em nada se evidencia como algo “natural” para esse grupo, diferentemente do que se observa nas classes médias e intelectualizadas (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2003). Trata-se de uma possibilidade construída no tempo. Ademais, para esse grupo, viver a vida universitária não é garantia assegurada pela aprovação no vestibular. Permanecer como estudante universitário exige a implementação de outras tantas táticas, tais como viabilizar moradia, dado que parte significativa desses jovens é oriunda de cidades afastadas dos centros mais urbanizados, situação que implica acionar o dispositivo de

moradia universitária freqüentemente insuficiente frente às demandas. Para Joel, assegurar uma vaga no Programa de Residência Universitária foi fundamental:

Eu achei que eu ia passar quando eu fiz a prova. Quando eu sai da prova eu achei que eu ia passar. Então, não foi surpresa! E eu estava mais angustiado se eu passasse... Como que eu faria para conseguir continuar estudando, para ir a Aracaju, como é que eu faria, onde eu moraria? A minha maior notícia não foi passar no vestibular, minha maior notícia foi depois de que eu tinha sido aprovado para o programa de residência (risos). Para mim foi mais importante. (Joel, Ciências Sociais, 20)

Além disso, esse jovem estudante “vitorioso” na aprovação no vestibular precisará buscar formas de assegurar algum tipo de atividade que reverta em renda para autofinanciar sua permanência. Entre nossos entrevistados encontramos aqueles que conseguiram essa fonte de renda dentro da própria Universidade, como bolsista-trabalho, monitor, bolsista de iniciação científica. Trata-se de uma alternativa interessante, uma vez que o estudante encontra maior flexibilidade em relação aos horários, mas deve conviver com as incertezas sobre a renovação de tais bolsas, cuja duração média é de 12 meses. As formas de viver a vida universitária têm características próprias para essa parcela da população e, ao longo desse período de formação, as desigualdades socioculturais não são diluídas na condição transitória de estudante universitário nem na ampliação do número de vagas destinados ao nível superior de ensino.

Ainda assim, a presença de jovens de origem popular no ensino superior público brasileiro é indício de uma democratização, lenta, incompleta, da educação.

É nesse panorama que as investigações sobre a crescente presença de jovens originários de famílias populares no ensino supe-

rior, particularmente na universidade pública, mostram-se relevantes, na medida em que melhor compreender as condições e circunstâncias que caracterizam a construção de trajetórias escolares que contrariam os destinos sociais pode contribuir para uma perspectiva renovada sobre processos de escolarização em diferentes meios sociais, sem esquecer a possibilidade de melhor enfrentar os limites das políticas educacionais contemporâneas.

## Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).

BORI, C.; DURHAM, E. R. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000. Disponível em <<http://www.publicações.inep.gov.br/resultados.asp?subcat=24>>. Acesso em 22 jan. 2009.

BOURDIEU, P. La jeunesse n'est qu'un mot. *In: Questions de Sociologie*. Paris: Édition Minit, 1980.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur? *In: BOURDIEU, P. (Org.). La Misère du Monde*. Paris. Seuil, 1993.

BOURDON, S. Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hiperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. *In: ROULLEAU-BERGER, L.; GAUTHIER, M. (Dir). Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*. Paris: Edition de l'Aube, 2001

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CASTEL, R. **La discrimination négative : Citoyens ou indigènes ?** Paris: Seuil, 2007.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Original de 1980)

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. *In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.). Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/

Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 245-257. VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular.

CHARLOT, B. **Jovens de Sergipe: como são eles, como vivem, o que pensam**. Aracaju:Unesco, 2006.

CHARLOT, B. **O vestibular de 2006 da Universidade Federal de Sergipe**. Aracaju, 2008 (mimeo).

COULON, A. **Le Métier d'Étudiant**. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: Anthropos, 2005.

DAYREL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v.28, n.100. Campinas, out. 2007.

DELORS, J. (Org). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO, 1996.

DUBAR, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (dir.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Collection Essai&Recherches. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

ESCOT C. **La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle**. Paris: Éditions UNESCO, 1999.

ESTIVIL, J. **Panorama da luta contra exclusão social. Conceitos e estratégias**. Disponível:<[http://www.inclusão\\_palop.org/download/PanoramaExclSoc\\_PO\\_total.pdf](http://www.inclusão_palop.org/download/PanoramaExclSoc_PO_total.pdf)>Acesso em 16 nov. 2009.

GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1991.

GRIGNON, C. e GRUEL. G. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

IBGE, **Censo demográfico**, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 16 fev. 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de educação superior**. Brasília: INEP, 2004.

LASSANCE, M.C.P. **A orientação profissional e a globalização da economia**. São Paulo: Cortez, 2005.

LAURENS, J-P. **1 sur 500**. La réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992

LE GRAND, J. L. Histoire de vie de groupe. À la recherche d'une 'lucidité méthodologique'. **Sociétés, revue des sciences humaines et sociales**, Paris, Ed. Masson, n.º 18, pp. 3-4, 1988.

MARIZ, C.; FERNANDES, S.R.; BATISTA, R. O universitário da favela. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. (orgs). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto de estudo em construção. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.1, jan.-jun., 1995.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, R. Juventude e Sociedade: Jogos de Espelhos. In **Sociologia especial**, ano I, n.º.2, 2002.

OIT. Relatório da 93ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho, 2005. Disponível em <<http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc93/pdf/guide.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

PACHECO, E.; RISTOFF, D.I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: INEP, 2004.

PAIS, J. M. **Ganchos Tachos e Biscates**. 2ª edição. Porto: Âmbar, 2005.

PASSERON, J-C. O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 69-88, 1991.

SADER, E.; PAOLI, M.C. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO, R. **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In: BERTRAND, M. (et alii.). **Je, Sur l'Individualité**. Paris: Messidor, 1987.

SILVA, J. De S. **Por que uns e não outros?** Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SPÓSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1- 2, p. 161-178, 1994.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPÓSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2000. p. 144-193.

TERRAIL, P. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: **Destins ouvriers: la fin d'une classe ?**. Paris: PUF, 1990.

VAN ZANTEN, A. Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**. N.12, 1999.

VIANNA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior : percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n° 32, maio/ago. 2006.

ZAGO, N.; ANJOS, L.M.; ANDRADE, J.M. Seletividade e acesso ao ensino superior públicos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais ANPED**, 2002.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (orgs). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 1999.

# Trajétória e progressão do aluno da escola pública no ensino superior: desafios e relação com o saber

**Miguel André Berger**

Uma análise da História da Educação brasileira revela que o ensino superior sempre foi destinado às elites. Com o avanço da ciência e da tecnologia e a necessidade de formação especializada, verificou-se, a partir da década de 70 do século XX, uma crescente demanda aos cursos de nível superior por parte dos estratos da classe média e baixa, não havendo, contudo, uma expansão das instituições públicas por parte do Estado.

Durante o período da Ditadura Militar, uma das formas de contenção dessa demanda se deu através da Lei 5.540/68, que alterou a forma de organização e acesso ao ensino superior. Atrrelada a essa legislação, veio a Lei 5.692/71 que implantou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. A fragmentação do saber e as mudanças na proposta curricular contribuíram para a deterioração da qualidade do ensino médio e concorreram para o insucesso do aluno no vestibular. Essa contenção do aluno constituiu o objetivo oculto da lei, na concepção de Freitag (1986).

Não conseguindo conter a pressão sobre a universidade, nem sendo possível ampliar as vagas da rede oficial, o governo permitiu a expansão da iniciativa privada. “O setor privado correspondeu, assim, tanto aos interesses do Estado como, aparentemente, aos interesses daqueles vestibulandos rejeitados pela rede oficial” (1986, p. 113).

Além da questão da expansão, há também a da permanência do aluno no sistema. Estudos realizados pelo Instituto Lobo, com base nos dados do censo da educação superior (2005), mostram que somente metade dos alunos que ingressam anualmente no sistema consegue, quatro anos depois, se formar (GOES, 2006).

As mudanças ocorridas no cenário social, econômico e político após o período militar, a promulgação da Constituição, em 1988, vêm defendendo a prática plena da cidadania que inclui a democratização do saber e o acesso à educação de todos os níveis, pondo em xeque o elevado grau de elitismo da universidade brasileira.

Grupos tradicionalmente caracterizados como “minorias”, tais como negros, índios, pessoas com deficiências físicas e alunos das escolas públicas, pouco favorecidos pelo ensino superior, vêm sendo objeto de discussão e de estudos no meio acadêmico, constituindo ainda uma preocupação recente no campo da Sociologia da Educação (ZAGO, 2006).

No campo da sociologia, alguns teóricos vêm se preocupando em analisar o fracasso e o sucesso do jovem no ensino superior, sendo que nos baseamos nas contribuições de Bourdieu (1975; 2001) e de Bernard Charlot (1996; 2000).

Bourdieu é um dos mentores da teoria da reprodução que alega que a origem social do aluno tem relação com seu sucesso ou fracasso escolar, apesar de ser alvo de críticas. A teoria da reprodução vê o indivíduo no grupo, sem contemplar a individualidade, a subjetividade, a história singular do aluno no sistema escolar (encontros, acontecimentos, etc.), segundo Charlot (1996). Essas contribuições teóricas também “*não dão muita importância às práticas de ensino nas salas de aulas e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares*” (1996, p. 49), o que influencia no desempenho do aluno.

A escola não pode ser vista apenas como uma máquina de selecionar, pois “*tem funções específicas de formação e [...] seleciona jovens através dessas atividades específicas. Dessa forma, a análise*

*se sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão*” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Há necessidade de se buscarem outros aportes teóricos que contemplem a singularidade das histórias escolares, os motivos que mobilizam o aluno a estudar e a apropriar-se dos saberes, a relação com os colegas e a atuação dos professores que objetivam transmitir saberes aos alunos.

Tais contribuições vêm sendo defendidas por Bernard Charlot (1996, 2008) e seu grupo de pesquisa. Esse autor define a relação com o saber como “*uma relação de sentido, e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber*” (1996, p. 49).

Com base nessas afirmações, buscamos compreender como o jovem enfrenta e busca estratégias para ter êxito no ensino médio, o que garantirá a aprendizagem de saberes necessários para enfrentar os desafios sociais, entre estes o processo seletivo para ingresso no ensino superior. O que influencia sua opção de curso, que marcará seu destino profissional e ascensão social? Que estratégias adota para superar os desafios e progredir no ensino superior, quando muitos o abandonam, não concluindo seus estudos?

## 1. Ações facilitadoras ao acesso e sucesso no ensino superior

O ensino superior sempre foi alvo de busca e conquista por parte dos estudantes das classes favorecidas, que frequentam principalmente o ensino particular. Nesse processo, o aluno da escola pública alcança menos sucesso diante das condições desfavoráveis de vida que desfruta e da qualidade do ensino oferecido. Além do despreparo acadêmico, este recebe pouca ou nenhuma orientação por parte da família e da escola para ingresso no ensino superior, conforme estudo realizado em escolas de ensino médio público e particular de Aracaju (LIMA; BERGER, 2005).

A falta de orientação na escolha do curso superior torna difícil ao aluno inserir-se no novo espaço do saber (cada curso tem um campo específico do saber) e assumir uma nova identidade, mantendo novas relações com os outros e consigo mesmo. Segundo Charlot (2006), ao escolher um curso, o aluno escolhe também uma identidade. Caso essa escolha não seja orientada ou objeto de reflexão por parte do aluno, este terá dificuldade de encontrar seu lugar. Associadas a essa situação estão as dificuldades de entrosamento enfrentadas no novo espaço social, de conciliação estudo e trabalho, bem como de relacionamento com os professores, principalmente dos períodos iniciais, o que poderão gerar os casos de evasão (BERGER, 1999).

Zago (2006) defende que para uma efetiva democratização do ensino há necessidade de políticas que propiciem a ampliação do acesso e o fortalecimento do ensino público em todos os seus níveis, mas que também favoreçam a permanência e progressão dos estudantes no sistema educacional, principalmente no ensino superior.

Além da questão da obrigatoriedade do sistema de cotas, questão muito controversa, ações afirmativas vêm sendo desenvolvidas com o intuito de minimizar o desnível da participação de grupos minoritários. Entre essas ações está a oferta de programas de consolidação do conhecimento que permitem aprofundar o conteúdo trabalhado no ensino médio e aumentar a chance dos candidatos de enfrentarem o exame vestibular em melhores condições de aprovação.

Universidades federais existentes em vários estados da federação vêm promovendo cursos destinados às populações marginalizadas. A UFS também desenvolve o programa Conexões de Saberes, que oferece bolsa a fim de garantir a permanência na universidade de alunos carentes, conscientizando-os de que devem devolver nas suas “comunidades” os conhecimentos adquiridos, possibilitando que outros jovens tenham a mesma chance de crescer, tanto em relação ao caráter quanto ao conhecimento (Sil-

va, 2007). Uma das ações desse programa volta-se ao Pré-Vestibular popular, em que os estudantes bolsistas da UFS desenvolvem ações, atendendo alunos que tenham estudado em escola pública e têm expectativas de obter sucesso no vestibular.

Mas superando a barreira do vestibular e ingressando no ensino superior, como é a situação do aluno proveniente da escola pública? Que políticas de inclusão vêm sendo adotadas para beneficiar a progressão desse aluno?

Para assegurar a permanência e o progresso do aluno no ensino superior público, a Universidade Federal de Sergipe dispõe de três programas que integram a política de inclusão: o Programa de Isenção das taxas de matrícula, o Programa de inclusão de alunos com necessidades especiais e o Programa de Residência Universitária (BERGER, 2008).

O aluno integrante do Programa de Residência Universitária desfruta de isenção das taxas, de residência universitária e dos serviços do restaurante universitário, bem como dispõe de atendimento psicológico. Esse programa atende alunos da escola pública, provenientes dos municípios interioranos de Sergipe e de outros estados.

Em síntese, a questão da inclusão dos grupos tradicionalmente caracterizados como “minorias”, até então pouco favorecidos pelo ensino superior, é um desafio que se coloca para o sistema educacional público brasileiro no século XXI, sendo que a Universidade Federal de Sergipe já vem empreendendo iniciativas para favorecer o processo de inclusão do aluno. Cabe estabelecer um acompanhamento sistemático desses programas para avaliação de seus resultados e redimensionamento dessa política, tornando-a mais abrangente, democrática e inclusiva.

## 2. Metodologia

Esta pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, sobre o acesso, as condições de permanência e as estratégias de investimento que o aluno da escola pública adota para progressão no ensino superior público, envolveu 25 alunos participantes dos programas de Isenção das Taxas de Matrículas (14 alunos) e de Residência Universitária (11 alunos).

Do primeiro grupo de alunos obtivemos informações através da produção do memorial, atividade realizada durante disciplinas do Curso de Pedagogia<sup>1</sup>. Dois critérios foram adotados para constituição dessa amostra: trajetória escolar do aluno no ensino público e participação no Programa de Isenção das Taxas.

A maioria é do sexo feminino, proveniente de municípios interioranos de Sergipe, havendo dois que residiam na zona rural. A maioria residia com seus pais (78,60%), o que revela uma atuação de dependência tanto emotiva quanto financeira.

O grau de escolaridade da maioria dos pais restringe-se ao 1º grau Completo (28,60%) ou Incompleto (14,30%). Há casos de pais e mães que não dominavam os processos de leitura e da escrita (analfabetos). As mães se destacam em termos do nível de escolaridade, pois muitas têm o Ensino de 2º grau Completo (42,90%) ou o Ensino Superior (7,10%). Resultante do grau de escolaridade, a maioria dos pais exerce atividades manuais como: agricultor, pedreiro, carpinteiro, motorista. As mães se ocupam das atividades “tradicionalmente femininas”, como dona de casa e costureira. Poucas têm atividades remuneradas características do mercado formal, como professoras, microempresárias, pois detêm curso de 2º grau ou superior.

<sup>1</sup> Para identificação desse aluno usaremos a seguinte sigla IT (Programa de Isenção de Taxas), Pedagogia (Curso) e número do informante.

O grau de seletividade do ensino superior público e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para ingresso nesse nível podem explicar o número de tentativas feitas para acesso à universidade. Dos 14 depoentes, dois tiveram sucesso na primeira oportunidade, enquanto 50% empreenderam duas tentativas, e 28,60% só conseguiram na terceira ou quarta tentativa.

O segundo grupo de alunos era beneficiado pelo Programa de Residência Universitária<sup>2</sup>, o que garantia sua moradia em residências mantidas pela UFS e facilitava sua vida acadêmica. Esse grupo era composto por quatro homens, identificados pelos cursos que frequentavam (Farm. 1; Ci. Cont.. 2; S. Social, 3 e Mat. 4), sendo que os demais eram mulheres. As informações foram obtidas através de entrevistas tipo semiestruturadas. Residiam tanto em municípios desenvolvidos da região litorânea (Estância) ou do Agreste (Nossa Senhora Aparecida, São Domingos, Itabaiana, Lagarto, que tem na pecuária e na agricultura a principal fonte de renda). Outros eram de municípios de pequeno porte, que carecem de facilidades de transporte para a capital (Porto da Folha, São Miguel do Aleixo, Muribeca). A maioria dos pais não teve acesso à escolarização, sendo que muitas mães frequentaram a escola concluindo o antigo curso primário (1º grau incompleto). Preponderava entre os homens a atividade agrícola, enquanto a mulher tem sua atuação circunscrita ao ambiente doméstico.

Os respondentes também enfrentaram dificuldades para o acesso ao ensino superior, sendo que muitos empreenderam três ou mais tentativas (72,70%).

É interessante constatar a esperança dos alunos em buscar cursos que correspondem aos seus interesses. Desde o ensino médio, o aluno do curso de Farmácia (Farm. 1) tinha pretensão de ingressar no curso de Medicina, mas depois de fazer várias pon-

<sup>2</sup> Para identificação usaremos a sigla R (Programa de Residência), curso, e número do informante.

derações sobre seu desempenho e as deficiências do ensino médio, bem como a necessidade de deixar seu trabalho (Agente de Saúde), pois o curso requeria dedicação integral, optou pelo curso de Física. Coursou quatro períodos desse curso, mas sentiu que o mesmo não correspondia às suas expectativas, sendo que se *“eu me formasse como professor de Física seria um profissional frustrado, pois não estava satisfeito com o que estava fazendo”*. Frequentando o curso de Física e dispondo de melhores condições de estudo (acesso a livros e acomodação na Residência Universitária), *“fiz vestibular para o Curso de Farmácia e passei, sentido-me mais realizado, pois me identifiquei com a área de saúde”*.

O mesmo aconteceu com os outros dois alunos que fizeram outro vestibular para ingresso no curso que almejavam, solicitando depois aproveitamento de estudos das disciplinas cursadas anteriormente.

### 3. Trajetória escolar

Em um primeiro momento, apresentamos uma síntese da trajetória escolar dos alunos pesquisados, isto é, dos percursos percorridos por esses sujeitos, em vista das diversas ingerências a que estão submetidos na família, na escola e na localidade em que residem.

Muitos municípios interioranos conseguiram recentemente (1990-1995) instalar o antigo Ensino de 1º grau, tendo dificuldades de ofertar o ensino médio. Para conclusão deste nível de ensino e/ou acesso ao ensino superior, muitos jovens têm de deslocar-se de seus povoados ou municípios de origem para outros que disponibilizem acesso ao ensino médio.

Eu sou da zona urbana de São Domingos. Sempre estudei em escola pública, porque lá não tinha escola particular e meus pais poucas condições tinham. O ensino

fundamental fiz no município, o ensino médio comecei em Itabaiana e depois Campo do Brito. Quando eu estudei o primeiro ano no Murilo Braga, em Itabaiana, tive uma boa base [...] Depois diante da questão de vagas e de transporte fui estudar em um Colégio em Campo do Brito (R. C. Cont, 2).

O estudante de Serviço Social (R.3) também enfrentou a mesma dificuldade para dar continuidade aos seus estudos, pois, sendo natural de Nossa Senhora Aparecida, teve de continuar o estudo em Ribeirópolis, contando com a cessão de ônibus municipal. Outra universitária (R. Ped. 6) que também concluiu o ensino médio em Ribeirópolis teve uma trajetória mais tumultuada em decorrência da situação econômica e afetiva da família.

Eu sou de Itabaiana e comecei a estudar aos três anos no Grupo Escolar Lourival Batista na cidade de Nossa Senhora Aparecida, quando morava com minha avó, pois minha mãe se separou e foi trabalhar em São Paulo. Lá ela se casou novamente e me levou para morar em São Paulo, aos cinco anos de idade. Depois de dois anos voltei e fui concluir o curso primário em Nossa Senhora Aparecida. Era um ensino muito tradicional, apelando para a memorização. Em 1993, voltei novamente para São Paulo, cursando da 5ª a 8ª série. No ensino médio, na escola paulista, tive um desempenho regular em Biologia, Física e Química. Depois de um ano (1998) mudei de bairro e fui estudar em outra escola [...] Foi um ano péssimo, diante da falta de professores para as matérias de Química e Física [...] Volto para Sergipe, onde terminei o ensino médio em Ribeirópolis. Todo dia viajava de Nossa Senhora Aparecida para estudar em Ribeirópolis. No retorno de São Paulo para Sergipe encontrei dificuldades em termos de conteúdos trabalhados. O ensino médio em Sergipe era voltado para preparar o alu-

no para o vestibular, sendo que em São Paulo não fui estimulada para o vestibular (R. PED. 6).

A trajetória de outra aluna (R. 5) também foi marcada por problemas de natureza financeira e emocional, sendo que além de sofrer punições na escola, tinha de conciliar estudo e trabalho para garantir sua sobrevivência e da família.

O universitário R. Mat. 4, natural da Bahia, veio com os pais para residir em um povoado na região litorânea de Estância, por motivos econômicos. Em vista da baixa qualidade do ensino público municipal, o jovem buscou estratégia diferente para se preparar para o vestibular, conforme cita em seu depoimento:

Eu tracei uma estratégia diferente, pois vi que quem terminava o ensino fundamental no povoado não conseguia evoluir quando ia terminar os estudos na cidade de Estância [...] Daí eu aproveitei a oportunidade de fazer o exame vestibular da Agrotécnica de São Cristóvão e passei, mas não gostei, daí fui fazer o CEFET, o que me deu uma boa base de conhecimento (R.Mat.4).

Os alunos isentos da taxa de matrícula têm uma trajetória peculiar, apesar de muitos deles ainda residirem e exercerem atividades profissionais (professora, atendente, etc.) nos municípios interioranos, deslocando-se para frequentar o ensino superior no período noturno. Para obter sucesso em sua trajetória escolar e ingresso no ensino superior também recorreram a diferentes estratégias, já que não detinham capital social ou acesso ao ensino em seus municípios. O depoimento seguinte é muito elucidativo da situação do aluno interiorano.

Advindos da zona rural de Graccho Cardoso (Se), meus pais migraram para a cidade de Nossa Senhora da Glória,

deixando a roça, para que as crianças pudessem continuar os estudos. Eu entrei na pré-escola (hoje educação infantil) que era pública e bem organizada [...] Não gostava da escola porque já estava muito adiantada em relação às outras crianças, pois aprendi a ler e escrever com minha irmã. A minha irmã mais velha então me levou para a turma de primeira série na Escola Municipal Tiradentes, onde ela ensinava, para ver se eu conseguia me adaptar [...] Concluí o ensino fundamental, ingressando sem problemas no ensino médio. Fui estudar no Colégio Estadual, que devido a problemas de superlotação, tivemos de estudar em galpões improvisados sem nenhuma estrutura e grande falta de professores, além de fazer um percurso a pé de 3 quilômetros. Diante destas condições, vim morar em Aracaju, em uma casa de freiras [...] Concluí o ensino médio e fui aprovada na primeira tentativa de vestibular (I. T. Ped., 5).

Outra estudante realça em seu depoimento que a vinda para Aracaju, a vivência com os primos e as amigas foram colaborando para sua adaptação e o êxito no ensino médio, o que condiz com as colocações de Bourdieu (2001), quando utiliza em seus estudos o conceito de solidariedade.

A situação de outros universitários envolvidos difere-se desses, pois o ingresso no mercado de trabalho constituiu a estratégia que abraçaram para atingir seus intentos. Isto influencia na sua trajetória de vida e de conclusão do ensino médio quando passam a residir na capital, Aracaju, diante da falta de escolas ou de vagas nos municípios de origem.

Nasci na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1970, sendo que minha vida escolar teve início em 1978. O método de ensino era tradicional, com ênfase nas atividades de cópia, memorização da tabuada [...] O método para punição era

totalmente radical, era ficar de joelhos nos grãos de milho ou de arroz, vi isso duas ou três vezes [...] Quando eu tinha nove anos, estava iniciando na 3ª série, meus pais se separaram e tivemos que ir para Aracaju/Se. Não trouxemos os documentos de transferência e nem a escola não os enviou. Eu já tinha doze anos, e tive de refazer a 3ª e 4ª séries [...] Fui estudar a 5ª série em outro colégio de freiras, Oratório Festivo Dom Bosco, que admitia meninos e meninas carentes [...] O 2º grau fiz no Colégio Tobias Barreto porque tinha curso Técnico em Contabilidade, mas não consegui sair do primeiro ano. Desisti e fui estudar o científico pela manhã e à tarde passei a trabalhar em uma escolinha de pré-escolar. A diretora disse que para eu continuar na escola deveria cursar o Pedagógico. Rapidamente me transferei para o 2º ano Pedagógico no Colégio Costa Melo. Como a escolinha logo fechou, fiquei sem emprego e desisti dos estudos. Fui morar com minha mãe em Aquidabã. Nesse período engravidei, casei, sendo que depois de 5 anos voltei a residir em Aracaju e ingressei no ensino supletivo para concluir o ensino médio em 2003. No mesmo ano me inscrevi para isenção de taxa do vestibular na UFS [...]. Mesmo trabalhando em um turno, estudei e consegui passar (I. T. Pedagogia, 11).

Através desses depoimentos pode-se constatar o esforço, “a esperança subjetiva”, que move os alunos das camadas populares, residentes nos municípios interioranos, em busca de condições para prosseguir seus estudos e conseguir seu sustento bem como dos seus familiares.

Os entrevistados também foram solicitados a descrever em que momento de sua trajetória e como tiveram acesso às informações sobre o processo seletivo para ingresso no ensino superior. Uma minoria dos entrevistados (12%) passou a se preocupar com o vestibular nas últimas séries do ensino fundamental, em decor-

rência da convivência com irmãos ou de informações veiculadas por professores.

Para outros estudantes, o vestibular tornou-se uma preocupação desde o início do ensino médio (36%), sendo de grande influência os colegas no sentido de veicularem saberes sobre o tipo de seleção, instituições e cursos. A relação com outro exerce um papel muito importante na aquisição dos saberes do cotidiano. Concordamos com Silva (2007) que *“não é possível ser estudante universitário sozinho, é possível ser estudante com outros estudantes... é na relação com os outros que desenvolvemos o pensamento individual”* (p. 215).

A influência de alguns professores também se fez marcante na trajetória dos estudantes interioranos, já que a direção e a equipe pedagógica de muitas escolas pouco assumem a tarefa de orientação ao aluno, em contraposição ao que se constata em Aracaju.

Os professores incentivavam muito a gente a participar do vestibular seriado, porque era uma coisa nova. Eles explicavam o tipo de seleção, os cursos, o que foi um bom incentivo para mim (R. C. Contábeis, 2).

Foi no início do ensino médio em Ribeirópolis. Alguns professores tinham participado ou faziam curso do PQD<sup>3</sup> na UFS e incentivavam o aluno a fazer o vestibular seriado, explicando sua sistemática (R. Q. Ind., 10).

Outros jovens tiveram informações no final do ensino médio (60%), não se submetendo imediatamente ao processo seletivo do vestibular, pois aspiravam ingressar no mercado de trabalho ou em um curso pré-vestibular em busca de melhor preparo e segu-

<sup>3</sup> Oferta de cursos de licenciatura no interior do Estado para professores integrantes da rede pública de ensino, através de convênio firmado entre a SEED/UFS e FAPESB (Ver relatório UFS/PROGRAD/PQD, 2008).

rança na tomada de decisão em relação ao curso e destino profissional.

Muitos alunos disseram sentir dificuldade na opção por um curso superior devido à ausência de um capital informacional sobre o sistema vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem, pois os dirigentes e muitos docentes da escola pública pouco se preocupam com esse aspecto (LIMA e BERGER, 2005) ou na capacidade do aluno da escola pública. O depoimento do aluno do Curso de Farmácia sintetiza os sentimentos manifestados por outros estudantes, ao mencionar que *os professores da escola pública é que não ensinam como deveriam, não preparam os alunos. Pensam que o aluno do interior não tem condições e acabou.*

#### 4. O ensino médio e a preparação para o vestibular

O êxito no processo de ingresso no ensino superior exigiu dos universitários investimentos na adoção de estratégias, tendo de mobilizar seu capital econômico (recursos financeiros) como social (apoio e influência de amigos e políticos), já que poucos obtiveram sucesso na primeira tentativa.

##### 4.1. Aquisição de saberes no ensino médio

Os alunos foram unânimes em avaliar que o ensino médio não favoreceu o domínio dos conteúdos, dos saberes científicos, principalmente o ministrado em escolas da rede estadual. Isto pode ser atribuído a fatores externos e internos ao meio escolar. Muitos alunos alegaram que um professor licenciado em Matemática assumia também disciplinas de Química e Física, pouco se preocupando em explorar os conteúdos de modo a favorecer a aprendizagem.

Os maiores problemas eram nas matérias da área de Exatas. Geralmente faltavam professores. A professora de Matemática que também ensinava Física, ou então, fazia um arranjo. Assunto que era da 1<sup>a</sup>. Era dado na 2<sup>a</sup> série (R. Farmácia, 1).

Outros colocaram que certas disciplinas eram ministradas de forma condensada no final do período para cumprir a programação, em decorrência da falta de professores.

A falta de professor nas disciplinas da área de Exatas era um problema comum de algumas escolas do Estado [...]. Os assuntos eram lecionados de forma corrida, e quando não omitidos, dificultando o nosso aprendizado e mostrando o descaso do Estado com a Educação (I. T. Pedagogia, 7).

Em decorrência dessa situação, o aluno da escola pública sente certas dificuldades no ensino superior, tendo de empreender pesquisas e esforços no sentido de minimizar as lacunas de aprendizagem ou então solicitar orientações do professor, a fim de não ficar marginalizado entre os colegas da turma, como relata esse aluno do curso de Farmácia:

Meus colegas que vêm do ensino particular, apesar de estudar em casa e terem visto aquele assunto no cursinho, eles levam vantagem sobre mim. Um dia o professor de Bioquímica pediu para escrever no quadro uma fórmula. Eu não sabia. Eu passei no vestibular, estudei, mas nunca vi. A maior parte da sala achou simples, eu não.

O ensino médio também é alvo de críticas ao não possibilitar familiaridade com o tipo de seleção empregado no concurso vestibular, na opinião de 56% dos entrevistados.

Os estudantes que frequentaram o ensino médio da rede estadual no Colégio Murilo Braga (Itabaiana) ou em escolas da rede federal tiveram mais vantagens em relação aos demais alunos, pois o ensino e o sistema avaliativo assemelhavam-se ao do sistema vestibular.

Esse tipo de teste de seleção foi utilizado no CEFET, quando tive um esclarecimento maior (R. Est, 9).

O ensino médio no Murilo Braga, em Itabaiana, deu uma boa base. Os professores de algumas matérias procuravam fazer as provas do estilo F e V, sempre alternando metade da prova com questões abertas [...] Era uma forma de melhor avaliar nosso desempenho e de adaptação para a gente (R. C. Contábeis, 2).

Através desses depoimentos pode-se verificar que o sistema público de ensino pouco vem preparando os jovens das camadas populares, principalmente os residentes no interior sergipano, para acesso ao ensino superior público.

Mesmo demonstrando esforço, interesse e enfrentando vários problemas (deslocamento, acesso à escola) para continuidade dos estudos, as escolas não dispõem de infraestrutura adequada, corpo administrativo e docente articulado a fim de favorecer o processo de (re) construção do conhecimento e a autonomia do aluno. Isto se depreende quando os jovens foram questionados quanto à contribuição do ensino médio na formação de hábitos de estudo independente.

A maioria dos entrevistados atesta ter vivenciado um processo de ensino com características da pedagogia tradicional, o que muito tolheu seu desempenho.

Os professores pouco se preocupavam com nosso desenvolvimento, mas em cumprir o programa que iria cair no vestibular. Não estimulavam a gente a refletir, à troca de ideias

e discussão [...] Isso me fez decorar sem questionamentos, reduzindo aprendizagem à decoreba (I. T. Pedagogia, 15).

A aquisição de hábitos de estudos garantindo maior independência intelectual foi uma conquista árdua de jovens que recorriam a uma organização mais sistemática de estudo individual.

Eu que tinha de correr atrás dos livros e saber me organizar em termos de estudo. Eu ia lendo para ter uma visão geral, às vezes perguntava para professores e colegas para tirar dúvidas, depois lia novamente para ir fazendo um fichamento, pois muitos livros não eram meus. Meu esforço e interesse foram importantes (R. S. Social, 3).

Outros recorreram à organização de grupos de estudos, envolvendo alguns colegas, considerando que essa estratégia muito favoreceu a compreensão dos assuntos.

A maioria dos depoentes colocou que a aquisição ou aprimoramento dos hábitos de estudos ocorreu mais durante o ensino superior, quando muitos docentes sugeriam a importância de o aluno pesquisar em textos de diferentes autores, proceder a uma leitura destacando as ideias centrais ou consultando o dicionário para ter esclarecimento do significado de determinados termos. Após ter uma visão geral do texto, o aluno era orientado a fazer outra leitura do texto ou síntese com suas próprias palavras.

#### 4.2. Estratégias para obtenção de êxito no processo seletivo

Dos 25 universitários envolvidos neste estudo, somente três (12%) lograram êxito na primeira tentativa para ingresso no ensino superior. Os demais tiveram de empreender duas, três ou mais tentativas para obter sucesso nesse processo seletivo. Durante esse período, muitos foram mudando suas opções de curso bem

como recorrendo a certas estratégias para alcançarem êxito nessa seleção.

Entre os alunos do curso de Pedagogia, alguns tinham pretensão em seguir cursos da área de Ciências Médicas e da Saúde, mas foram revendo suas opções por não lograrem êxito. Tal fracasso pode ser decorrente do baixo capital científico que detinham, pois aqueles cursos exigem um domínio dos saberes da Física, da Química, que os alunos das escolas da rede pública, poucas condições têm de aquisição no ensino médio.

Passar no vestibular era um sonho e, ao mesmo tempo, uma maneira de recompensar os meus pais pelo esforço [...] Meu desejo a priori era Nutrição, depois mudei para História. Não sendo bem sucedida, optei em fazer Pedagogia que favorecia uma inserção no campo da educação e a concorrência era baixa (I. T. Pedagogia, 14).

Minha opção inicial foi Odontologia, mas como tinha estudado em uma escola que pouco preparou para o vestibular, não passei. Na terceira tentativa fiz opção para Pedagogia na UFS e passei (Pedagogia, 13).

Os outros alunos optaram por cursos de Licenciatura na área de Ciências Humanas. Não logrando sucesso, dirigem-se para o curso de Pedagogia.

Além do baixo capital científico adquirido no ensino médio, a influência de familiares que atuam no campo do magistério e as experiências como professora de aulas de reforço, vão também direcionando a opção da mulher pelo curso de Pedagogia.

Os universitários integrantes do Programa de Residência Universitária também empreenderam várias tentativas, sendo que uma minoria (9,10%) teve sucesso no primeiro vestibular.

Convém verificar que alguns (27,30%), descontentes com o curso, frequentam-no durante dois ou três períodos, e simultane-

amente cursavam disciplinas optativas de outro curso. Desfrutando das condições de estudo e moradia, tentam novo vestibular para o curso que correspondia aos seus interesses e quando aprovados, abandonam o anterior, o que se caracteriza como um caso de evasão.

A baixa qualidade da educação básica, a falta de informações sobre os cursos superiores e o alto grau de concorrência no vestibular são fatores que dificultam ao jovem fazer uma opção mais consciente do curso a seguir. Alguns fazem uma opção consciente diante das informações e dificuldades que teriam em seguir cursos mais elitizados, direcionando-se para os cursos de Licenciatura.

Eu queria fazer Direito, mas optei pela Licenciatura em Matemática, diante da dificuldade de comprar livros... O curso de direito é muito elitizado (R. Mat.7).

Isso confirma as colocações de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a função de hierarquização social exercida pelo exame na escola, destacando que a origem social exerce influência no acesso às carreiras prestigiadas.

Mesmo mudando suas opções de curso, os universitários buscaram estratégias para ter êxito no vestibular, superando as lacunas da formação obtida no ensino médio.

Uma proporção de universitários (24%) investiu nos estudos individuais ou em grupo, estudos independentes aos solicitados pela escola. Manifestaram ter renunciado a vários tipos de lazer para se dedicarem mais aos estudos, já que suas famílias não dispunham de capital social para financiar seus estudos em cursinhos da iniciativa particular.

Nunca fiz cursinho pré-vestibular. Eu complementava as informações que a escola me dava através da leitura de livros sugeridos pelos professores. Eu passava horas e ho-

ras estudando, renunciando a várias outras atividades (R. Mat. 4).

Houve casos em que o universitário buscou a ajuda de membro da família para favorecer seus estudos.

O curso científico não me ofereceu condição nenhuma para chegar à universidade. A ajuda de meu irmão graduado em Matemática que me favoreceu muito. Como tinha bons livros, estudava sozinha e procurava sempre tirar as dúvidas [...] (I. T. Pedagogia, 4).

Outros alunos (28%) contaram com o apoio do governo do Estado, que lançou o cursinho pré-universitário coordenado pela Secretária de Estado da Educação, conhecido como Pré-SEED, ministrado por professores da rede estadual. Esse cursinho era ofertado na capital, Aracaju, e principais cidades do interior sergipano (Itabaiana, Estância, Lagarto).

Terminando o ensino médio, como não tinha dinheiro para pagar um pré-vestibular, fiz a prova para o curso de Letras com a cara e a coragem, mas não passei. Em 2003 surgiu em Itabaiana o Pré-SEED e com ele retornei aos estudos. Ensinava banca para ter dinheiro para pagar passagem e alimentação para ir de Malhador a Itabaiana fazer o cursinho (R.. Pedagogia, 5).

O Pré-SEED, além de minimizar lacunas de aprendizagem do ensino médio, também influenciou o aluno em termos da opção de curso e instituição. Isto ficou muito evidente na vida dessa aluna integrante do Programa de Residência Universitária.

Fiz vestibular para Letras, mas não fui muito bem. Houve uns boatos que alguns alunos do Pré-SEED ganhariam uma

bolsa de estudo para uma faculdade particular ( Pio Décimo) e daí resolvi fazer. Como as opções de curso eram poucas resolvi fazer vestibular para Pedagogia, porque era mais barato a mensalidade e a bolsa de estudos só sairia depois de uns meses. Passei no vestibular e me matriculei.

O governo estadual, contudo, reduziu a quantidade de bolsas, sendo que após alguns meses de curso muitos universitários sentiram-se com dificuldade de prosseguir os estudos, corroborando as colocações de Góis (2006).

Alguns alunos optaram pela inserção no mercado de trabalho, a fim de cobrir as despesas com o estudo e contribuir com a família. Esta alternativa, entretanto, é muito difícil, pois o universitário tem de conciliar estudo e trabalho, além de depender de transporte, caso resida no interior. A política do apadrinhamento constituiu outra estratégia, quando o indivíduo busca a proteção ou obtenção de favor, principalmente por parte de políticos.

Em fevereiro de 2004, comecei meu curso na Faculdade, viajando todos os dias. Quando fui para o quarto período soube que teria transferência de cursos na UFS, e fui fazer porque a bolsa não ia mais sair. Eu só estava conseguindo pagar as mensalidades com a ajuda de um deputado [...] Consegui uma vaga para cursar Pedagogia e fiquei muito feliz. (R. Pedagogia, 6).

Outros universitários que fizeram o Pré-SEED e não conseguiram êxito no processo seletivo continuaram seus estudos, empreendendo estudo individual tendo o material do ensino médio e do Pré-SEED como fonte de consulta.

Outra parte dos entrevistados (48%) adotou como estratégia a participação em cursinhos particulares, envidando esforços pessoais e, até, sacrifícios por parte de seus familiares, em busca de maior capacitação para enfrentar o desafio do vestibular.

Eu terminei o ensino médio, prestei dois vestibulares, mas não consegui aprovação. Em 2005, comecei a estudar sozinha em casa, pois meus pais não tinham condições. Meu vizinho me informou que na UFS havia pré-vestibular no qual se pagava uma taxa e as apostilas. Os professores eram do Colégio de Aplicação. Na época meu pai estava passando por dificuldades e não tinha dinheiro. Ele vendeu uma televisão para pagar o curso e minha mãe pagou as apostilas com suas economias.. Estudei toda semana em casa [...] além das aulas do cursinho (I. T. Pedagogia, 14)

Esses depoimentos elucidam a luta travada pelos concluintes do ensino médio público, provenientes das camadas populares para dar continuidade aos seus estudos e ingressar no ensino superior público. Fica evidente o esforço e as estratégias que os jovens adotam para disputar vagas com os alunos das classes mais privilegiadas que frequentam as escolas particulares diante das condições melhores de vida, isto é, da posse do capital econômico. Nessa luta contam com o apoio dos familiares que, com baixo grau de escolaridade, capital cultural e social restritos, esforçam-se para os filhos terem melhores perspectivas de vida. O ingresso no ensino superior representa para os pais uma forma de autorrealização, já que anteriormente não tiveram essa oportunidade.

## 5. Inclusão no contexto universitário

Após comentar as estratégias a que os jovens recorrem para ingressar no ensino superior, buscou-se identificar os processos de afiliação e de remanejamento das relações com o saber que eles mobilizam para inclusão e progressão no contexto universitário.

### 5.1. Sentimentos conflitantes

Os jovens mencionam que o sucesso obtido no processo vestibular, os preparativos para efetivação da matrícula são momentos ímpares de felicidade. Tais momentos são também compartilhados com seus pais, que consideram como uma vitória do filho nessa sociedade competitiva. Para comemorar esse acontecimento, diferentes estratégias são adotadas.

Após duas tentativas de vestibular fui aprovada. Foi um dos dias mais felizes da minha vida. Meu pai colocou uma faixa em frente de casa (I. T. Pedagogia,14).

O ingresso em uma instituição superior pública também representou uma vitória para muitas famílias residentes no interior, marginalizadas de muitos benefícios sociais e educacionais.

Quando eu passei no vestibular foi uma alegria enorme para mim e um orgulho para os meus pais, pois até hoje eu sou a única das quatro filhas a conseguir cursar uma universidade (I. T. Pedagogia,7).

Na fala da maioria dos universitários afloram os termos interesse, esforço pessoal, para expressar o sucesso no processo seletivo do vestibular. Além de experimentarem esses sentimentos de felicidade, a dificuldade de adaptação ao contexto universitário e a solidão também estiveram presentes no cotidiano do estudante universitário, principalmente para os que passaram a residir em Aracaju, longe de seus pais, independentemente do sexo.

Outra dificuldade foi quanto à adaptação à vida universitária, mas a convivência com os colegas da residência ajudou muito. A distância da família foi outra barra, mas aos

poucos fui acostumando, pois só viajava de 15 em 15 dias (A. S. Social, 3).

Eu senti muita saudade de minha família, apesar de, uma vez por mês, eu ia vê-los. Mas a minha satisfação em fazer Curso Superior, deixou-os muito contentes, pois eles queriam que eu tivesse um futuro melhor (R. Mat. 4).

Os universitários do interior que passaram a residir em Aracaju e não eram contemplados pelo Programa de Residência Universitária também manifestaram sentimentos de solidão.

Passar no vestibular e ingressar no ensino superior foi um momento importante da minha vida, apesar de deixar para trás o conforto do meu lar, os amigos de infância [...] Vim morar em uma casa de freiras, pois não consegui residência universitária, por conta da renda familiar [...] Além da dificuldade de se adaptar às metodologias, outra dificuldade foi a solidão que sentia [...] Os finais de semana eram entediante, quando não podia ir para casa. Mas tenho certeza que aprendi muito (I. T. Pedagogia, 4).

O ambiente da residência universitária, ao possibilitar o entrosamento com outros jovens interioranos, que têm cultura e experiências semelhantes, dando oportunidade de compartilhar e conversar sobre suas necessidades contribuiu para afastar o sentimento de solidão e favorecer o sentimento de solidariedade. Em seus estudos sobre diferentes grupos culturais, Bourdieu (2001, p. 84) entende por solidariedade a interação, os laços de amizade entre os jovens em que o nós é empregado para expressar o sentido de comunhão de ideias, interesses.

## 5.2. Os obstáculos da vida acadêmica

A mudança ou não de município e o ingresso no ensino superior exigem dos universitários um conjunto de saberes para favorecer a locomoção e adaptação no novo espaço geográfico e social.

O primeiro obstáculo que atormentou a vida cotidiana do universitário, principalmente dos residentes no interior que passaram a residir em Aracaju, foi o conhecimento da cidade e situação de deslocamento em Aracaju.

Eu tive de aprender a estudar, a pesquisar [...] de me adaptar a morar em um município maior que o meu – Porto da Folha (R. Pedagogia, 11).

Poucos alunos alegaram não ter sofrido esse tipo de dificuldade por contarem com a ajuda de parentes que residiam em Aracaju ou pelas experiências quando estudantes do CEFET.

O deslocamento do interior para participar das atividades no Campus Universitário da UFS em São Cristóvão foi outra dificuldade enfrentada por alguns universitários. Como estratégia, alguns alunos do curso de Pedagogia optaram pelo turno noturno, já que tinham de conciliar as atividades profissionais desenvolvidas no seu município com o estudo. Para deslocamento contaram com a ajuda do poder público, já que muitos prefeitos disponibilizam transporte para alunos estudantes em Aracaju.

Outros alunos que optaram por cursos oferecidos durante o dia e carentes de recursos para cobrir as despesas de deslocamento e alimentação buscaram apoio no Programa de Residência Universitária. Os colegas de turma e/ou amigos residentes no município que já cursaram a UFS destacam-se como fonte de informação a respeito desse programa.

No início, a minha dificuldade maior foi quanto às acomodações em Aracaju, até que uma colega do meu município

falou da Residência Universitária. Pleiteei uma vaga e consegui. Outra dificuldade foi me adaptar na Residência. (R. Estatística, 9).

A residência, além de constituir uma moradia, congregando alunos de vários municípios, favorece a convivência com os colegas, possibilitando o sentimento de solidariedade e minimizando a solidão, a saudade dos familiares. Além disso, a residência dispõe de equipamentos (televisão, computador), o que contribuiu para compor um local de estudo e de lazer ao universitário.

O universitário também se defrontou com dificuldades para situar-se no espaço acadêmico. No ensino médio, as atividades didáticas e administrativas bem como os diferentes ambientes (sala de aula, biblioteca, secretaria), funcionavam, geralmente, em um mesmo prédio; o contrário do que ocorre no contexto universitário, onde cada atividade desenvolve-se em prédios específicos. Para contatar esses diferentes serviços e ambientes, o aluno universitário tem de dominar certos saberes referentes à distribuição das atividades nesse espaço.

Os jovens que cursaram o ensino médio em instituições da rede federal mencionaram ter uma adaptação mais fácil, pois puderam recorrer aos saberes adquiridos naquelas instituições.

No início tive dificuldades de entrosamento e adaptação ao ambiente universitário. Consegui usar minhas experiências no CEFET para me adaptar na UFS. (R. Mat, 7).

Para outros entrevistados essas dificuldades foram superadas mediante a ajuda de colegas que compartilhavam da residência universitária ou de colegas com os quais mantinham contatos nos corredores ou no ambiente da sala de aula.

Muitos universitários (44%) confessaram utilizar outras estratégias para superar tais dificuldades, como o estabelecimento de

amizade com outro estudante do seu município, o contato com colegas e funcionários da UFS, a elaboração de croquis sobre o campus, a aprendizagem de códigos e sinais para interpretação e localização no campus universitário.

Os obstáculos acerca da adaptação ao espaço acadêmico, contudo, foram logo superados por certos alunos durante o primeiro semestre letivo, enquanto outros demandaram mais tempo, enfrentando essas dificuldades durante os períodos subsequentes do curso.

Além da aquisição de saberes para favorecer sua adaptação ao contexto universitário, esses estudantes tiveram de se adaptar às formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Diferentemente do ensino médio em que os conteúdos eram organizados pelo professor, no ensino superior passaram a defrontar-se com novos procedimentos de ensino: trabalhos em equipe, seminários, requerendo as habilidades de pesquisa, síntese, análise, organização e apresentação dos assuntos, demandando saberes e hábitos de estudo independentes.

O início do curso foi meio difícil. Eu fiquei maravilhada por ter passado no vestibular e quando a ficha caiu comecei a ver como era difícil o curso. Na UFS eu tenho de me esforçar, pois não vou encontrar tudo pronto. Eu tenho de pesquisar, ler muito, ter uma organização em termos de hábitos de estudo (Resid. Quim. Ind, 10).

A universitária do curso de Pedagogia (I. T., 14) coloca que, além dessas dificuldades, teve de superar sua timidez, resultante de ensino tradicional que vivenciou durante sua trajetória escolar. Outros alunos também mencionaram sentir dificuldades para participar das atividades pedagógicas como também avaliativas.

No início tive muita dificuldade para fazer provas e trabalhos porque precisava fazer uma análise geral do texto

ou então fazer comparação dos textos lidos. Tinha que expressar minha opinião e ter um bom domínio da escrita. Essa situação não ocorreu no ensino médio. (I. T. Pedagogia, 13).

A dificuldade enfrentada pela maioria dos alunos em relação aos saberes decorre, em parte, da atuação docente, pois muitos professores usam uma linguagem técnica além do nível dos alunos, metodologias diferentes idealizando contar com um aluno leitor, crítico e reflexivo, desconhecendo as limitações do aluno da escola pública, o que impede o diálogo e a relação com os saberes.

## 6. Sugestões apresentadas pelos alunos

Os alunos também foram solicitados a exprimir sugestões para favorecer a inclusão do aluno na escola pública e na universidade.

Em relação à escola pública, tecem várias sugestões em relação à atuação do Estado, órgão mantenedor do ensino médio, bem como dos atores envolvidos no cotidiano escolar que fomentam as relações sociais e com o saber.

A seguir, registramos alguns depoimentos que expressam suas representações.

Os professores e a escola pública deveriam trabalhar melhor os conteúdos, desenvolver as capacidades do indivíduo para enfrentar as situações do mercado e os desafios na busca do ensino superior. Buscar metodologias que desenvolvam a capacidade de reflexão e não simples memorização (I. T. Pedagogia, 3).

Os professores deveriam trabalhar melhor na escola pública, principalmente na área de Exatas onde os alunos têm mais deficiências. Daí a necessidade do Estado investir nas

condições de trabalho, do que em cursinhos, que pouco ajuda (R. Quim. Ind, 10).

Os governantes deveriam investir na educação básica, melhorar os cursos de formação de professores (I. T. Pedagogia, 4).

Os alunos propõem que o Estado mantenha uma política visando à ampliação da rede de escolas de ensino médio, dotando-as de infraestrutura (biblioteca, laboratório de informática e para as disciplinas de Química, Física Biologia, etc.) e proporcione melhores condições de trabalho docente.

Em relação à universidade, os alunos disseram da necessidade de essa instituição conhecer o perfil do alunato a partir de uma análise dos resultados do vestibular para traçar diretrizes e ações que visem à inclusão e progressão do aluno. Os resultados do vestibular não deveriam ter a mera função de seleção, mas servir de informações para a universidade (re) programar suas ações. Nos depoimentos transcritos a seguir, têm-se as contribuições dos universitários em relação à UFS.

Fazer análise dos resultados do vestibular e do perfil do aluno para promover disciplinas/atividades que dessem mais embasamento nos períodos iniciais (R. Pedagogia, 6).

Ampliar as residências universitárias bem como dar subsídios reais que a gente precisa. (R. Matemática, 4).

A universidade deveria promover palestras para maior entrosamento do aluno com o curso e o contexto acadêmico (R. C. Contábeis, 2).

Atribuição das disciplinas dos primeiros semestres a professores que demonstrem mais abertura ao diálogo com os alunos e melhor didática (I. T. Pedagogia, 9).

Espera-se que as sugestões emitidas pelos universitários egresos da escola pública possam subsidiar a implementação do projeto político-pedagógico dos diferentes cursos bem como a política de inclusão social, a fim que a UFS melhor atenda a demanda crescente de alunos do interior e de outros estados (CHARLOT, 2008).

## Referências

BERGER, Miguel André. A Evasão em cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) da Universidade Federal de Sergipe. In: **Revista do Mestrado em Educação**. São Cristóvão/SE: Gráfica J. Andrade, n° 2, 1999. p. 55 a 68.

\_\_\_\_\_. O aluno da escola pública e a política de inclusão no ensino superior na Universidade Federal de Sergipe. In: **Cadernos UFS – Serviço Social**. vol. X, São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Brandão, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Tradutores Mateus S. S. Azevedo et. alli. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. (Org.). **Ensino Superior, educação escolar e práticas educativas extra-escolares**. São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n° 97, p. 47-63, maio de 1996.

\_\_\_\_\_. **O vestibular 2006 da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, 2008. Relatório de Pesquisa.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GÓIS, Antônio. Metade dos universitários na se forma. In: **Jornal Folha de São Paulo**. 31 de dezembro de 2006, p. 61.

LIMA, Solyane Silveira e BERGER, Miguel André. **O Processo Seletivo Seriado da UFS em Análise**. Relatório de Pesquisa PIBIC, 2005.

SILVA, Roberto Carlos da. **O Projeto SOMEM como alternativa de política pública em Educação para a expansão do ensino médio em Sergipe**: um estudo de caso. São Cristóvão. Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2004. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Veleida A. da. **Conexões e saberes**: um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão/SE: Editora da UFS, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO/ PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE. **PQD III – 3ª etapa do Projeto de Qualificação Docente**. Relatório final. São Cristóvão, 2008.

ZAGO, Nadir. O Acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, nº 32, mai/ago. 2006.



# Reverendo diferenças de gênero/classe: trajetórias de alunos de escolas públicas no ensino superior na UFS

**Maria Helena Santana Cruz**

## Introdução

O início do século XXI apresenta-se como um período de profundas transformações, as quais, geradas pelo processo de globalização, pela introdução de inovações tecnológicas e pela reestruturação produtiva, abarcam a cultura, a produção, o mundo do trabalho, a ciência e a tecnologia. A partir do final do século XX, estaríamos vivenciando uma grande transformação político-econômica do capitalismo com modificações radicais nos processos de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geopolíticas, nos poderes e práticas do Estado. Seria uma mudança no regime de acumulação de riquezas e no modo de regulamentação social e política, transformando tanto as condições de produção como as de reprodução demarcadas pela passagem do fordismo para o *regime de acumulação flexível*, acentuando a racionalização, a reestruturação e a intensificação do controle do trabalho (HARVEY, 2004, p.307).

A lógica econômica permeia todos os setores da vida dos cidadãos: na atual sociedade, a escola é vista como um arcabouço que visa não só ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, mas ela também é associada à lógica de desenvolvimento econômico. A questão da educação deixou de ser prioritariamente uma questão política e cultural para se tornar, acima de tudo, uma questão

socioeconômica (CHARLOT, 2005). As mudanças na organização, na natureza do trabalho e a crise do mercado de trabalho (desemprego, precarização, informalidade) questionam o conceito de profissão, de ofício e colocam uma concepção mais ampliada dos conteúdos do trabalho mesmo, assim como novos requerimentos dos sujeitos que trabalham. Giddens (1991) aborda esse tema, ao utilizar a concepção de “reflexividade”<sup>1</sup> para denominar a “plasticidade” do pensamento sobre a sociedade, num mundo em que cada vez mais a mídia veicula ideias que provocam opiniões. As instituições de ensino superior sentem os impactos da nova conjuntura e integram, na nova reflexividade, o desafio de repensar coletivamente seu papel na sociedade e a formação de recursos humanos adequados às necessidades do país; discutem, inclusive, os problemas que afetam seu funcionamento e a qualidade do ensino, da pesquisa, da pós-graduação e da extensão, intimamente relacionadas com as políticas governamentais e com as condições materiais e culturais que os alunos dispõem em cada universidade e na família.

A universidade faz parte da totalidade da vida social, portanto, está inserida no processo de globalização, não está fora, separada, porém, sim, está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interações. Avanços alcançados nas esferas da ciência e da tecnologia e disfunções da globalização no campo social, econômico, político e ético têm claramente efeitos sobre a educação superior, nas taxas de desemprego, especialmente entre os jovens, engendrando a recomposição da problemática das desigualdades de escolarização entre classes sociais. Nesse contexto, a renovação nas pesquisas contribuiu para que os estudantes ocupassem um novo lugar nos estudos sociológicos em educação. Uma pluralidade de estudos que

<sup>1</sup> Reflexividade é a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreender e expressar o que compreendeu.

utilizam a perspectiva de gênero como categoria de análise vêm destacando sua importância na produção da desigualdade no espaço escolar/universitário.

Estudar universitários de origem popular possibilita conhecer, entre outras questões, a dinâmica que permeia a vida cotidiana. Pensar sobre a produção de identidades e subjetividades construídas implica investigar como a formação, em suas múltiplas dimensões, vem generificando os sujeitos em escolas e em outras instituições da sociedade, ao expressarem relações sociais de gênero. E, sob esta condição, a universidade também produz (e não apenas reproduz) preconceitos, desigualdades, posições hierárquicas e normativas em seus múltiplos processos. A constatação de que existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas deve ser um processo acompanhado de estudos que permitam conhecer as reais condições dessa escolarização (BORI e DURHAM, 2000). Essa abordagem nos remete à pesquisa sociológica voltada para a condição do estudante universitário, tendência com a qual nos identificamos.

Este estudo aborda as experiências de universitários(as) de origem popular egressos de escolas públicas e inseridos na Universidade Federal de Sergipe, as razões da escolha individual do curso, da carreira, a valorização da qualificação e de novas competências para o trabalho, os desafios enfrentados em situações de transição, aspectos relacionados à auto-imagem, caminhos e alternativas que lhes são oferecidos na construção e suas identidades. O mundo social implica uma reconstrução e um trabalho de atribuição de sentido (BERGER & LUCKMAN, 1978); por isso, o interesse de uma abordagem sociológica da experiência universitária feita de modo mais próximo possível dos alunos, os aprendizes.

Nessa abordagem, parte-se do **pressuposto fundamental** de que as relações sociais são construídas. Ou seja, os agentes sociais interagem, produzem e reproduzem formas de socializa-

ção segundo algumas disposições – ou seja, ações recorrentes que são incorporadas e/ou subvertidas na prática social –, e nos permitem refletir sobre como a identidade se constituiu. A identidade que cada universitário constrói é resultado de um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. Os sujeitos são subjetivados simultaneamente por múltiplas instâncias discursivas que produzem diferentes “posições de sujeitos”, antes mesmo de chegarem à escola. A estrutura reprodutiva, as práticas, a cultura e o trabalho são considerados elementos formadores do indivíduo na sua condição de pertencente a um grupo, no qual se define e é definido pelos laços de solidariedade, sem, entretanto, mudar as diferenças individuais. Em tal contexto, surgem algumas interrogações: Como universitários(as) egressos de escolas pública repensam a formação superior nos diferentes campos profissionais? Como descobrem diferenças de gênero na formação e no trabalho? Que oportunidades e obstáculos encontram no contexto da universidade? Considerou-se o imaginário coletivo de possibilidades abertas para os grupos de universitários, o campo das aspirações individuais, embora se reconheça que existam fatores limitadores destas possibilidades atuando dentro da universidade, influenciando nas escolhas pessoais de carreira.

## 1. Dados sobre a educação superior e abordagem metodológica da pesquisa

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/MEC divulgou dados mais recentes da educação superior no Brasil. O Censo da Educação Superior (INEP 2008), informa sobre as instituições de educação superior (IES), suas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas, os cursos de graduação presenciais ou à distância, os cursos sequenciais, as vagas oferecidas, as inscrições, as ma-

trículas, os ingressos e concluintes, além de informações relativas às funções docentes. As instituições privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de quatro milhões de vagas em 2008, apresentando aumento de 4% em relação a 2007.

A metodologia qualitativa deste estudo por meio do estudo de caso teve o apoio de técnicas etnográficas, centradas na descrição de pessoas, situações e acontecimentos, para captar a visão de mundo, a construção de trajetórias/repertórios diferenciados de formação, os significados da consciência prática nas dimensões de gênero/classe. Esse tipo de estudo privilegia os processos vivenciados pelas pessoas envolvidas, valorizando-se suas experiências subjetivas e seus protagonismos. O trabalho de campo ocorreu no contexto da UFS, principal instituição de ensino superior de Sergipe, que chega em 2010 a 42 anos de “idade”, o que a torna importante para a população local, não apenas por seu período de existência, mas também porque ao longo dessas quatro décadas de sua trajetória de vida esteve vinculada ao desenvolvimento do Estado. A universidade é considerada um importante espaço na construção do sentido, dos saberes, da aprendizagem no exame do desenrolar da carreira dos indivíduos, da maneira como foram tomadas as decisões em cada momento importante da orientação escolar e profissional dos interessados (COULON, 1995).

Os resultados apoiam-se em diferentes fontes, como: 1) A revisão da literatura relativa às questões abordadas, consulta a documentos e relatórios de pesquisa com estatísticas desagregadas por sexo – feitas por institutos de pesquisa – sobre o perfil de universitários no ensino superior no Brasil, destacando-se alunos oriundos de escolas da rede pública que obtiveram êxito no exame de acesso à universidade; 2) entrevistas realizadas com 22

<sup>2</sup> 22 universitários(as) de diversos cursos de graduação na UFS: Licenciatura em Química (01); Física Médica (02); Medicina (02); Farmácia (02); Biologia (02); Serviço Social (03); Direito (03); Ciências Contábeis (02); Letras (02); Jornalismo (01); Ciências Sociais(02).

universitários(as)<sup>2</sup>, 15 mulheres e 7 homens, de vários cursos de graduação, com no mínimo dois anos, período suficiente para ter contato com as políticas e os processos de formação no ensino superior. Foram abordados temas considerados relevantes, para desnaturalizar a categoria estudante e, ao mesmo tempo, analisar as contradições entre uma maior demanda da população pela elevação do nível escolar e as políticas de acesso ao sistema de ensino (ZAGO, 2006).

O indivíduo é portador da ideologia de sua classe social, apresenta características comuns a outros do mesmo grupo. Interessa, pois, a definição do grupo em que o indivíduo se insere e, em menor medida, sua identidade. Foram priorizados temas como: a) partida da família de origem; b) definição e início da vida profissional; c) trajetórias de formação e trabalho, experiências no cotidiano da universidade, diferenças em relação ao sexo na formação acadêmica e no trabalho, entre outras não menos relevantes, para a obtenção de informações detalhadas e propícias a uma análise qualitativa. Os depoimentos foram gravados na situação de entrevista para transcrição e análise, favorecendo a reconstrução do contexto histórico, social, cultural e político em que os respondentes estavam imersos.

## 2. Algumas questões teóricas

Como nunca antes, a formação do universitário, trabalhador e trabalhadora, converge com a formação do cidadão e da cidadã, devendo atuar em três dimensões fundamentais do desenvolvimento da vida: as relações consigo mesmo, as relações com as demais (vida em família e participação no espaço social mais amplo) e as relações com o entorno. Em todos os casos, é requerida a capacidade de expressar-se e comunicar, de tomar decisões, de optar, de compreender o meio no qual atua, e valorizar a complexidade, da solidariedade, participação, etc. Conforme Ianni (1968),

o inconformismo dos jovens por vezes está ligado, de alguma forma, à maneira como os indivíduos globalizam a situação social, porque no momento em que se inicia o ingresso na sociedade ampla, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes. Daí poder assumir posições, inclusive, radicais.

O processo de seleção ao ensino superior é condicionado pela estrutura social, vindo a gerar estratificação social das carreiras e das instituições de ensino. Uma das funções da educação superior é a discriminação social através da seleção/diplomação, visando à reprodução das hierarquias sociais. Assim, as carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros. (CUNHA, 1991). O modelo de sociedade define o modelo de universidade, e em conseqüência (*sic*), possivelmente, um modelo de seleção, de acesso, etc. Para Boaventura Souza Santos (2001), vivemos em uma sociedade predominantemente desigual. A igualdade, entendida como “o mesmo”, acaba por excluir o diferente. As diferenças manifestam visões alternativas de emancipação social, competindo aos grupos que as representam (grupos historicamente excluídos da sociedade) decidir até que ponto pretendem hibridizar-se. A vida universitária constitui momento em que estudantes de diversas camadas sociais passam a ter uma atuação muitas vezes incompatível com a sua condição social de origem, com suas vinculações familiares e com sua própria expectativa de inserção na sociedade global. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (VELHO, 1988, p.119).

### 3. A construção de identidades de gênero

A abordagem relativa à construção da identidade de homens e mulheres como princípio das desigualdades entre sexos traz à tona os estudos sobre as categorias sociais de gênero, as quais entendem que as mulheres e os homens já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados. Este estudo destaca a reflexão basilar de Stuart Hall (1993), que compreende as identidades como em constante processo de formação, de modo que não se pode falar em identidades fixas, inalteradas. Compreende-se que as desigualdades tendem a ser superadas à medida que a perspectiva de gênero seja incorporada. Entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são culturais e simbolicamente significadas.

Gênero e identidade não são substâncias ou unidades fixas e naturais, mas relações construídas culturalmente; tratando-se, portanto, de realidades múltiplas e mutáveis (SCOTT, 1995; BUTLER, 2003). Scott (1995) argumenta que a categoria de gênero pode ser tomada em duas acepções – forma de classificação e dado constitutivo da identidade dos sujeitos. Entretanto, há que se considerar o fato de que gênero é categoria construída em um solo específico, que é a academia. Instituída, portanto, pelas concepções de homens e de mulheres de classe média branca – sujeitos das revoluções políticas e comportamentais desde o final da Segunda Guerra Mundial. Butler (2003) evidencia a construção social das demarcações de fronteiras entre os gêneros, criticando tanto o falocentrismo quanto a heterossexualidade compulsória. Analisando o “estado da arte” sobre a produção antropológica em torno do tema de gênero, Heilborn (1982) indica que ela veio em substituição à categoria mulher – a qual não dá conta do caráter relacional que a noção comporta. Para Pierre Bourdieu, Para Pierre Bourdieu, o conceito de gênero é relacional e uma estrutura de

dominação simbólica: os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 1999, p. 23). Bourdieu & Passeron (1992) procuraram desmistificar, a partir dos anos 70, a democratização do ensino, demonstrando, entre outras questões relativas à educação, que escolhas de carreira universitária possuem determinantes sociais.

Bourdieu estabelece a dominação de gênero no centro da economia das trocas simbólicas (BOURDIEU, 1999). Na sua análise, há a constatação de que esta prática está corporificada, fazendo vítimas tanto mulheres quanto aos homens. A ordem masculina do cosmos é inscrita nos corpos de homens e mulheres. O corpo é, portanto, o lugar onde se inscrevem as disputas pelo poder; é nele que o nosso capital cultural está inscrito; é ele a nossa primeira forma de identificação desde que nascemos – somos homens ou mulheres. Por conseguinte, o sexo definiria se seremos dominados ou dominadores. Nessa abordagem as mulheres absorveriam passivamente a “ordem masculina do mundo, na qual elas estão embebidas, como que em conluio com seus próprios dominadores” (BOURDIEU, 1999, p 22-23). Os agentes específicos – aqui está o homem e a mulher – e as instituições – escolas, igrejas, Estado, família – são estruturadas e estruturantes neste processo de naturalização da dominação, ou seja, estes agentes, ao mesmo tempo em que têm poder de moldar a sociedade, são por ela moldados, na medida em que não é possível estabelecer onde essa reprodução de “esquemas generativos” se inicia. Em última análise, trata-se da relação dialética entre a conjuntura e a estrutura do campo.

A crítica feminista considera que Bourdieu (1999) parece trair a sua própria teoria da luta pelo campo de poder, luta esta travada no interior do campo entre os que estão à margem e no centro. Ou seja, as lutas são constantes entre os agentes. Portanto, deve ser reconhecido o esforço de Bourdieu em compreender a lógica

da dominação masculina quer se concorde, ou não, com suas idéias. A relação dominador/dominado não acontece sem lutas e resistências, pois a estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes e as instituições engajadas na luta. A resistência é parte inerente da dominação, tencionando o poder a todo o tempo. É inegável que historicamente as mulheres sempre tiveram de enfrentar a desigualdade. Todavia, é tão verdade quanto o fato de que elas nunca se submeteram completamente. Submissão e resistência sempre fizeram parte da vida das mulheres que vivenciam relações de poder no cotidiano<sup>3</sup>.

Deste modo, falar de uma dominação sem resistência e sem participação é ignorar a autonomia do sujeito e voltar à antiga discussão sujeito/objeto. Por esta razão, o discurso da microfísica do poder é útil para pensar os microníveis da relação de dominação, que se estilhaça em diversas áreas com sujeitos e não um sujeito (HEKMAN, 1996, p. 271). Estas relações não são estabelecidas sem conflitos; são hierárquicas e de poder de um sobre outro. Para Foucault, o poder está no micro, está nas relações cotidianas, está circulando entre as pessoas, não está nas pessoas (FOUCAULT, 1999, p. 183). A lógica interna da dominação só funciona porque os dominantes utilizam categorias do ponto de vista dos dominados, o que faz com que o dominado não perceba que aquela é uma relação de forças.

Entendeu-se que o *habitus* é um conceito fundamental para compreender como a prática da dominação adquire um caráter natural, dado e quase divino. Moldados na e pela divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, os *habitus*, para Bourdieu (1999), funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente par-

<sup>3</sup> A descentralização do sujeito e o desvio do macro como catalisador do poder – o Estado na visão marxista – trouxeram nova luz sobre a análise social.

tilhados, impõem-se a cada agente como transcendentos. Em outras palavras, para Ortiz, “o *habitus* se sustenta, pois, através de ‘esquemas generativos’ que, por um lado, antecedem e orientam a ação e, por outro, estão na origem de outros ‘esquemas generativos’ que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento” (ORTIZ, 1994, p. 16). A abordagem de gênero permite deslocar o foco das relações entre os homens e mulheres para o social, antes concebidas no âmbito biológico, por conseguinte tidas como naturais.

#### 4. Mulheres e homens no ensino superior no Brasil

A reversão do hiato de gênero na educação é uma conquista feminina recente na história do Brasil. Durante o período colonial, as mulheres brasileiras foram simplesmente excluídas da parca educação formal existente no país. Foi apenas a partir da primeira metade do século XIX que começaram a surgir as primeiras instituições destinadas, especificamente, à educação feminina, num quadro de ensino dual, com claras especializações de gênero<sup>4</sup>. Se o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a educação superior era eminentemente masculina, ficando as mulheres excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. Os cursos normais não

<sup>4</sup> Ao sexo feminino coube, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido para o fortalecimento dos papéis de mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. A primeira escola foi criada em Niterói, no ano de 1835, seguida pela da Bahia, em 1836. Mas as escolas normais permaneceram em número pequeno e insignificante em matrículas, até os últimos anos do Império (HAHNER, 1981). A questão de gênero e educação é desenvolvida mais extensamente em Beltrão e Alves (2004).

habilitavam as mulheres para as faculdades<sup>5</sup>. O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. A dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e tinham acesso restrito nos graus mais elevados de instrução (ROMANELI, 2001). Ocorreu um aumento do ingresso das mulheres brasileiras no ensino secundário e superior no início do séc. XX, ainda assim em proporção muito menor do que os homens. A intensa entrada da população feminina nas universidades brasileiras a partir dos anos 1970 foi um fenômeno que veio no bojo de mudanças mais amplas, como o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e sucessivas quedas nas taxas de fecundidade.

O INEP<sup>6</sup>/MEC (2005) constatou que as mulheres dominam hoje o ensino superior: representam 56% dos estudantes de cursos de graduação presenciais. Há cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* brasileiros. Em números absolutos, isso significa que o número de alunas subiu de 833.949 para 1.964.649. No mesmo período, o total de alunos cresceu de 1.565.056 para 3.476.194. Em engenharia, curso tradicionalmente feito por homens, a porcentagem de mulheres subiu de 17,4% (25.503) para 20,3% (42.802). No ensino médio, 56,3% das concluintes são mulheres, contra 54,2% de matriculas; no fundamental, 53,4% e 49%, respectivamente. Quarenta anos atrás, poucos no Brasil terminavam o ensino médio e ingressavam nas universidades, e eram quase todos homens. Hoje, a maioria dos estudantes de ensino superi-

<sup>5</sup> A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, os estudos secundários eram caros e essencialmente masculinos. Os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades

<sup>6</sup> Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

or é composta por mulheres, e o nível educacional das mulheres de 50 anos e menos já é maior que o dos homens.

Para Bruschini (2000), a intensa associação entre escolaridade e participação no mercado de trabalho ocorre não apenas em função do mercado ser mais receptivo ao trabalhador melhor qualificado de modo geral, mas também porque este grupo pode ter atividades mais gratificantes e bem remuneradas, que compen-sam os gastos com a infra-estrutura doméstica necessária para suprir sua saída do lar. Por outro lado, a escolaridade não tem constituído um fator que permita às mulheres uma remuneração igualitária ou pelo menos próxima dos salários obtidos pelos homens. “Isso significa que os avanços femininos de escolaridade não têm sido suficientes para modificar de forma substancial a desigualdade sócio-econômica (*sic*)”. (YANNOULAS, 2000, p. 78).

## 5. Diferenciais de mulheres e homens na universidade

Apesar de ter aumentado de maneira muito expressiva a matrícula feminina nos cursos universitários do Brasil, as mulheres predominam nas áreas humanas; escolhem carreiras de interesse social e humanístico (cursos priorizados: pedagogia, psicologia, enfermagem, nutrição, direito, medicina, comunicação e outros afins), visualizadas como “femininas” no “imaginário social” e adequadas para se compreender a complexidade de nossa sociedade<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Numa listagem de 335 **carreiras femininas**, tais carreiras conduziram a profissões cujo eixo principal seria o cuidado de crianças (professora primária), de doenças (enfermagem e nutrição), de casas (empregadas domésticas) e de pessoas (secretárias, recepcionistas). Seriam três os eixos principais que orientariam as escolhas das mulheres na análise de Bourdieu: as funções que lhes conviriam seriam aquelas que sugerem o prolongamento das funções domésticas – ensino, cuidado e serviços, uma vez que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e, por último, ao homem deve caber o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (BOURDIEU, 1999).

De certa forma, isto caracteriza as bases da divisão sexual do trabalho e ajuda a explicar, em parte, o hiato salarial de gênero no mercado de trabalho.

Em 2008/1 e 2008/2, conforme dados fornecidos pelo DAA<sup>8</sup>/CCV, a Universidade Federal de Sergipe apresentava um total de 17.028 alunos. Em 2008/2, foram aprovados e matriculados 5.937 alunos, integrando 3.356 mulheres e 2.581 homens nos diversos cursos de graduação. Os cursos responsáveis pela maior absorção das mulheres foram: Pedagogia, Letras e Psicologia; logo em seguida, vem a área de Ciências Biológicas e Saúde (totalizando 410 vagas ocupadas, com 231 mulheres, e 179 homens), observando-se maior concentração de mulheres nos cursos de Enfermagem, Educação Física e Farmácia. A área de Ciências Exatas e Tecnológicas concentra um maior número de homens (de 482 vagas ocupadas, 347 foram ocupadas por homens e 135 por mulheres<sup>9</sup>).

A análise das características dos universitários se refere não só ao perfil socioeducacional, mas também ao perfil socioeconômico educacional. Em 2008, no *campus* de São Cristóvão, universo desta pesquisa, os alunos homens totalizavam 6.779 comparativamente a 6.520 mulheres distribuídas nos quatro centros: CCET (Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas); CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da saúde); CCSA (Centro de Ciências Sociais e Aplicadas) e CECH (Centro de Educação e Ciências Humanas). Na área de Ciências Sociais e Aplicadas, de um total de 449 vagas, 229 foram ocupadas por mulheres e 220 por homens. A diferença é mais marcante no curso de Serviço Social (do total de 69 vagas, 07 foram ocupadas por homens e 62 por mulheres). Entre os universitários oriundos de escolas públicas, 11,65% são homens e 10,79% são mulheres em minoria no CCET (30,09%) represen-

<sup>8</sup> Departamento de Administração Acadêmica (DAA); CCV – Comissão do Concurso Vestibular da Universidade Federal de Sergipe (2008).

<sup>9</sup> Os cursos de Física, Engenharia Eletrônica, Matemática, Ciência da Computação e Estatística são quase que exclusivamente masculinos.

tando o menor índice dentre os quatro centros, sugerindo barreiras de acesso aos cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas. A dicotomia de gênero pode ser observada em seus múltiplos níveis, como: pesquisa, pós-graduação, graduação, ensino médio profissionalizante e técnico, nos cursos tecnológicos e engenharias.

Compreende-se que o sistema escolar contribui para a “permanência dentro da mudança e pela mudança” (BOURDIEU, 1999, p. 110) da ordem de gênero (na economia produtiva e reprodutiva, e no mercado de bens simbólicos), quando se constata que, apesar da democratização do acesso à educação, persiste a sexualização dos cursos e carreiras: Em número maior que os rapazes [...] nos estudos universitários, as moças estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados... direcionadas, sobretudo, para as especializações tradicionalmente consideradas ‘femininas’ e pouco qualificadas, ficando certas especialidades (mecânica, eletricidade, eletrônica) praticamente reservadas aos rapazes. E é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e, às mulheres, o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso (BOURDIEU, 1999, p. 109).

Com relação à etnia, observa-se uma maior representatividade de alunos brancos e pardos na UFS. A inclusão no ensino superior dos grupos tradicionalmente discriminados se apresenta como desafio ao sistema – caracterizado como seletivo – Educacional Público Brasileiro, sendo necessário um acompanhamento sistemático para avaliar e redimensionar a política de inclusão.

## 6. O que pensam as(os) universitárias(os)

Os(as) respondentes inserem-se na faixa etária entre 19-25 anos, são procedentes de diversas localidades: interior de Sergipe, São Paulo, Bahia, Ceará, entre outras localidades. Quando há vaga, muitos têm suas despesas acrescidas por não residirem com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário, ou com parente (provisoriamente) ou, ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. As mães e os pais desenvolvem variadas funções laborais: professora(or) no ensino fundamental e médio, funcionárias públicas(os), autônomas(os), capoteiro, açougueiro e outras funções de baixa remuneração. Salvo algumas mães, que desenvolvem funções de professora e atividades autônomas, em sua maioria exercem as atividades de “prendas do lar: “Minha mãe, por exemplo, não tem emprego, renda fixa, ocupa-se com atividade informal, ou seja, com o negócio de venda de doces; obtém pequenos ganhos no interior; exerce atividade de pequenos ganhos”. Um pequeno grupo de pais e mães tem a seguinte escolaridade: ensino médio, seguindo-se de um grupo com o curso superior completo, e analfabetos.

A renda das famílias varia entre dois a seis salários mínimos, salvo apenas para três dos entrevistados que apresentaram renda familiar acima de sete salários. Como colocam Grignon & Gruel (1999, p.183) “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração”. Soares & Isaki (2003) apontam o aumento do nível educacional feminino como a grande variável que explica 59% do aumento da participação das mulheres entre o período de 1977 e 2001 (PNADs). Para Bruschini (2000), a intensa associação entre escolaridade e participação no mercado de trabalho ocorre não apenas em função do mercado ser mais receptivo ao trabalhador melhor qualificado de modo geral, mas também porque este grupo pode ter ati-

vidades mais gratificantes e bem remuneradas, que compensam os gastos com a infra-estrutura doméstica necessária para suprir sua saída do lar.

Para Rosemberg (1990), o acesso das mulheres a elevada escolaridade formal, implica a transformação do tradicional projeto de vida dedicado ao trabalho reprodutivo e não remunerado, favorece o questionamento das regras tradicionais na família, questiona as relações patriarcais, as antigas lógicas matrimoniais e as relações de gênero. Nem sempre a alta *escolaridade* constitui um fator que permite às mulheres o acesso aos postos de trabalhos de igual qualidade ou remuneração obtidos por homens. Seja qual for o nível de escolaridade e o setor de atividade considerado, os salários das mulheres são sempre inferiores aos dos homens (CRUZ, 2005).

### 6.1 Escolha do curso e mudanças percebidas

O ingresso na universidade teve diferentes significados, representando não apenas o início de uma profissão muito desejada por alguns, como também a possibilidade da independência financeira para outros. A escolha ocupacional pelos indivíduos sub-representa a dinâmica de classe e a estrutura de classe. A estrutura ocupacional não é a mesma coisa que a estrutura de classe. Não existe verdadeiramente uma escolha do curso, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. O exemplo elucidado: “Escolhi Ciências Sociais porque achei que teria mais chance de acesso ao ensino superior; eu sabia que o ingresso aos cursos mais concorridos seria difícil para quem veio de escola pública” (Aluno do Curso de Ciências Sociais); “Minha escolha foi condicionada pela demanda crescente de contadores no mercado de trabalho, e também por ser um curso noturno” (Aluna de C. Contábeis). Ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que,

segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Parece então, que a escolha de curso e carreira diz respeito à auto-imagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas lhes são oferecidas<sup>10</sup>. O ensino superior representa para as(os) estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para ZAGO (2006, p. 232), “a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a elas estão associados os antecedentes escolares e outros ‘tickets de entrada’”. Parece paradoxal o universitário ainda não ter um futuro delineado, pelo menos do ponto de vista subjetivo.

Alguns estudantes sentem-se como responsáveis pela manutenção ou ascensão social de seu grupo familiar. O conteúdo cognitivo de saberes e práticas do ensino superior está associado com valores e preocupações da sociedade. Significa dizer que as preocupações dos estudantes universitários matriculados em cursos superiores também se voltam aos valores do mercado e o seu consequente controle:

A minha família é do interior. Deposita em mim muitas expectativas e celebraram minha vitória, porque obtive a quinta classificação no vestibular de Ciências Sociais. Sou o primeiro a ingressar na universidade. O fato de ter sido bolsista júnior no ensino médio (FAPITEC) e, na graduação, bolsista do PIBIC, contribuiu para que eu não tivesse dificuldade com os conteúdos das disciplinas. Eu já tinha alguma familiaridade com a linguagem da literatura da área (Aluno de Ciências Sociais)

<sup>10</sup> Observa-se que as mulheres continuam a reproduzir o estereótipo vigente da “ocupação adequada para a mulher”: cumprem a expectativa construída socialmente de continuarem sendo professoras e resolvem seu problema estrutural de falta de preparo para o vestibular, uma vez que escolhem os cursos menos concorridos.

O acesso ao ensino superior fortalece hábitos de leitura: “Não tinha hábito de leitura. Agora leio em média três livros por mês, de acordo com o ritmo e exigências das disciplinas”. Observou-se certa homogeneidade, quanto à dificuldade encontrada nos primeiros semestres dos cursos nas disciplinas básicas, como resultado da formação precedente que marca implacavelmente a vida acadêmica. Para Gouveia (1968), qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário. O micro poder mostra-se invisível no cotidiano da instituição, podendo se dizer que existe risco de incompreensão ou desconhecimento das suas margens de liberdade. Os homens em geral não percebem diferenças com relação ao sexo no acesso a cursos/profissões: “Não percebo diferenças nas escolhas de mulheres e homens aos cursos de nível superior. Observo diferenças com relação às escolhas dos cursos entre homens e mulheres, mas não sei explicar porque existem tais diferenças. No desempenho acadêmico, não percebo diferenças entre homens e mulheres” (Aluna de Letras). Assim, a diferença é quase invisível e naturalizada, expressa-se por meio de recomendações repetidas no cotidiano, constitui referência a todos, daí porque ela se faz penetrante e é capaz de se naturalizar, através de processos discursivos e culturais.

## 6.2. Trajetórias de trabalho/sentido do trabalho

Se o ingresso no ensino superior representa para o grupo de universitários “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Com um “pé-de-meia” para os primeiros tempos na universidade, os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. Esse dado é, no entanto, muito genérico, pois, como já observamos, há variações entre os incluídos na categoria estudante. Originários de famílias

de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos com trabalho (técnico administrativo, trabalho informal, vendedora em loja de equipamento de informática, professoras de aulas particulares<sup>11</sup>).

Ao reconhecer o trabalho como necessidade primária para a sua sobrevivência, (os) as jovens, possuídos de uma consciência política, buscam assumir postos de trabalho mais qualificados, mesmo que isto exija mais anos de estudos, privações financeiras e, conseqüentemente, o prolongamento da dependência financeira no ambiente familiar. Esta consciência faz com que a juventude passe a transgredir o discurso utilitarista e desqualificante que possa tentar impedir sua ascensão: “Atualmente exerço atividade com bolsa-trabalho pela PROEST; apesar de ser uma pequena ajuda financeira, tenho acesso ao computador, fico ligada na rede, isso me permite integrar trabalho/estudo, e fazer pesquisas dos meus estudos acadêmicos” (Aluna de Ciências Contábeis). A percepção de mudanças no mundo do trabalho, a relação com a formação no âmbito do conhecimento e da prática social é destacada por uma das respondentes do curso de Física Médica: “Os conhecimentos adquiridos contribuem para compreender a sociedade em sua organização e em seus acontecimentos”. A lógica econômica permeia todos os setores da vida dos cidadãos e, na atual sociedade, a escola é vista como um arcabouço que visa não só ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, mas ela também é associada à lógica de desenvolvimento econômico.

Em especial, as alunas casadas consideram que os atributos de gênero (idade cronológica, estado civil, número de filhos, idade

<sup>11</sup> A este respeito, as experiências de trabalho são diversificadas com pequenos ganhos: “Sou professora de banca, ou seja, dou aula particular. Acho muito gratificante para mim. Gosto muito de ensinar” (Estudante de Física Médica). “Realizo trabalho informal. Sou vendedora na mercearia da minha família. Não gosto muito, mas a gente tem que se virar” (Aluna de Química); “Meu primeiro emprego foi como vendedora na empresa Karolmila”.

dos filhos) dificultam, mas não impedem a articulação dos seus papéis produtivos domésticos/familiares com o trabalho produtivo remunerado e com os estudos. Isso porque contam com redes de solidariedade/apoio de familiares. A ajuda na divisão dos papéis na família ainda se mostra desigual. Não se deve esquecer que a cultura patriarcal dominante durante séculos tem se plasmado em uma organização temporal que legitima e segue legitimando a desigualdade entre mulheres e homens, na determinação de papéis específicos para cada sexo. Esta realidade é definida pela divisão sexual do trabalho, organizada em uma sociedade, em que os homens ocupam o espaço *público-político* e as mulheres o *privado-doméstico* (mesmo com a inegável presença de mulheres no espaço público, também é verdade que estas não têm deixado de atender ao doméstico).

### 6.3. Redes de comunicação/solidariedade

Dabas (1995) enfatiza a importância e a função das redes sociais no desenvolvimento, mudança e situações de crise na família. Conforme SLUZKI (1997), a rede social e pessoal pode ser descrita e compreendida a partir de um mapa que inclui todas as pessoas com quem o sujeito interage. Tais dimensões emergem nas representações dos entrevistados:

Para dar conta das atividades acadêmicas, não participo da comunidade universitária [...] eu só trabalho! Na residência, existe rodízio para que todas(os) as alunas(os) participem das atividades de limpeza e preparo de alimentos. O estudo muitas vezes é levado sem aprofundamento por falta de tempo (Aluno de Ciências Contábeis).

O tempo investido no trabalho e no estudo, como forma de sobrevivência, impõe, em vários casos, limites. Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada por vários estudantes, que se sentem

à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que poderíamos chamar de investimentos na formação (congressos, conferências, material de apoio). Conforme Grignon e Gruel (1999), a vida dita material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil; ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual. As redes de interação fortalecem o capital social, aqui entendido como ativo intangível que permite às pessoas e aos grupos obter benefícios como consequência de sua participação em redes sociais<sup>12</sup>, construir laços de confiança, compartilhar princípios éticos, relações de reciprocidade, e ações de cooperação.

#### 6.4. Expectativas/projetos de formação e a militância estudantil

As mulheres, mesmo ocupando muitas vezes postos de trabalho relacionados aos serviços de reprodução, incorporaram o significado de trabalhar 'fora' e construir uma carreira profissional como sendo um valor constituinte da sua identidade. Assim, a clássica divisão sexual de trabalho, se não se modificou totalmente, está no mínimo sob pressão:

Ao concluir o curso em 2010/1, pretendo continuar a estudar e fazer pós-graduação – especialização, mestrado, e não quero voltar para o interior, pois não existe opção de tra-

<sup>12</sup> Segundo Sluzki (1997), as redes têm a função de fortalecer: **companhia social** (refere-se à realização de atividades conjuntas ou simplesmente o estar juntos); **apoio emocional** (poder contar com a ressonância emocional, ou seja, o outro); **guia cognitivo e de conselhos** (interações destinadas a compartilhar informações pessoais ou sociais, esclarecer expectativas e proporcionar modelos de papéis); **regulação ou controle social** (interações que lembram e reforçam responsabilidades e papéis e neutralizam os desvios de comportamento que se afastam das expectativas coletivas); **ajuda material e de serviços** (colaboração com base em conhecimentos de especialistas ou ajuda física); **acesso a novos contatos** (conexão com pessoas e redes que até então não faziam parte da rede social do indivíduo).

balho. Uma colega minha terminou o curso superior, não conseguiu emprego aqui. Sem recursos, teve que voltar para o interior... ela chora sempre!. Preciso passar em algum concurso para poder me manter aqui em Aracaju, pois já não terei mais a residência universitária! Estou estudando muito para fazer concurso de bancos, concursos públicos, etc. (Aluna de Letras)

O trancamento/abandono do curso emerge em alguns depoimentos de homens, gerado pela necessidade de trabalhar, ajudar como “provedor” no orçamento familiar. Alguns alunos expressaram frustrações com relação ao apoio da família, o que os torna cada vez mais vulneráveis a situações de risco. A família é considerada como o núcleo primário de proteção, afeto e socialização, parte de uma *rede múltipla e complexa* que evoca aspectos históricos, culturais, legais e emocionais (SUDBRACK, 1996).

Não se deve esquecer que o sistema familiar tem sofrido grandes mudanças ao longo dos anos. A militância estudantil fortalece as relações interpessoais e manifesta-se vinculada à situação de classe, destacando-se na análise do estudante como categoria social: “Os alunos pobres são frequentemente cooptados pelo movimento estudantil. Muitos estudantes, para serem aceitos nos grupos de alunos no contexto da UFS, integram-se ao movimento estudantil; alguns para serem ‘modernos’ e começam a beber, usam drogas, faltam muito às aulas e, em consequência, apresentam baixa desempenho acadêmico, repetência e evasão. Eu mesmo entrei e saí logo” (Aluno de Ciências Sociais).

## 7. Apreciações Conclusivas

Os sujeitos participantes do estudo, no curso de suas vidas, vão-se identificando a alguns paradigmas socialmente valorizados, buscando aproximar-se de certos modelos identificatórios que lhe são desejáveis, atribuindo-lhes valor e reconhecimento e, ao mesmo tempo, também, buscando diferenciar-se daqueles que rejeitam. O jogo das identificações é um jogo de diferenciações. Os sujeitos hierarquizam os modelos identificatórios e os diferenciam, buscando sempre distinguir-se daquilo ou daqueles que julgam inferior ou consideram inadequado. Nesse movimento, as(os) alunas(os) vão fazendo escolhas políticas e vão assumindo posições em relação aos outros sujeitos. A compreensão das identificações como diferenciações e aproximações obriga a ver a identidade sempre como um campo relacional. Os sujeitos no curso de processo de identificação, vão negociando sentidos que estão sempre em mutação. Desse modo, o campo de mediação do particular no processo de produção da subjetividade, que se dá através desses processos identificatórios no campo da cultura, define pertencimentos e exclusões que se transformam no tempo e no espaço. Podemos afirmar que identidades são, pois, identificações em curso.

O acesso à universidade traduz-se em ascensão social e possibilidade de concorrência por melhores postos de trabalho e, do ponto de vista das relações de gênero, em ocupação de postos de poder/comando controlados tradicionalmente por homens. Este tipo de perspectiva torna-se ainda mais relevante em um contexto como o brasileiro, no qual a participação feminina em importantes esferas decisórias ainda é bastante incipiente. A presença das camadas populares no ensino superior não oculta, conforme também observam Bourdieu e Champagne (2001), as reais diferenças sociais entre os estudantes.

Em relação às expectativas e projetos para o futuro houve uma diferenciação das respostas somente pelas(os) alunas(os) das áre-

as de saúde, que apresentaram satisfação com seus cursos; suas dúvidas giravam apenas em relação à especialidade a escolher. Em outras palavras, as carreiras e instituições parecem selecionar candidatos cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, de ascensão social através do prestígio que o ensino superior pode conferir, e o fazem dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção. Os alunos das áreas de humanas e sociais pretendem fazer novos cursos mais valorizados, ressentindo-se da elitização de determinados cursos dentro da universidade como Direito, Medicina, Odontologia.

O movimento estudantil no espaço regulador como a universidade, a família, o trabalho e, fora dele, nos espaços culturais, sociais e de lazer mostra que os binômios dependência/autonomia, tradição/ruptura, produção/reprodução estão presentes nas práticas socioculturais dos jovens. Algumas mudanças positivas são observadas rumo à igualdade de oportunidades de universitários de camadas populares no acesso ao ensino superior. Contudo, ainda são insuficientes para aqueles que dependem essencialmente do ensino público. A mudança fundamental que se desdobra em todas as outras mais diretamente relacionadas ao processo de escolarização no nível superior articula-se à própria construção social acerca do papel feminino. Enquanto a primeira geração de mulheres ainda é profundamente marcada por um sistema patriarcal, que estrutura sua identidade social no papel de mãe e esposa, a nova geração de universitárias já vivencia uma realidade onde a participação feminina no mercado de trabalho e o sucesso profissional são encarados como atributos desejáveis e legitimados socialmente.

O incremento da participação da mulher nordestina na vida universitária, de certa forma, contribui para a redefinição nas relações de gênero, haja vista que as jovens se definem com maior capacidade de oralidade, participação nos grupos de discussão e maior domínio da escrita se comparadas aos jovens. Este é um dado relevante nos contextos das relações sociais entre os jovens com forte predominância de construção de identidades de gênero

e disputa de poder. É importante destacar que as mudanças ocasionadas pelo feminismo nas últimas décadas no Brasil<sup>13</sup>, também condicionam mudanças culturais com relação à igualdade de gênero. Contudo, os/as universitários(as) deste estudo, de modo geral, não identificam desigualdades entre mulheres e homens, na medida em que naturalizam essas desigualdades, não percebendo o impacto diferenciado que estas têm na formação e no trabalho entre os sexos.

As estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças; isto se explica pelo fato de, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexuados, elas atuam através de princípios práticos que não só as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação em suas escolhas. Por outro lado, isso denota uma reconfiguração das relações tradicionais de gênero no contexto cultural específico como resultante das mudanças ocasionadas pelo feminismo nas últimas décadas no Brasil. As marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais.

Emerge a necessidade de se abrirem oportunidades para as mulheres, mas sem deixar de lado os homens, e tais oportunidades deverão partir, de início, das relações domésticas, devido a serem a maior contribuinte para a dominação masculina e responsável por seu alastramento, que se prolongará por outras instituições, como a escola, a universidade, o Estado, a igreja. Daí a pertinência de entendermos hoje a educação como construtora da cidadania, pois cidadania significa existir sob condição de autonomia. Bem entendido, esta autonomia, a emancipação não pode mais ser concebida apenas sob sua configuração iluminista, como se o sujeito humano se identificasse integralmente com o sujeito racional.

<sup>13</sup> Cf. PASSOS, 1998; COSTA 1998, COSTA e SARDENBERG, 1993 e MOTA, 1999.

## Referências

- ALVES, José Eustáquio D. & BELTRÃO, Kaizô Iwakami. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. XIV ENCONTRO NACIONAL DA ABEP **Anais**. Caxambu, 2004.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami. O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira. Uma análise da Seletividade das Carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 e 2000. Rio de Janeiro: **IPEA**, 2004, 23p. (Texto para Discussão, n. 1052)
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano de Souza Fernandes, 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BONELLI, Maria da Glória. Estudos sobre profissões no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org). **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995), Sociologia, vol. 2, São Paulo, IDESP/Sumaré/Anpocs/Capes, 1999
- BORI, Carolina M.; DURHAM, Eunice R. (Sup. Geral). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 61p. Disponível em: <[www.publicacoes.inep.gov.br/resultados](http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados)>. Acesso em 23/11/2007.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1992.
- \_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.
- BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? In: BALTAR, M. I.(org.) **Trabalho e gênero**: Mudanças, permanências e desafios. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRUZ, Maria Helena Santana. **-Trabalho, gênero e cidadania**: tradição, modernidade. Aracaju/SE: Editora UFS, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e hierarquização social. In: **Educação Brasileira**, CRUB, ano V. n. 11, p. 41-46, 2º sem, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GIDDENS, Anthony **As consequências da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1991.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP**, n. 2, 232-244, 1968.

HAHNER, June. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**, São Paulo, Brasiliense, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12. ed São Paulo: Loyola, 2004

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: **Costa, Albertina O. & BRUSCHINI, Cristina (Org.). Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.

HEKMAN, Susan J. (org). **Feminist interpretations of Michel Foucault**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1996.

IANNI, Octavio. O jovem radical, In: BRITTO, Sulamita de (org). **Sociologia da juventude**, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

INEP - (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ligado ao Ministério da Educação). **O Estado de uma Nação**, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ligado ao Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior** (2009). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>. Acesso em 27/11/2009.

IPEA (Instituto de Política Econômica Aplicada). **Censo Escolar 2003, para o ensino fundamental e médio, e o Censo de Educação Superior: Sinopse Estatística da Educação Superior. (2003)**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/.../superior/censo>>. Acesso em 08/03/2006.

ORTIZ, Renato. À procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD. (2006) Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>>. Acesso em 04/05/2010.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis, Ed.Vozes, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **Mulher e educação formal no Brasil**. Estado da Arte e Bibliografia. Brasília. INEP/REDC.1990.

SANTOS, Boaventura de Souza. I Fórum Social Mundial. Porto Alegre. 2001. homepage: <[http:// www.furumsocialmundial.org.br](http://www.furumsocialmundial.org.br)> Acesso em 27/06/2002

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre V. 16. Nº2, julho/dezembro. 1995.

SLUZKI, C E. **A rede social na prática sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOARES, S. & ISAKI, R. S. A participação feminina no mercado de trabalho. **Seminário DIMAC**, IPEA, n 127, 2003.

SUDBRACK, M. E. O. Construindo redes sociais. Metodologia de prevenção à drogadização e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. In: MACEDO, M. (Org). **Família e comunidade** – Coletâneas ANPPEP São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e de Pesquisadores em Psicologia – ANPPEP, 1996.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica. In: **Revista TB**, 95 (119/126): out/dez., 1988.

YANNOULAS. Silvia C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In VOGEL, Arno. (org.) **Trabalhando com a diversidade do PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: Unesp, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11 n.32, p. 226-237, 2006.



# Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de Pedagogia de universidades privadas<sup>1</sup>

Maria Gabriela Parenti Bicalho

**E**ntre as diferentes possibilidades de abordagem dos processos de ensinar e aprender no ensino superior, focalizamos neste capítulo a questão das relações com o saber de seus estudantes. Especificamente, as relações com o saber universitário. Apresentamos os dados coletados em uma pesquisa realizada com 266 estudantes de Pedagogia de duas universidades privadas e uma universidade pública no estado de Minas Gerais. O referencial teórico que subsidiou a proposta de pesquisa e orientou a análise dos dados foi a teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot (1997, 1999, 2001, 2005). A questão central da pesquisa foi definida em torno da categoria “eu epistêmico”, que é, segundo Charlot (2005, p.44), “o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico”. Segundo o autor, o eu epistêmico

... não é dado; ele é construído e conquistado. As pesquisas da Escol<sup>2</sup> mostraram que o objeto de saber (como objeto descontextualizado, visto a distância, objetivado) se cons-

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este texto contou com apoio do CNPq (Bolsa de pós-doutorado Júnior).

<sup>2</sup> Educação, Socialização e Comunidades Locais – equipe de pesquisa criada por Bernard Charlot, junto ao departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8.

titui correlativamente ao sujeito epistêmico. Mostraram também que a dificuldade em distinguir o eu epistêmico e o eu empírico está, frequentemente, no centro dos problemas que os jovens de meios populares enfrentam na escola. Pode-se formular a hipótese de que esses jovens são tomados em um conflito entre as formas heterogêneas do aprender, conflito que expressam opondo 'aprender na escola' a 'aprender na vida'. (CHARLOT, 2005, p.44).

Essa categoria assumiu lugar central em nossa problemática de pesquisa por entendermos que ela pode contribuir para a compreensão dos processos e das trajetórias de estudantes do ensino superior, compreensão que se fundamenta na ideia de que aprender na universidade implica “entrar em sistemas de saberes-objeto (enunciáveis de maneira descontextualizada)”; entrar em um tipo de atividade intelectual que permita “compreender como esses saberes e esses sistemas se constroem e se transformam”, aceitar a “incerteza” do saber universitário e entrar em um mundo fortemente marcado pela linguagem, que se constrói através dela. (CHARLOT, 1997a). A heterogeneidade do público universitário que caracteriza o contexto atual traz à universidade estudantes que possuem relações com o saber diversas, o que constitui um desafio para a prática pedagógica do ensino superior. Entretanto, para Charlot (1997a), algo permanece em relação à função da universidade: possibilitar aos estudantes o distanciamento dessas relações, e a entrada em “... um certo tipo de atividade intelectual”, situando suas experiências de vida e trabalho em “sistemas de saberes”.

A escolha do setor privado do ensino superior como campo de pesquisa foi motivada pela compreensão da necessidade de conhecer melhor essa realidade, que permanece pouco abordada nas pesquisas educacionais. A decisão de ter como sujeitos da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia deveu-se ao interesse em analisar os processos de aprendizagem desse campo do co-

nhecimento, marcado por imbricações entre teoria e prática (SEVERINO, 2001; FRANCO, 2003). Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas sem tradição de produção científica.

O campo de realização da pesquisa incluiu três instituições: duas universidades privadas e uma universidade pública federal. As universidades privadas são localizadas em um município de médio porte de Minas Gerais e serão designadas neste texto como Universidade Privada I (UPI) e Universidade Privada II (UPII). É sobre os sujeitos dessa realidade que pretendemos, com esta pesquisa, lançar luz: trajetórias e processos educacionais de estudantes que realizam seus cursos em universidades sem tradição de produção científica e que residem em municípios de médio porte, também pouco influenciados pela cultura acadêmica (o que é o caso de cidades de pequeno e médio porte que abrigam universidades importantes e tradicionais). A fim de estabelecer um contraponto e compreender melhor os dados coletados, incluímos na coleta de dados uma instituição pública federal com grande tradição científica, identificada no texto como Universidade Pública Federal (UPF). Segue uma breve caracterização das instituições que abrigam os cursos de Pedagogia pesquisados.

A Universidade Privada I (UPI) é uma instituição privada de caráter comunitário, que conta com cerca de 5000 alunos e 30 cursos de graduação. Abriga alguns cursos de pós-graduação lato sensu e dois cursos de mestrado, recentemente criados. Suas origens datam do ano de 1967, com a criação da fundação mantenedora. Foi reconhecida como universidade em 1992. No curso de Pedagogia estudam cerca de 180 alunos, no turno noturno.

A história da Universidade Privada II (UPII) teve início em 1963. As primeiras faculdades foram instaladas em um município do interior de Minas Gerais em 1966. A partir de 1975 a instituição começou a expandir-se para outros municípios e foi reconhecida

como universidade em 1996. A partir de 2002 criou a Rede de Ensino Normal Superior com as Faculdades de Educação e Estudos Sociais em mais de 130 cidades de Minas Gerais. Atualmente é um complexo universitário que abrange 174 cidades mineiras, oferece mais de 40 áreas de graduação e tem mais de 30 mil alunos. O curso que compôs o campo desta pesquisa funciona em uma unidade instalada em 2002, e que contava, em 2009, com cerca de 2000 alunos em oito cursos de graduação. No curso de Pedagogia estudavam, à época da pesquisa, cerca de 300 alunos, no turno noturno

A Universidade Pública Federal (UPF) é uma grande universidade pública, localizada na capital do estado de Minas Gerais. A Faculdade de Educação foi criada em 1968, resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, na época responsável pelo Curso de Pedagogia e pelo Curso de Didática. O curso de mestrado em educação foi implementado no início da década de 1970 e o de doutorado em 1991, consolidando sua atividade de produção científica no campo educacional. No curso de Pedagogia estudam cerca de 700 alunos, nos turnos matutino e noturno.

Os dados apresentados neste capítulo foram coletados por meio do “inventário de saberes”, técnica de coleta de dados proposta por Bernard Charlot e que consiste na demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares...O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero?”. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a sexo, idade, cor/raça, tipo de instituição escolar em que estudaram e trabalho.

Os inventários de saberes não nos indicam o que o estudante aprendeu (objetivamente), mas o que ele nos diz ter aprendido quando nós lhe colocamos a questão, nas con-

dições nas quais a colocamos. De uma parte, isso significa que nós não apreendemos o que ele aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta suficientemente importância, sentido, valor, para que ele o evoque em seu inventário. (CHARLOT, 1999, p.8, tradução nossa).

Assim, buscamos identificar, ao analisar o que escreveram as estudantes de Pedagogia, aquilo que faz sentido para elas em relação a tudo que aprenderam em suas vidas, compreender o espaço que elas destinam às aprendizagens escolares e intelectuais, ou o lugar do saber (entendido como “conteúdo de consciência enunciable pela linguagem”, em CHARLOT, 1999, p. 15) nos diferentes processos do aprender. Buscamos com isso indicar elementos para a compreensão da construção do eu epistêmico por essas estudantes, durante a realização do curso.

A apresentação dos dados da pesquisa acompanha a focalização sobre o setor privado: são inicialmente apresentados os dados das estudantes desse setor, e os dados coletados na universidade pública são apresentados a seguir, como uma maneira de aprofundar as discussões. Referimo-nos aos sujeitos da pesquisa no gênero feminino, pois as mulheres constituem a grande maioria dos pesquisados.

## 1. As aprendizagens evocadas

Os dados aqui apresentados referem-se aos inventários produzidos por 266 estudantes, que evocaram 1.612 aprendizagens. Foram 164 estudantes nas duas instituições privadas pesquisadas, que fizeram referência a 835 aprendizagens, e 102 estudantes da instituição pública, que evocaram 777 aprendizagens.

A análise dos inventários possibilitou uma visão geral das aprendizagens evocadas pelas estudantes. Adotamos, para uma classificação inicial, os tipos de aprendizagens indicados por Charlot

(1999): *aprendizagens relacionais e afetivas* (relacionadas ao convívio interpessoal, sentimentos, experiências afetivas), *aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal* (expressões que relatam persistência e autoconfiança, autoconhecimento, religião, maneiras de viver, moral e ética, princípios e certezas, maneiras de ver o mundo), *aprendizagens cotidianas* (atividades básicas, brincadeiras e diversão, conhecimento de senso comum, cuidados e tarefas cotidianas) *aprendizagens intelectuais ou escolares* (conhecimentos escolares básicos, conhecimentos escolares ou científicos, conteúdos disciplinares, teorias e conhecimentos do curso de Pedagogia, busca e construção do conhecimento, atividades intelectuais, organização para o estudo, gostar de estudar), *aprendizagens profissionais* (relatam aprendizagens relativas ao exercício profissional) e *aprendizagens genéricas e tautológicas* (por exemplo, aprendi de tudo, muitas coisas). A atividade de classificação levou-nos a refletir sobre as aprendizagens, reagrupando-as no interior dos grupos principais. Esse trabalho permitiu enxergar melhor os tipos de aprendizagens, e chegar a algumas compreensões sobre a relação com o saber e a construção do eu epistêmico das estudantes de Pedagogia. O quadro abaixo apresenta os resultados dessa classificação nas duas instituições privadas:

**Quadro 1** – Aprendizagens evocadas nas universidades privadas

IES PRIV.	Relacionais/ Afetivas	Desenvolvimento pessoal	Cotidianas	Intelectuais/ Escolares	Profissionais	Genéricas/ tautológicas
UPII	34%	41%	6%	13%	0.3%	6%
UPI	27%	40%	11%	16%	1%	4%
<b>Total</b>	<b>30%</b>	<b>40%</b>	<b>9%</b>	<b>15%</b>	<b>1%</b>	<b>5%</b>

Portanto, os dois tipos de aprendizagens aos quais as alunas se referem com mais frequência são as aprendizagens relacionais e afetivas e as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal. Somando-as, temos: no caso da UPI, 67% das aprendizagens,

no caso da UPII, 75%. Podemos afirmar, então, que as alunas destacam, ao relatarem seus processos de aprender, aquilo que diz respeito a seus afetos, a suas relações interpessoais, e à formação de seus valores, formas de agir, maneiras de ser e de viver.

Observando as subdivisões desses dois grupos, podemos refinar essas observações. Entre as aprendizagens relacionais e afetivas, destacam-se as ligadas ao convívio interpessoal: no caso da UPI, das 131 aprendizagens relacionais e afetivas, 95 dizem respeito ao convívio interpessoal, o que representa 72,5%; e entre os inventários produzidos pelas estudantes da UPII, das 118 aprendizagens ligadas às relações e à afetividade, 84 - ou seja, 71% - estão relacionadas ao convívio interpessoal. Assim, o que as estudantes citam com maior ênfase é que aprenderam a se relacionar com os outros.

Podemos dizer também que as aprendizagens intelectuais e escolares ocupam pouco espaço nos inventários de saberes: 16% do total de aprendizagens evocadas na UPI, e 13% na UPII. Desse total de aprendizagens intelectuais e escolares, observamos que mais de um quarto delas são conhecimentos escolares básicos, como ler, escrever, contar - 37% na UPI e 27% na UPII.

Podemos pensar, então, que as aprendizagens intelectuais e escolares são pouco valorizadas pelas estudantes de Pedagogia das instituições particulares, quando essas se dispõem a relatar o que aprenderam. Será importante refletir sobre o que isso significa frente à formação dessas estudantes como sujeitos epistêmicos durante a realização do curso: pode indicar que esse eu epistêmico não está fortemente estruturado? Ou que sua construção se dá por outras vias, outros tipos de aprendizagens, por exemplo, as relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal? Como se dariam esses processos?

Para tentar responder a essas questões, buscaremos apoio nas reflexões de Charlot (1999), a partir dos dados de 533 inventários de saberes produzidos por jovens de liceus profissionalizantes de

periferias de Paris, entre 1993 e 1995. Em relação a nossos dados, há semelhanças importantes, nuançadas por diferenças internas. Uma conclusão geral dos dados de Charlot se repete em nossa pesquisa: o predomínio das aprendizagens relacionais e afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal: somadas, representam 48% das referências dos jovens franceses, e 70% das referências das estudantes de Pedagogia das instituições particulares.

Em relação às aprendizagens intelectuais e escolares, Charlot (1999) também encontra, entre os jovens estudantes de liceus profissionalizantes, um número de referências inferior ao das aprendizagens relacionais e afetivas e ligadas ao desenvolvimento pessoal: 24%, e a maior parte encontra-se em um pólo “fluido”, no qual não se identifica “a especificidade dos conteúdos e das atividades da escola” (p.27).

A relação ao saber propriamente dito aparece como particularmente fluida. As atividades escolares de base (ler, escrever, contar) fazem grande sentido para eles. Mas elas referem-se ao início da escolaridade e o que se segue não parece ter sido significativo para eles. Eles vão à escola para fazer o que se deve fazer quando se vai à escola e esperam que essa conformidade lhes permitirá ter um bom trabalho, pelo menos um emprego (CHARLOT, 1999, p.27).

É possível, então, concluir sobre a importância das relações interpessoais e ligadas ao desenvolvimento pessoal para os sujeitos das duas pesquisas. Charlot afirma que, para os jovens franceses estudantes dos liceus profissionalizantes, “aprender é, primeiro e antes de tudo, desenvolver relações com os outros, ser capaz de se virar no mundo, compreender a vida e as pessoas, e, se for necessário, saber se defender”. (CHARLOT, 1999, p.27, tradução nossa). Podemos dizer, em relação às estudantes de Pedagogia das instituições particulares, que aprender é formar-se de

acordo com normas e princípios e desenvolver relações com as outras pessoas, de acordo com essas normas.

Buscamos compreender como essa ênfase nos aspectos do desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais pode estar relacionada aos processos que caracterizam o eu epistêmico. Os inventários produzidos por elas trazem dois elementos que nos ajudam a pensar essa questão. O primeiro é a evocação das aprendizagens que classificamos como “maneiras de ver o mundo”, nas quais as estudantes indicam que mudaram sua maneira de compreender o mundo, as pessoas. Apesar de serem quantitativamente pouco significativas (14 aprendizagens, 7% das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal na UPI; e 6 aprendizagens, 4% delas, na UPII), são sempre relatadas como aprendidas na universidade. Podem ser, então, uma pista para compreender como as estudantes se constroem como sujeitos epistêmicos durante o curso de Pedagogia. Podemos pensar que esses princípios são elaborados por elas a partir das teorias com as quais têm contato no curso. Assim, se a frequência da evocação das aprendizagens intelectuais e escolares não é alta (poderíamos esperar que elas evocassem conteúdos e disciplinas), a realização do curso proporciona novas possibilidades de compreensão do mundo e de si mesmas. As aprendizagens universitárias são lembradas, portanto, na medida em que as ajudam a compreender a vida e a posicionar-se no mundo.

Outra observação pode ser feita a partir da classificação das aprendizagens: existe uma forma de expressão das aprendizagens da qual as estudantes se valeram com frequência, iniciando a frase com “aprendi que...” e enunciando, a partir daí, um princípio, uma verdade. Além disso, é também expressivo o número de aprendizagens que expressam maneiras de viver, ética e moral. Entre os inventários da UPI, das 196 aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, 63 foram expressas como princípios e 80 relatavam o que as estudantes aprenderam como princípios de moral e ética, e que diziam como deveriam viver. Esses dois

subgrupos representam, portanto, 72% das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal. No caso da UPII, esse percentual é de 79%.

É, portanto, importante para as alunas terem aprendido princípios, verdades sobre si mesmas, sobre os outros, sobre a vida, sobre a educação. Charlot encontra esse tipo de aprendizagens entre os jovens de sua pesquisa, e as compreende como portadoras de duas dimensões: são regras, conteúdos de consciência, uma vez que expressas como princípios, conteúdos de linguagem; mas significam também o controle de uma situação. (CHARLOT, 1999, p.99). Podem ser compreendidas como mistos de princípios e verificação pela experiência, ou experiências que são explicitadas sob a forma de princípios (CHARLOT, 2009 e-mail/supervisão). Portanto, as estudantes enfatizam que aprenderam a viver de maneira correta e que aprenderam princípios de vida, que indicam o que é certo e o que é errado. O que isso pode nos dizer sobre a maneira como constituem-se como sujeitos epistêmicos durante o curso de Pedagogia?

Uma primeira análise nos leva a pensar essas aprendizagens como ligadas à vida prática, às atividades do eu empírico, envolvido em suas relações. Charlot (2005, p.44), ao tratar do confronto entre o sujeito e os objetos de saber, relaciona o eu empírico "...à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido...", enquanto o sujeito do saber, ou seja, o eu epistêmico "...inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade". Assim, em seus inventários, as estudantes de pedagogia destacam aprendizagens que parecem mais próprias ao eu empírico. Entretanto, é necessário buscar uma análise mais complexa, ou seja, buscar enxergar esses dados do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, é interessante notar que as aprendizagens cotidianas não foram lembradas com frequência pelas estudantes, representam 6% do total de aprendizagens evocadas pelas alunas da UPII e 11% desse total na UPI. As aprendizagens cotidianas são diretamente li-

gadas às atividades do eu empírico, e são pouco valorizadas pelas estudantes de Pedagogia. É então uma “postura empírica”, ou preocupações empíricas das estudantes em suas relações com os outros, o que aparece nos inventários. Além disso, encontramos também em Charlot (1999) uma leitura um pouco diferente dessas aprendizagens das “maneiras de viver”: podem ser pensadas como portadoras de uma dimensão filosófica, uma preocupação com a vida em conjunto, elaborada como verdades, enunciados (CHARLOT, 1999, p.96). Então, o que há de empírico e o que há de epistêmico nessa expressão das aprendizagens como princípios? Podemos pensá-las como a expressão de uma relação entre os dois aspectos?

Parece-nos, com isso, que não devemos procurar os processos de construção do eu epistêmico pelas estudantes de Pedagogia muito longe dos processos de construção de seu eu empírico. Ao aprenderem as teorias do curso, juntamente com os conteúdos elas aprendem formas novas de ver o mundo, de entender a si mesmas e aos outros. Essas aprendizagens mobilizam, então, atividades do eu empírico e do eu epistêmico, conjuntamente.

Quais seriam as consequências dessa “mestiçagem”, dessa “mistura”? Pensando nas funções do ensino superior, quais são as implicações do fato de que os conteúdos do curso de Pedagogia parecem fazer sentido para as estudantes das instituições privadas apenas na medida em que remetem à vida, ao estar empiricamente no mundo? Afinal, o que elas aprendem é muito diferente daquilo que deveriam aprender?

Para aprofundar esses questionamentos e buscar alguns elementos de resposta, é interessante comparar os dados apresentados àqueles coletados junto a estudantes da Universidade Pública Federal.

**Quadro 2** – Aprendizagens evocadas na universidade federal

UPF	Relacionais/ Afetivas	Desenvolvimento pessoal	Cotidianas	Intelectuais/ Escolares	Profissionais	Genéricas/ tautológicas
	<b>19,7%</b>	<b>36%</b>	<b>10,8%</b>	<b>26,9%</b>	<b>2,3%</b>	<b>4,2%</b>

Vemos que as aprendizagens relacionais e afetivas representam 30% nas instituições privadas e menos de 20% na pública, e as ligadas ao desenvolvimento pessoal 40% e 36%, respectivamente. Somando-as, temos 70% e 55,7%. As aprendizagens intelectuais e escolares representam quase 27% das aprendizagens na UPF, e 15% nas particulares. Assim, podemos dizer que essas aprendizagens ocupam mais espaço nos relatos das estudantes da universidade pública. Essa comparação pode levar a diversas discussões, inclusive aquela relativa ao efeito da realização do curso sobre as maneiras de relacionar-se com o saber universitário, tendo em vista que, nos dois tipos de instituição, parece haver pouca diferença dos períodos iniciais para os períodos finais. Entretanto, não é possível tirar conclusões sobre esse aspecto com os dados aqui apresentados, sendo necessário aprofundá-los e complementá-los para analisar essa influência. Ficamos, portanto, com a observação de que existe uma diferença importante na maneira de produzir os inventários, entre estudantes de instituições públicas e privadas, em relação ao lugar mais ou menos central atribuído a aprendizagens intelectuais e escolares.

Continuaremos a seguir apresentando os dados coletados, analisando um outro aspecto dos inventários de saberes: os agentes de aprendizagem.

## 2. Os agentes de aprendizagem

Identificamos também nos inventários de saberes os agentes de aprendizagem que foram evocados pelas estudantes de Pedagogia, os quais foram classificados como agentes familiares (termos como *família, familiares, em casa, no convívio familiar, pai, mãe, meus pais, irmãos e outros membros da família*), agentes escolares (termos como *escola, universidade, professores, colegas de escola ou de universidade, instituição escolar*) ou agentes sociais (nessa categoria agrupamos referências diversas, como *igreja, rua, amigos, amigadas, trabalho, televisão, revistas, na vida, no mundo, diversas pessoas*). Na UPI, os agentes familiares representam 35,5% dos agentes evocados, os escolares 32,6% e os sociais 31,8% desse total. Podemos dizer, portanto, que as estudantes reconhecem a importância da escola, da universidade e dos professores em seus processos de aprender. Se pensarmos que a frequência das aprendizagens intelectuais e escolares é de 16% nos inventários das estudantes dessa instituição, podemos inferir que esses agentes escolares são também responsáveis por outros tipos de aprendizagens. Os inventários produzidos pelas estudantes da UPII indicam uma predominância dos agentes familiares sobre os demais (42,5%). A frequência na qual aparecem os agentes escolares (31,5%) é, entretanto, semelhante à que aparece nos inventários produzidos pelas estudantes da UPI. São os agentes sociais que aparecem com menor frequência (26%). A mesma observação feita em relação à instituição anterior pode ser feita agora, no que se refere às aprendizagens que são atribuídas aos agentes escolares, pois, também nesta instituição, a frequência desses agentes (31,5%) é bastante superior à frequência das aprendizagens escolares ou intelectuais (13%).

Os dados sobre os agentes de aprendizagem evocados pelas estudantes do curso de Pedagogia da universidade federal mostram pouca diferença em relação à participação dos agentes escolares (34%), e uma valorização um pouco maior dos agentes sociais (32,3%) em detrimento dos familiares (33,6%).

Portanto, para as estudantes de Pedagogia das três instituições pesquisadas, os agentes escolares são tão importantes quanto os familiares e sociais, ou seja, as estudantes reconhecem que aprenderam muito com a escola, a universidade, os professores e os colegas. Buscamos observar também que tipos de aprendizagens estão relacionadas aos agentes escolares, como mostra o quadro abaixo.

**Quadro 3** – Aprendizagens atribuídas a agentes escolares – universidades privadas

IES PRIV.	Relacionais/ Afetivas	Desenvolvimento pessoal	Cotidianas	Intelectuais/ Escolares	Profissionais	Genéricas/ tautológicas
UPII	27,7%	24,7%	0,9%	36,6%	0,9%	8,9%
UPI	13,2%	28,7%	2,9%	48,5%	4,4%	2,9%
<b>Total</b>	<b>19,4%</b>	<b>27%</b>	<b>2,1%</b>	<b>43,5%</b>	<b>3%</b>	<b>5,5%</b>

Portanto, apesar da predominância das aprendizagens intelectuais e escolares, aos agentes escolares são atribuídas também outras aprendizagens. Para as estudantes de Pedagogia do setor privado, a escola e a universidade são espaços importantes de aprendizagem, mas o que aí se aprende é mais do que o propriamente escolar.

Lembrando que os inventários registram não o que os sujeitos aprenderam, mas o que eles julgam importante registrar do que aprenderam, afirmamos que, para elas, foi importante aprender na escola conteúdos, atividades intelectuais, normas de relacionamento interpessoal e aspectos do desenvolvimento pessoal. Os espaços escolares são lembrados como espaços de experiências relacionais e afetivas (conviver, trabalhar em grupo, expressar-se, ouvir o outro, respeitar), além das experiências intelectuais (leitura, escrita, raciocínio, operação com os conteúdos). Isso reforça as análises anteriores sobre a centralidade das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal e às relações interpessoais, e nos indica novamente que os processos de cons-

trução do eu epistêmico na universidade pelas estudantes de Pedagogia devem ser pensados considerando essas aprendizagens, e em contato com os processos do eu empírico.

Os dados relativos às estudantes da universidade pública federal mostram que, entre essas estudantes, parece acontecer uma relação mais forte entre os agentes escolares e as aprendizagens intelectuais e escolares.

**Quadro 4** – Aprendizagens atribuídas a agentes escolares na universidade federal

UPF	Relacionais/ Afetivas	Desenvolvimento pessoal	Cotidianas	Intelectuais/ Escolares	Profissionais	Genéricas/ tautológicas
	<b>10,8%</b>	<b>21,9%</b>	<b>1,4%</b>	<b>58,8%</b>	<b>3,9%</b>	<b>3,2%</b>

Essa comparação reforça a idéia de que os processos de construção do eu epistêmico pelas estudantes das instituições privadas estão mais fortemente ligados aos processos do eu empírico do que acontece no contexto de uma universidade pública com grande tradição na produção científica. Como afirmamos anteriormente, não é possível, com os dados coletados nesta pesquisa, analisar em que medida essa influência é devida à realização do curso, portanto à instituição, e em que medida as diferenças já estariam colocadas anteriormente ao ingresso na universidade, visto que não são observadas diferenças significativas entre os diferentes períodos em nenhuma das instituições. Lembramos novamente que os dados são insuficientes para chegar a conclusões sobre esse tema, não tendo sido esse nosso objetivo.

### 3. Considerações das estudantes sobre o saber, a escola e a universidade

Além de classificar e quantificar as aprendizagens evocadas pelas estudantes, a leitura dos inventários de saberes permite analisar as afirmações e considerações das estudantes sobre o saber e sobre a universidade, aspecto que julgamos importante para compreender os processos pelos quais se constituem enquanto sujeitos epistêmicos. Essa análise nos conduz a três situações.

**Primeira situação.** Uma grande parte dos inventários traz a idéia de que o saber é amplo e está disponível em todos os momentos e ambientes da vida. Não encontramos nesses inventários a referência a especificidades do saber escolar, do saber universitário ou do saber científico. Não aparecem, portanto, as separações ou as diferenças entre aprendizagens na família e na escola, entre conhecimentos de mundo e conhecimentos científicos, entre saberes e valores. Percebe-se, ao contrário, uma passagem “natural” das aprendizagens familiares às aprendizagens escolares. Na escola, e também na universidade, as estudantes aprenderam as mesmas coisas, o aprendizado que começou em casa teve continuidade na escola. E, dessas aprendizagens, as mais importantes são os valores, as maneiras corretas de viver e conviver.

Na escola (aprendi) a diferenciar o certo e o errado, e caminhar sempre em direção ao conhecimento que nos aborda a todo momento.

Aqui na universidade recebo a complementação da educação que meus pais me deram, porém mais aprofundada.

Estou sempre aprendendo com meus pais, irmãos, amigos e principalmente com meus professores, durante todo o período de estudante. Espero continuar meus estudos, bus-

cando cada vez mais adquirir conhecimentos, não importa com quem, onde e quando, e sim, o bem que nos faz.

Aprendi a conviver socialmente com minha família e nas escolas por onde passei e na sociedade na qual as mesmas estavam inseridas; o que considero importante nisso tudo são os valores.

Aprendi a ser uma pessoa que exerce sua cidadania e respeita o próximo. Aprendi com minha família, depois na comunidade escolar em que estava inserida, na minha religião, sendo aprimorado agora na universidade.

**Segunda situação.** Algumas estudantes começam a destacar a Universidade como espaço de aprendizagem diferente dos demais. Essa diferença é apresentada por elas como novas formas de ver o mundo, tipo de aprendizagem que analisamos anteriormente. Em alguns casos, está ligada aos conteúdos aprendidos no curso - embora esses não sejam especificamente nomeados -, em outros casos, as estudantes dizem aprender com as relações com colegas e professores. Entretanto, mesmo nessas falas, permanece a idéia do saber amplo, não específico. Juntamente com a situação anterior, constitui a grande maioria do que se encontra nos inventários. É interessante notar, nessas falas, o imbricamento entre os aspectos do eu empírico e os aspectos do eu epistêmico: na universidade, elas aprendem a compreender melhor a vida, mas de uma maneira diferente daquela a que tem acesso “na vida”.

A rua me ensinou a brincar, temer o perigo. Já a universidade me ensina a perceber as coisas, fatos, acontecimentos de uma forma mais ampla, com um olhar mais crítico. Me ensina a ser investigadora, a buscar conhecimento e duvidar de receitas milagrosas.

Aprendi muito com a vida, agora aprendo na universidade. Gosto de estudar, saber é a coisa melhor que existe, abre o ensinamento no dia-a-dia. O saber ninguém te tira, saber não tem limite, abre novos horizontes, para um novo mundo do conhecimento.

Na faculdade busco um novo rumo, nova profissão, um novo jeito de ver a vida, e penso que já encontrei, pois com tantas coisas que aprendi jamais sairei a mesma pessoa que entrei.

A universidade vem contribuindo e muito no meu comportamento, no meu jeito de perceber as coisas. De fato as transformações que vêm acontecendo em meu comportamento e em minha vida são nítidas.

Na universidade estou aprendendo a ter uma profissão e seguir minha carreira, a ver tudo diferente como antes não via.

**Terceira situação.** Encontramos em alguns inventários referências mais específicas aos conhecimentos escolares, universitários ou científicos. Em alguns deles permanece a noção de saber amplo e a ligação entre aprender na universidade e aprender a viver, mas existe o reconhecimento dos saberes universitários.

Desde que nasci aprendi muitas coisas, e a cada novo dia aprendo uma coisa diferente. Na faculdade de Pedagogia aprendi muitas coisas e ainda tenho muito o que aprender, sei um pouco sobre a criança, como o sujeito aprende, filosofia e história da educação, pensamentos de grandes autores....

Com meus inesquecíveis professores aprendi muito também, hoje sou capaz de compreender e atuar em meu entorno, sei analisar, sintetizar dados, fatos e situações, situações essas que a cada dia me fazem crescer pessoalmente e profissionalmente.

Ao longo da vida fui adquirindo conhecimento, primeiramente os valores familiares, princípios éticos de convivência, segundo veio a escola com seus saberes científicos. Nas ruas foram os conhecimentos populares. Finalmente a universidade que está me dando suporte para uma profissão.

A análise das considerações das estudantes sobre o saber e sobre a universidade reforça duas conclusões às quais nos levou a análise quantitativa das aprendizagens evocadas: não é forte a percepção das especificidades do saber escolar ou científico. O que se aprende no curso de Pedagogia está muito ligado a transformações pessoais, na forma de ver e estar no mundo. Portanto, a análise das considerações sobre o saber, a escola e a universidade reforça a idéia de que, para compreender os processos de construção do eu epistêmico pelas estudantes de pedagogia, é necessário compreender os processos de sua formação como sujeitos empíricos.

A comparação com as considerações expressas pelas estudantes da universidade pública (UPF) em seus inventários mostra que existem considerações dos três tipos anteriores, mas é possível identificar algumas diferenças em relação aos inventários produzidos pelas estudantes das universidades privadas. Uma primeira diferença é que os inventários na terceira situação são encontrados com maior frequência. Observamos também que algumas considerações que se enquadram na primeira situação indicam maior reflexividade, são apresentados em uma linguagem acadêmica, como mostram as declarações abaixo.

Há algum tempo venho reformulando minha idéia sobre a formação do conhecimento. Antes pensava que a educação estava intimamente ligada ao sistema legal de ensino (escola), entretanto após contato com alguns autores, dentre eles cito: Bourdieu, Magda Soares, Gramsci, observo que toda minha vida contribuiu para a bagagem intelectual que possuo.

Acredito que todo conhecimento adquirido ao longo da vida é importante pois é o acúmulo destas vivências que são responsáveis pela formação de nossa personalidade. Além disso, é importante dizer que deve ser valorizado como conhecimento não somente aquele que é ensinado nas instituições formais, mas todas as experiências vividas desde a infância, nos diversos grupos sociais desde a família até a universidade.

Aparece ainda nos inventários da universidade pública uma relação com o texto escrito e com a situação de pesquisa que não aparece nos demais inventários: o diálogo com a pesquisa, e a reflexão sobre o próprio texto.

Sinceramente é uma pergunta densa para ser respondida em tão pouco tempo, mas tentarei fazer uma síntese.

Pergunta interessante, nunca parei para pensar como, ao longo da minha vida adquiri saberes. Acho que isso explica a dificuldade que estou tendo de puxar das minhas memórias a construção do saber na infância.

Além dos saberes curriculares, aprendi tanta coisa e acredito que escrevê-las aqui não será possível pois necessito de dois elementos essenciais: espaço e tempo.

Outra observação que pode ser feita é que não é frequente, nos inventários da universidade federal, a visão da universidade como fator de mudança da “maneira de ver o mundo”, que aparece entre as estudantes das universidades privadas. Portanto, também nessa análise mais qualitativa dos relatos, as estudantes da Universidade pública revelam uma relação com o saber mais fortemente ligada às aprendizagens intelectuais e escolares e à linguagem própria à relação epistêmica com o aprender e o saber.

#### 4. Conclusões: processos de construção do eu epistêmico por estudantes de Pedagogia do setor privado

Analisando as aprendizagens evocadas pelas estudantes das instituições privadas, concluímos que:

- 1) As aprendizagens mais frequentemente evocadas pelas estudantes são as ligadas à afetividade, às relações interpessoais e ao desenvolvimento pessoal.
- 2) Entre as aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, prevalecem as maneiras de viver, ética e moral e aquelas expressas como princípios, verdades.
- 3) Os agentes escolares são valorizados pelas estudantes de Pedagogia, mas estão ligados também a outras aprendizagens, além das escolares e intelectuais.
- 4) Ao escreverem sobre o saber e sobre a universidade, as estudantes estabelecem ligações e relações de continuidade entre os saberes e agentes da vida e aqueles da escola.

Ao longo do texto, ao refletirmos sobre cada uma dessas conclusões, fomos construindo a ideia de que os processos de construção do eu epistêmico pelas estudantes de Pedagogia estão imbricados aos processos de construção do eu empírico, ou seja, os saberes da escola são construídos em relação com os saberes da vida: ou são a continuidade desses ou seu sentido advém da rela-

ção com a transformação da vida. Prosseguiremos refletindo sobre essas conclusões, partindo das considerações de Charlot (1999) acerca das conclusões de sua pesquisa com os jovens dos liceus profissionalizantes.

O autor observa que eles consideram a escola muito importante, mas não se encontram mobilizados na escola, em relação às atividades da escola. Ou seja, não possuem um “engajamento verdadeiro na atividade escolar e na apropriação dos saberes” (CHARLOT, 1999, p. 84)<sup>3</sup>. Para isso, é necessário que “o saber por si mesmo (a formação, a cultura) apareça como a chave do futuro desejável antecipado”, mediação que o autor não encontrou com frequência. O que aparece como mediação entre o presente e o futuro desejado não é o saber, mas os estudos e o diploma (CHARLOT, 1999, p. 85). Nesses casos, a questão do saber não é central na relação do estudante com a instituição escolar. **Em relação às estudantes de Pedagogia do setor privado, podemos dizer que o saber é um elemento importante na relação com a universidade, mas acompanhado de uma transformação na maneira de ver e de estar no mundo.**

Charlot (1999) fala de uma oposição entre o saber e a vida, para compreender a relação dos jovens franceses com o saber. Para eles, o importante é a vida, não o saber, e, na escola, viver não é aprender, mas conviver com os colegas. (CHARLOT, 1999, p.91). Em relação a um aspecto, entretanto, a escola faz sentido para esses jovens: ela é um espaço relacional importante. Essa ênfase no aspecto relacional pode ser compreendida como um desvio: “o aluno se engana sobre a função da escola, ele não percebe sua especificidade, ele familiariza e convivializa a instituição, que é assim desviada de seu objetivo.” (CHARLOT, 1999, p.92). Essa interpretação, apesar de correta, não é, segundo o autor, suficiente. É necessário considerar que “a aprendizagem da rela-

<sup>3</sup> Tradução nossa, aqui e nas citações seguintes.

ção é também uma forma de cultura” (CHARLOT, 1999, p.92). A partir dessa consideração, desenvolve três idéias:

- a relação com os colegas é formadora;
- além de formadora, essa relação é fundadora, uma vez que a relação com os outros é, para esses jovens, a base da vida;
- a relação com os colegas é também uma relação com a vida, com o mundo, e pode ser pensada como uma forma de cultura. (CHARLOT, 1999, p. 93).

Essas considerações comportam uma leitura positiva da relação dos jovens com o saber, pois consideram sua lógica, e levam à compreensão da escola como um espaço potencial de cultura enquanto espaço relacional (CHARLOT, 1999, p.94). Nesse contexto, “qualquer que seja a ligação que esses jovens estabelecem entre a escola e a vida, o que para eles dá valor à escola, e talvez ao saber, é a vida.” (CHARLOT, 1999, p.96, tradução nossa). Portanto, esses estudantes demandam uma cultura, uma cultura que permita compreender a vida, o mundo, os outros, as relações com os outros e consigo mesmos. É possível que essas considerações ajudem a compreender os sujeitos de nossa pesquisa: para as estudantes de Pedagogia o que dá valor à universidade e ao saber também é a vida? Sim, o saber para elas parece ter sentido quando lhes possibilita ver o mundo de outra maneira, situar-se nele e relacionar-se com os outros.

As considerações do autor sobre as diferentes dimensões da ênfase sobre as aprendizagens relacionais e afetivas nos parecem importantes, possibilitando uma compreensão mais ampla e complexa das relações com o saber. Em relação às estudantes de Pedagogia, podemos reunir algumas observações dos inventários de saberes para compreender o que significa a relevância das aprendizagens afetivas e relacionais e ligadas ao desenvolvimento pessoal, procurando pensá-la também como uma forma de cultura. Podemos considerar que terem aprendido a se relacionar com os outros e a conviver de acordo com determinadas regras é

uma forma de cultura, uma maneira de estar no mundo, que as ajuda a constituírem-se e se perceberem como sujeitos. Elas relatam assim aprendizagens que contribuíram para um processo de formação pessoal, de constituição de uma maneira de estar no mundo, de relacionar-se com os outros e consigo mesmas.

Considerando que parte dessas aprendizagens são atribuídas a agentes escolares, podemos dizer que também para as estudantes de Pedagogia das instituições privadas pesquisadas, a escola faz sentido enquanto espaço de convivência, de construção de uma cultura que comporta as normas do desenvolvimento pessoal e do convívio social. É nesse espaço que devem se desenvolver também os processos de construção do eu epistêmico, a partir dos quais o sujeito construiria uma relação com o saber em si mesmo, no caso das estudantes de Pedagogia, com as diferentes disciplinas das ciências da Educação. Como vimos anteriormente, o que os inventários mostram é que a cultura construída e vivenciada pelas estudantes na universidade comporta, ao contrário, uma ligação forte entre os saberes da universidade e as demandas da vida. **A formalização do saber universitário está ligada à construção de princípios sobre o certo e o errado e a mudanças na maneira de ver o mundo, mais que a operações com conceitos em um campo teórico.**

Ao concluir as análises dos inventários, portanto, somos levados a reconsiderar alguns elementos de nossas expectativas em relação ao objeto de pesquisa, a fazer uma “leitura positiva” (Charlot, 1997, 1999) do que chamamos de “eu epistêmico”. Esperávamos a prevalência das aprendizagens intelectuais e escolares nas aprendizagens atribuídas à escola e à universidade, ligando essas instituições àquilo que consideramos sua especificidade: a abstração, a operação com conceitos e teorias, o saber “puro”. Encontramos o aprender de relações e maneiras de viver, na escola e na universidade, dividindo o espaço com esse saber, encontramos o saber misturado com o afeto e a norma. E é dessa maneira que poderemos compreender os processos de cons-

trução do eu epistêmico pelas estudantes de pedagogia do setor privado: apoiados pelos processos do eu empírico.

## Referências

CHARLOT, Bernard. **Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie.** Paris: Anthropos, 1997.

CHARLOT, Bernard. Nouveaux publics, nouveaux rapports au savoir : nouvelles fonctions de l'université ? *In Actes du colloque de l'Association des conseillers d'orientation psychologues de France*, Le défi de la réussite, Sorbonne, janvier 1997a, p. 41-50 (mimeo)

CHARLOT, Bernard. **Rapport au savoir en milieu populaire.** Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In* CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-31.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: Formação dos professores e globalização.** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Entre Nos Professores).

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em Educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos.** Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Ano 1 n°1, jan/jun 2001. p. 11-22.



# Vida universitária: prazeres e sofrimentos

Vera Esther Ireland

**E**ste capítulo apresenta um recorte/re-elaboração do que se apresentou como resultados de pesquisa expostos, de forma mais extensiva, em relatório de conclusão de estágio de pós-doutoramento. Buscou-se a fala (escrita) de alunos de cursos de graduação de uma Universidade Pública, sediada na Paraíba, sobre suas experiências de pensamento/sentimento atuais, ou referentes ao tempo da Educação Básica, ou em relação aos tempos futuros, pós-universidade.

## 1. Referências teóricas

A pesquisa, apoiando-se predominantemente em estudos nas áreas da Psicanálise e da Educação, partiu da premissa de que a vida estudantil universitária começa quando um projeto é cultural e psiquicamente formulado para um bebê, que pode, ao longo de sua vida, adotá-lo, negá-lo, alterá-lo.

Lembrando-se da relação entre teoria psicanalítica e concepção de criança, o trabalho buscou inspiração nos conceitos de “mãe-bebê”, de Winnicott; de “mãe-reverie”, de Bion, e do que Kaës ensina sobre psicanálise e instituição. Assim, trabalhou-se com a noção de estudantes-filhos de uma instituição-mãe (a Universidade), com quem se vive uma relação de prazer e de sofrimento.

Kaës (1989, p.42) vai postular que

A instituição deve ser permanente: com isso ela assegura funções estáveis à vida social e à vida psíquica. Para o psiquismo, a instituição encontra-se, **como a mãe**, na base dos movimentos de descontinuidade instaurada pelo jogo do ritmo pulsional e da satisfação. É uma das razões do valor ideal e – necessariamente – persecutório que ela assume tão facilmente (nossos negritos).

Entendeu-se que, enquanto instituição, a Universidade-mãe provoca seus filhos, escuta-os, faz com que falem ou os silencie. Enquanto sujeitos de carne e osso, esses filhos têm memória e futuro, também a provocam, fantasiam, reclamam, gozam, usam-na como lugar de passagem onde acontece crescimento mental positivo ou negativo (BION, 1991).

O conceito de mãe-ambiente, de Winnicott, sugere que certas condições de recebimento/acolhimento/manejo de um bebê podem contribuir, ou não, para seu desenvolvimento psíquico. Embora isto, posto de forma tão rápida, possa parecer uma obviedade, o fato é que muito tem se propagado sob a rubrica de uma psicologia evolutiva, mas ainda há pouco sobre o desenvolvimento emocional primitivo – área essa de especial interesse psicanalítico, conforme defendido por Winnicott. A mãe, nesse caso, é aquela que, de tempos em tempos, junta os pedaços (psíquicos) do bebê (Winnicott, 1945), possibilitando-lhe caminhar da dependência absoluta com que cada cria humana se vê submetida, rumo à dependência relativa e à independência, esta sempre parcial. Para isso, uma identificação mãe-bebê é fundamental.

O conceito de mãe-reverie, de Bion, sugere que a mãe que se identifica narcisicamente com seu bebê desenvolve uma capacidade de conter, processar e devolver ao bebê os elementos pulsionais que ele, sozinho, não foi capaz de metabolizar. Bion (1991) chama esses elementos de “indigestíveis”, “elementos-beta”,

que, transformados pela função-alfa, possibilitam o pensamento. A mãe-reverie é a idéia de uma mãe com *capacidade de “sonhar o sonho” de seu bebê por ele, até que este a adquira (...). (...) Faz parte da teoria do pensar [de Bion] e se relaciona com a capacidade de tolerar frustração, o amor e o conhecer* (HAUDENSCHILD, 2009).

Associado ao disposto acima, entendeu-se, também, que qualquer instituição é configurada a partir do que é construído individual e coletivamente pelos sujeitos que nela vivem, ou trabalham, ou estudam, mesmo que também se veja aí refletido o que acontece historicamente fora de seus muros. Assim, postulou-se que os afetos que vêm à tona – interesse especial da pesquisa - se distribuem tanto nas afirmações de um mesmo sujeito, quanto no coletivo dos grupos pesquisados. Haveria, então, uma dinâmica possível de ser captada tanto em termos metapsicológicos, no que tange ao singular, quanto em termos sócio-psicológicos, intersubjetivos. Em última instância, optou-se por apresentar uma visão de conjunto, grupal, com as falas individuais ilustrando o que acontece institucionalmente. Desse ponto de vista, a instituição universitária, como qualquer outra, foi entendida como um ponto focal para onde convergem, se multiplicam ou se distribuem formações psíquicas que têm sua base dentro e fora de seus muros, mas que, de toda forma, flutuam em seu interior. Como ensina Kaës (2002, p. 20),

A instituição, com efeito, vincula, reúne e gerencia formações e processos heterogêneos: sociais, políticos, culturais, econômicos e psíquicos. Portanto, lógicas diferentes funcionam nos seus espaços se intercomunicando e interferindo uns nos outros. Por isso, podem imiscuir-se e prevalecer na lógica *social* da instituição questões e soluções pertinentes ao nível da lógica psíquica. Deve considerar-se ainda que a instituição é o lugar de uma dupla relação: o do sujeito singular com a instituição e do conjunto de sujeitos vinculados pela e na instituição.

Mas enquanto se pode falar metaforicamente de prazer ou sofrimento institucional, é no psiquismo do sujeito-indivíduo, singular, que esses estados afetivos se fazem presentes, o que inspirou a que se definisse, como prioritário neste trabalho, a pesquisa sobre o mundo da subjetividade.

A noção de sujeito foi buscada a partir da noção do Ego. Mas atentou-se, também, para o fato de que um sujeito não se faz sozinho, sem um objeto. Dentre os objetos possíveis, destaca-se a figura global do “outro”, entendido pela Psicanálise como o objeto (psíquico) do sujeito, objeto esse que pode também ser o mundo genericamente concebido, aqui denominado de “realidade”. Mas esse “outro” é, fundamentalmente, “o outro sujeito humano”, o que leva a se postular a intersubjetividade como constitutiva da subjetividade. Charlot (2005, p. 38) nos ajuda, ao esclarecer:

O sujeito do qual tratamos aqui tem uma história e vive num mundo humano, isto é, tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem, constrói-se através dos processos de identificação e de desidentificação com o outro e tem uma atividade no mundo e sobre o mundo. Para esse sujeito, a questão do desejo e do prazer não se confunde com a do gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.

Em suma, o trabalho recorreu, teoricamente, a certas oposições, tais como sujeito/objeto, eu/outro, prazer/desprazer, mundo interno/realidade externa, embora se prevendo que estas possam às vezes ser mais uma questão de continuum, do que de real polaridade. Do mesmo modo, lembrou-se da complexidade da re-

lação entre tais oposições, considerando-as apenas provisórias e funcionais para se desenvolver certo argumento.

Buscou-se ter em mente os caminhos percorridos por Freud (1895, 1905, 1911, 1915, 1923)<sup>1</sup>, quando pesquisou ou inspirou pesquisas sobre:

- (a) o Eu, ou Ego, em sua possível equivalência ao que também se pode conceptualizar como sujeito. Em suas palavras (1923), *em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu ego*;
- (b) o Objeto, que Freud primeiramente ligou ao conceito de pulsão, como o motor do funcionamento psíquico. Freud (1915) veio a caracterizar a pulsão como uma medida de trabalho imposta à mente, que tem, entre outros aspectos, uma finalidade e um objeto. A finalidade da pulsão seria a obtenção do prazer, podendo seu objeto ser variável – algo exterior ao sujeito, ou, então, tomando a si mesmo como objeto, ou parte de si mesmo. A principal característica do objeto é a sua contingência, além da possibilidade de, em função da satisfação, ser substituível (em contraposição aos instintos, que teriam objetos pré-fixados).
- (c) o que Freud veio a denominar de *Dois Princípios do Funcionamento Mental*: prazer e realidade, com seus correlativos processos primário e secundário. No primeiro, mais primitivo, a energia psíquica parece atuar como em voo cego, sem barreiras, procurando expressão, descarga ou satisfação, mesmo que alucinatoriamente. Freud vai descrever os mecanismos desse processo primário como os de deslocamento e condensação de representações - per-

<sup>1</sup> Nas referências ao final do capítulo, por questão de espaço consta apenas a edição das obras completas (ESB), mas o leitor encontrará cada obra freudiana, pela data, no volume 24 dessa edição.

ceptíveis, por exemplo, nos sonhos. O que sustenta esse processo é o princípio do prazer. No segundo, mais elaborado, a energia psíquica está “ligada”, sofre a ação de barreiras, isto é, não se escoia livremente, está sujeita a certos controles – quer dizer, os controles oriundos do Ego e de suas instâncias: Superego, o Ego Ideal e o Ideal do Ego (FREUD, 1923). O processo secundário é correlativo ao princípio de realidade.

Em relação a esses princípios, também se tentou ter em mente a chamada de atenção que Figueiredo (2009, p. 63) faz para o conceito de processos terciários, desenvolvido por Green, *a partir da problemática bioniana das transformações e da problemática winnicottiana da transicionalidade*, inscrevendo-o no contexto do pensamento metapsicológico freudiano. Explica Figueiredo (idem, *ibidem*):

Processos terciários ocorrem entre processos primários e processos secundários, estabelecendo a ligação e a separação entre ambos. Tais como Green os imagina, contêm, paradoxalmente, aspectos de ambos os regimes de funcionamento mental; vale dizer, são intrinsecamente paradoxais, mas sem eles o psiquismo ficaria paralisado nestes dois sistemas de circulação de energias, afetos e representações, entre estas duas lógicas. (...)

Os processos terciários vão incidir na prática psicanalítica e, também, nas educacionais, haja ou não reconhecimento disso por parte dos educadores. Quanto aos atores em cuja mente esses processos vão ocorrer, vale lembrar, de forma muito sucinta, que sujeito é quem sente prazer ou sofre, objeto é o que causa prazer ou desprazer/sofrimento.

Freud deu, além disso, abertura para se trabalhar a questão afetiva, quando, a partir da noção de pulsão, postulou que repre-

sentação e afeto são seus componentes. Grosso modo, representações são “ideias”, enquanto afetos são suas contrapartidas qualitativas, isto é, são sensações, emoções, sentimentos. Embora existam juntos – Green (1982, p. 28) afirma que *é inútil (...) decidir quanto à preponderância do afeto ou da representação, um acarreta o outro sem que seja possível decidir* - há sempre a possibilidade de que se separem, com consequências dolorosas (BREUER e FREUD, 1893-1895, esp. Capítulo IV).

Entendeu-se que no mundo educacional, especialmente nos seus níveis mais avançados, há um trabalho especializado com a cognição (outra forma de chamar as “ideias”, isto é, as “representações”), com pouca abertura para o reconhecimento do componente afetivo que a acompanha. Do mesmo modo, entendeu-se que, no trato com o sujeito, ainda há pouca abertura para o reconhecimento dos objetos internalizados, especialmente os de natureza inconsciente, campo que, há mais de 100 anos, a Psicanálise vem postulando como fundamental para o entendimento do humano, área comum à da Educação.

Quando do trabalho com a noção psicanalítica do Ego, entendeu-se que este comporta uma dimensão ligada ao Consciente/Pré-consciente, tomando-se aí por base a primeira tóptica (Freud, 1900), em que esse sistema se contrapõe ao do Inconsciente. Depois, seguindo o movimento de Freud, entendeu-se que o Ego comporta, também, uma dimensão inconsciente (Freud, 1923). De qualquer forma, postulou-se, com Freud, que é no Ego que se vive o afeto, positivo (satisfações, prazeres) ou negativo (desprazer, sofrimento). Além disso, é no Ego que se materializa não só a vivência do afeto, mas também a do pensamento/conhecimento (princípio do prazer versus princípio de realidade).

O objeto pelo qual a Educação se responsabiliza tem sido geralmente apenas o do conhecimento, muitas vezes apoiada em teorias psicológicas sobre a aprendizagem, de caráter consciente. Mas a psicanálise recua no tempo, pressupondo que, antes, há a

problemática do pensar, de origem inconsciente. Nas palavras de Zimerman (2004, p. 130), apoiado em Bion:

O pensamento, as emoções e o conhecimento são indissociáveis entre si, sendo que o pensamento precede o conhecimento, porquanto o indivíduo precisa pensar e criar o que não existe, ou seja, o que ele não conhece.

Anzieu (2002, p. 15-16) oferece uma preciosa síntese do que seja a relação entre ego e pensamento:

Segundo a psicanálise, o pensamento é uma ação diferida. O objetivo de nossas ações é a realização de nossos desejos e a obtenção de um prazer. A ação é diferida até que sejam reunidas as condições para esta realização. Pensar é subordinar o princípio de prazer ao princípio da realidade: **daí ser penoso pensar**. Para Freud, pensar divide o aparelho mental em dois modos ou zonas de funcionamento: o eu-prazer (produtor de fantasias conscientes, de devaneios diurnos) e o eu-realidade (produtor de conceitos, de juízos, de raciocínios). (Nosso negrito).

Sara Pain lembra que é predominantemente em relação ao princípio de realidade que a Educação trabalha, privilegiando o trabalho egóico. Ela diz (1985, p. 19):

A aceitação do real perante o princípio do prazer é levada a efeito mediante a função sintética do ego, já que este é capaz de pensar e, portanto, de adiar o cumprimento de um ato e de antecipar as condições em que este ato é possível. Também é concedida à mente a capacidade de discernimento, isto é, a possibilidade de perceber o que convém e o que não convém, quanto aos diferentes fatores em jogo, evitando assim racionalmente a necessidade de reprimir.

Freud (1897) postulou um mundo inconsciente e descobriu que, neste, não há indicações de realidade, o sujeito não distingue entre verdade e imaginação quando, movido por forças inconscientes, sua imaginação está carregada por investimentos afetivos. Encontra-se aí o que se veio a chamar de realidade psíquica, não necessariamente compatível com a realidade material, externa ao sujeito, compartilhada por outrem. É óbvio que haverá importantes pontos de proximidade com a realidade compartilhada, caso contrário, o de um afastamento mais radical, o funcionamento do sujeito será totalmente idiossincrático, culturalmente chamado de loucura ou psicose. Só recentemente, sob o postulado da educação inclusiva, as escolas estão se abrindo para a educação, também, de crianças abertamente psicóticas, inserindo-as na rede sócio-cultural.

## 2. Universo da pesquisa, metodologia e caracterização dos sujeitos

Decidiu-se por uma amostra não-representativa, mas com busca de acesso a estudantes das três áreas de conhecimento que formam a estrutura da oferta de cursos no campus universitário pesquisado: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Exatas e Tecnológicas.

Foi possível acesso a 462 estudantes, oriundos de pelos menos 22 cursos, embora a distribuição de respondentes por curso resultasse ter sido bastante desigual<sup>2</sup>. Mas a representação de cur-

<sup>2</sup> Administração, 56; Letras, 49; Arquitetura e Urbanismo, 44; Psicologia, 35; Educação Física, 32; História, 31; Serviço Social, 31; Pedagogia, 31; Química Industrial, 27; Engenharia Civil, 23; Medicina, 21; Turismo, 20; Geografia, 14; Física, 12; Ciências Econômicas, 11; Ciências Biológicas, 6; Matemática, 6; Engenharia de Alimentos, 4; Estatística, 3; Ciências Sociais, 1; Engenharia Química, 1; Química/Licenciatura, 1; sem resposta à pergunta sobre o curso, 3.

so *strictu sensu* não constituía objetivo da pesquisa, assim o fato de que tenha havido mais alunos de alguns cursos que de outros teve a ver mais com acesso do que com qualquer outro motivo. O que mais contou, para os interesses da pesquisa, foi o fato de que os estudantes respondentes fossem provenientes de uma variedade de situações - nesse caso, seus cursos de origem - buscando variar os locais de aplicação do questionário

A maioria dos respondentes mostrou-se na faixa de 18 a 21 anos de idade (N=228, ou 49,4%), seguida da faixa de 22 a 24 (N=117, ou 25,3%). A distribuição por sexo identificou 55% de mulheres (N=254) e 45% de homens (N=208). A pesquisa procurou poucos dados possíveis de serem tratados quantitativamente, mas priorizou os de natureza qualitativa. Utilizou-se um questionário com 22 perguntas fechadas e 6 abertas. Nas primeiras, predominaram as de caracterização do respondente; nas segundas, buscou-se captar a tonalidade pessoal, subjetiva, expressa na fala (escrita) do respondente sobre sua experiência estudantil. Por meio dessas, foram obtidos 1.844 textos, cujos tamanhos variaram de 1 (uma) a 104 palavras, ao sabor do respondente<sup>3</sup>.

Na apresentação, abaixo, de exemplos de tais respostas, procura-se não a frequência com que semelhante teor de conteúdo aparece, mas a distribuição de pensamentos ora semelhantes, ora diferentes, pelo conjunto dos respondentes. Isto é evidenciado pela menção ao curso de origem.

<sup>3</sup> As perguntas foram: (1) Olhando em retrospectiva, como você se sente em relação ao seu percurso escolar anterior ao ingresso na Universidade? (2) Compare suas expectativas/reações antes e depois de ingressar na Universidade. (3) Em sua visão, que tipo de aluno se dá melhor na Universidade? Por quê? (4) Quais prazeres e satisfações você tem ou teve em sua vida universitária? (5) Quais dificuldades e sofrimentos você tem ou teve em sua vida universitária? (6) Que expectativas você tem quanto ao seu futuro?

### 3. Alguns resultados da pesquisa qualitativa

De forma consentânea ao referencial utilizado, com o interesse da pesquisa na área da subjetividade, mormente na dos afetos, procurou-se que o estudante tomasse a própria vida como objeto de reflexão – fazendo-se perguntas que remetessem à sua vida pessoal. Por exemplo: “*como você se sente em relação a...*”. Por outro lado, procurou-se uma relação entre sujeito e objeto, perguntando-se, por exemplo, sobre o seu (sujeito) percurso escolar (objeto).

Os afetos mencionados em todas as respostas cobriram um amplo espectro. Dentre outros, podem ser citados: [Sinto-me...] *bem, muito bem, ótimo, excelente, feliz, confiante, realizado, preparado, chateado, insatisfeito, confuso, “tive raiva, chorei”, “tive sentimento de superação”, sem problemas, muito sofrido, regular, saudososo, inseguro, incompleto, “conturbado e estressado”, muito corrido, “normal, mas com algumas dúvidas”, motivado, satisfeito, tranquilo, “com dificuldades, mas gratificante”, ansioso, cansado.*

Postulou-se que tais sentimentos são construções dinâmicas, voláteis, apresentam-se de forma passageira (a menos que haja alguma patologia, não de interesse da pesquisa), mostrando-se, na fala (escrita) como um tipo de fotografia de um momento em que se está pensando sobre o assunto - neste caso, um momento particularmente provocado pelo questionário de pesquisa.

Alguns estudantes mostraram perceber a dinamicidade dos afetos e das situações em que estes aparecem de forma mais aguda; assim, foram cautelosos na resposta: “**Por enquanto, nenhuma** [satisfação]”; “**Nenhum** [sofrimento] **por enquanto**” (ambos de Administração; nossos negritos). Uma especial capacidade de ver os prazeres e sofrimentos em toda sua fluidez foi indicada por uma estudante, quando disse: (...) *apesar de Arquitetura ser um curso muito trabalhoso, o sofrimento que houve foi ‘prazeroso’.*

Conforme mencionado, os sofrimentos e prazeres lembrados foram, obviamente, de várias ordens. Organizamos, a seguir, algumas categorias em que podem ser pensados, com exemplos de

respostas-textos. Note-se que tais categorias foram construídas a posteriori, nenhuma pergunta foi feita explicitamente no sentido da obtenção de tais respostas.

### 3.1. A Universidade começa muito antes do vestibular

Essa premissa, de certa forma implícita na primeira pergunta, foi percebida e ratificada por vários estudantes. Algumas reações orais de estudantes, captadas quando da entrega do questionário preenchido, foram registradas. Seguem exemplos.

Pensei na educação como um todo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e como isso se reflete na educação de hoje, na Universidade.

[Pensei sobre] a pergunta sobre quem se dá bem na Universidade. Tiro por mim: tenho dificuldade para falar em público, acho que pela inibição desde o Ensino Fundamental.

Note-se que, quanto à segunda, ou última, reação mencionada acima, Freud (1895) explica que é papel do Ego inibir os afetos, bem como lidar com as perturbações que o afeto causa ao pensamento. Sobre essas perturbações, sabe-se que, quando instaladas, repercutirão negativamente na vida escolar/universitária, como o/a estudante demonstrou de certa forma perceber. Quanto a todas as reações orais registradas, elas foram uma espécie de pré-estréia do que foi, depois, constatado nas respostas escritas.

Na lembrança do que foi vivido na Educação Básica, houve quem se lembrasse mais de sofrimento do que do prazer, embora com certo senso de superação das adversidades:

Posso dizer que sofri um pouco antes de entrar na universidade, principalmente quando eu fazia a 2ª série até a 8ª.

Eu era vítima de apelidos, o que agravava mais ainda era o fato de ser muito tímida. Posso também dizer com toda certeza que foi no ensino médio que eu consegui ficar mais desinibida. Fiz vários amigos, que estão comigo até hoje. Pedagogia.

Por um percurso do qual não se sentem muito orgulhosos, alguns revelaram certo sentimento de culpa, de modo explícito ou subentendido. Por exemplo:

[Meu percurso] deixou a desejar (me considero culpado por isso). Matemática.

Chateada, porque deveria ter me dedicado mais quando cursei do ensino fundamental ao ensino superior. Química Industrial.

Mas outros remeteram à escola a responsabilidade por uma melhor condução dos tempos pessoais de estudos:

O conhecimento anterior era pouco aproveitado, pois eu não tinha maturidade suficiente. E a escola não tinha uma preocupação na motivação e incentivo à aprendizagem. Letras.

Poderia ter sido melhor aproveitado se existisse uma política educacional diferente. Educação Física.

No entendimento da relação entre Universidade e percurso anterior, a temática da “escola pública” versus “escola privada” apareceu com bastante frequência, e com visões diferenciadas:

[Sinto-me] muito bem. Sempre estudei nas melhores escolas da cidade. Escolas privadas têm um ótimo conceito. Não tenho do que reclamar. Turismo.

Sempre estudei em escola pública, apesar do meu esforço foi difícil entrar na Universidade, devido à péssima qualidade de ensino. Serviço Social.

Eu sempre estudei em escolas públicas, mas as escolas eram muito boas. Então eu considero que tive um percurso escolar muito bom e satisfatório. Pedagogia.

[Minhas dificuldades/sofrimentos são] os de não ter muita base (mesmo tendo estudado minha vida inteira em escola particular e ter sido boa aluna). Química Industrial.

Mesmo os que não se referiram à rede em que a escola se inseria lembraram da importância da qualidade da escola frequentada. Assim, quando perguntados sobre *quem se dá melhor na Universidade e por que*, houve respostas tais como:

Os que são esforçados, mas principalmente aqueles que tiveram condições de estudar em escolas muito boas. Química Industrial.

(...) os alunos de classe média. Porque tiveram uma boa base escolar, desde a infância. Letras.

No conjunto, as respostas que vieram podem ser vistas como implicando a questão da origem escolar e, na Universidade, as questões da dedicação exclusiva aos estudos, do esforço pessoal, além de uma série de condições, dentre as quais: tempo, dinheiro, iniciativa, determinação, competitividade, humildade, perseverança, maturidade e senso prático. Os exemplos, a seguir, incluíram referências de diferentes alunos de um mesmo curso, de modo a que se visualizem certas semelhanças e, ao mesmo tempo, as diferenças que permeiam não só o conjunto de estudantes, mas um mesmo hipotético grupo de alunos. Assim, *quem se dá melhor na Universidade é:*

O que busca, é curioso, tem vontade e iniciativa para crescer, pois os professores, em sua maioria, ajudam a quem busca. Pedagogia.

O aluno que realmente busca o objetivo seja ele qual for. Mas, na maioria, os oriundos de escola pública, humildes que sofrem para estar onde estão e dão o devido valor. Pedagogia.

Os que estudaram em escolas privadas, porque o ensino é mais completo. Letras.

O aluno dedicado e responsável, que se preocupa em ir “além da sala de aula”, que indaga, questiona, pesquisa... Aquele que gosta do que estuda. Letras.

Os que têm mais dificuldade em conseguir entrar, porque nós só valorizamos as coisas mais difíceis. Letras.

Aquele que tem dedicação toda e integral, que não tem emprego, namorado e nenhuma outra obrigação a não ser a de estudar, o aluno que tem pais para fazer tudo por ele, pois assim se dedicará mais e se sairá melhor. Letras.

Certamente há uma diferença social, mas, para mim, independente de condição financeira ou outra diferença qualquer, o aluno que se dá melhor na universidade é o que está verdadeiramente interessado em seu curso e que se empenha para adquirir o conhecimento. Letras.

Independente do tipo de escola por qual o aluno passou (privada/pública). Acredito que o aluno que conseguirá melhores resultados será o que se esforça para atingir os objetivos próprios. Administração.

Aquele que já possui maturidade para enfrentar os obstáculos que aparecem na Universidade e perseverança naquilo que almeja. Química Industrial.

Os que se dedicam além do horário de aula, os que formam grupos de estudos e os que em especial procuram os professores e monitores sempre que têm dúvidas, porque eles absorvem mais os assuntos e não acumulam dúvidas. Química Industrial.

Os que têm mais recursos, de um modo geral, além daqueles que possuem um bom contato político com professores e funcionários. Também os que se esforçam com os estudos. História.

Aquele que estuda com afinco e 'corre atrás do que quer', não fica esperando tudo ser resolvido, tudo 'cair do céu'. História.

O aluno independente. Ele busca atingir os seus objetivos através do seu próprio esforço sem esperar o apoio de outrem, apoio esse que nem sempre acontece. Psicologia.

O aluno disciplinado, responsável e com uma paixão enorme por seu curso. Acredito em vocação profissional! Psicologia.

Nota-se, nessas ilustrações, a força com que os estudantes entendem o que Charlot (2002, p. 55) chama de mobilização:

Mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. (...) A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso,

quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

Do ponto de vista do afeto, não deixaram de chamar a atenção as menções que alguns estudantes fizeram ao acanhamento, introversão, inibição, mesmo que pelo seu avesso. Assim, *dá-se melhor na Universidade*:

O aluno comunicativo e estudioso. Porque hoje é exigido muito que o aluno exponha suas opiniões e interaja. Serviço Social.

Estudioso e extrovertido, pois é necessária a relação com pessoas. Engenharia Civil.

O que se esforça, é comunicativo e desinibido, por que se o aluno não se empenha e é tímido, não consegue ter um bom desempenho. Turismo.

### 3.2. A Universidade é como Tebas: há uma esfinge à sua entrada, e talvez outra à sua saída

Freud (1905) postula que toda criança, por volta dos 3 aos 5 anos de idade, depara-se com “o enigma da esfinge” - uma atividade investigatória em que a criança se engaja, premiada pela ameaça sentida pela chegada (ou suspeita) de um novo bebê ao lar, que lhe tire o amor e os cuidados a ela dispensados até então. Começaria, aí, a entrar em ação com mais veemência a pulsão do saber (ou pulsão epistemofílica), ligada à sexualidade. A referência que Freud faz à esfinge baseia-se no conto recolhido por

Sófocles, em Édipo-Rei: a esfinge, postada à entrada da cidade de Tebas, demandava resposta a um enigma, sob a ameaça de “decifra-me ou te devoro”.

A esfinge mais óbvia para os estudantes foi avocada sob a forma de muitas referências ao vestibular, embora nada se tivesse perguntado sobre isso. Mesmo não perguntando explicitamente, a hipótese da pesquisa era a de que haveria certas rupturas simbólicas, expressas na dimensão temporal: “um antes” e “um depois” da Universidade (passado/futuro), além de “um agora” (vida universitária no presente), todos emocionalmente significativos.

As referências ao vestibular marcaram a ruptura simbólica com um “antes”. Mas, como um ritual de passagem, os estudantes falaram predominantemente da turbulência e do stress naquele momento da vida, de cujas lembranças ainda sofrem. Por outro lado, houve quem fosse tomado pela satisfação do resultado, com respostas sucintamente exclamativas: *Passei em dois vestibulares!* (Psicologia). *Passei em dois vestibulares, de primeira!* (Administração). E, de um modo geral, a satisfação por ter conseguido entrar na Universidade foi muito lembrada.

No tocante a “um depois”, isso foi perguntado explicitamente (*Que expectativas você tem quanto ao seu futuro?*). As respostas obtidas mostram uma mescla de antecipações de dificuldades, sofrimentos, satisfações e prazeres, com predominância dos últimos.

Os afetos dolorosos denotaram incerteza, angústia, medo, ou quase silêncio paralisante:

[Expectativas] Não muito otimistas. Tenho medo. Medo de não ser uma profissional realizada ou mesmo de não chegar a ser uma profissional, de qualquer espécie que seja. Psicologia.

Hoje sou mais realista, sei que o futuro está cada vez mais difícil, e que é preciso se esforçar muito para conseguir ser

alguém; o mercado de trabalho está cada dia mais competitivo, o que gera muita angústia em mim. Psicologia.

Horrível, levei pau em todas as cadeiras. Turismo.

Não sei... Matemática.

Só deus sabe! Turismo.

Talvez os sentimentos relativamente dolorosos façam com que os estudantes se apeguem ao que está mais próximo. Assim, houve respostas que, de um modo ou de outro, declararam expectativa de terminar o curso que estão fazendo - ou seja, parece que não podem considerar que isso já esteja garantido, a esfinge assombra a saída da Universidade. Como disse um(a) estudante: *Achei que o difícil era ingressar, hoje acho que o difícil é concluir o curso* (Letras). Outro(a) estudante, em ato falho, re-considera seu dito logo após o “me formar”, no início de sua fala: *Me formar e conseguir chegar até o fim do curso e ter sucesso profissional* (Serviço Social). Veja-se a concisão: [Minha expectativa é] *De concluir o curso*. (Administração).

No tocante às expectativas que denotam afetos de prazer, houve respostas um tanto quanto lacônicas: *Próspero!* (História). *As melhores* (Ciências Sociais). *As melhores possíveis!* (Estatística). Outras respostas foram um pouco mais elaboradas, mas começaram sempre com o bordão “*as melhores, ou as melhores possíveis*”.

Houve, também, referências ao sonho de realização profissional, de estabilidade (incluindo a financeira), de continuar estudando (mestrado, doutorado) de qualidade de vida e de felicidade.

### 3.3. A vida universitária vivida no presente. Os afetos sempre o são.

Prazeres e sofrimentos são estados afetivos que se vivem no presente, mesmo quando referidos a tempos passados ou futuros. Além disso, certa dose de ansiedade acompanha toda a vida estudantil, como assim resumiu um(a) estudante:

Antes da Universidade, as expectativas [poderíamos dizer preocupações?] eram “qual curso quero fazer?” e “será que eu passo?”. Já na Universidade, conhecemos as “dificuldades” como aulas vagas e poucos livros novos na biblioteca, e apesar disso descobrimos que estamos tendo a oportunidade de ampliar em diversidade e profundidade os conhecimentos. As expectativas vão se transformando ao longo do curso: ansiedades como notas, estágios, monografia. No fim, é a preocupação em ingressar no mercado de trabalho. Letras.

Mas há os sofrimentos e prazeres típicos do momento presente. Os estudantes se referiram às relações institucionais – focando, por exemplo, questões de adaptação, disciplinas acadêmicas, ritmo de estudos, professores, colegas, condições gerais de vida e necessidade de conciliações diversas, especialmente entre estudo e trabalho.

Um(a) estudante parece ter resumido boa parte da falta de condições (sofrimentos/dificuldades): *Professores ruins e intolerantes; horários que não permitem que a pessoa estude e trabalhe (...). E dinheiro pra lanche, passagem e Xerox* (Psicologia).

As precárias condições gerais de vida foram frequentemente denunciadas, mas houve quem não perdesse certo sentido de humor, ou a consciência do paradoxo.

Sufrimento é ter que comer uma besteira, em vez de ter um almoço bom, e outra: estudante vive liso. Engenharia de Alimentos.

Dificuldades financeiras, para poder comprar livros, xerox. Sofrimento: (...) ter que trabalhar para poder manter-me no curso, (...) agora não tenho tanto tempo para me dedicar aos livros. Pedagogia.

Há acontecimentos que ora lhes são mais difíceis de suportar, ora lhes dão sensação de prazer, particularmente quando se associam a um sentimento de superação de adversidades. Exemplos:

Nenhuma [dificuldade], só a adaptação ao modo de estudo. Química.

Pensava que a universidade fosse mais organizada e democrática. As coisas mais simples são difíceis aqui. Mas não se pode culpar a Universidade de tudo. O problema está na base da educação, e também no próprio sistema que simplesmente não funciona (...). História.

Sinto-me um vencedor e bastante realizado, pois como para mim ou qualquer outro estudante aplicado, é um sonho entrar numa universidade, principalmente se ela for pública. Administração.

Nunca achei a Universidade um bicho de 7 cabeças, como todos ou a maioria pensa(m), mas (...), no decorrer do curso, as decepções aparecem juntamente com as realizações. Geografia.

No início somo ingênuos e sonhadores, depois nos tornamos mais frios e até certo ponto mais equilibrados, devidos à experiência. História

Quando comparam a vida universitária atual com a vida estudantil na Educação Básica, há, também, visões diferentes.

[Sofrimento:] Diferença do ensino [universitário] em relação ao ensino médio. Economia.

Eu tive um prazer enorme em ter entrado na universidade, pois é um universo muito diferente e significativo (...). Pedagogia.

A melhor coisa que me aconteceu foi sair da escola e entrar na universidade. Administração.

Reclama-se que, na Universidade, vive-se o que se poderia entender como um sentimento de orfandade.

No início, assim que passei no vestibular as expectativas eram as melhores possíveis em relação a tudo, mas quando ingressei na Universidade algumas expectativas foram frustradas, mesmo com amigos me alertando que na Universidade eu é que teria que correr atrás dos meus objetivos e que não dependeria de ninguém. Letras.

Devido ao curto período de tempo na Universidade, [o sofrimento é] só a não-adaptação no novo estilo de relação professor-coordenação-aluno. Administração.

[Sofrimento:] Me adequar ao individualismo. Ir em busca de algo sem ter orientação de nada nem de ninguém. Letras.

Dentre outras possibilidades, esse sentimento toca na fantasia da onipotência infantil (*eu não dependeria de ninguém*), na experiência do enigma que faz sofrer (*novo estilo de relação professor-coordenação-aluno*), e do desamparo (*sem ter orientação de nada nem de ninguém*). Mas o sentimento da orfandade também toca diretamente na metáfora aqui utilizada de estudantes-filhos de

uma instituição-mãe (a Universidade) que, nesse caso, seria o que chamo “instituição-esfinge”, em contraposição à “mãe-ambiente” ou “mãe-reverie”, antes mencionadas. Também re-lembramos Kaës (1991, p. 20), que fala dos riscos psíquicos da relação com a instituição. Um desses riscos é o dos:

(...) fundamentos narcísicos e objetais da nossa posição de indivíduos engajados na instituição: [nela], somos mobilizados nas relações de objetos parciais idealizados e perseguidores, experimentamos nossa dependência nas identificações imaginárias e simbólicas que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de nossa vinculação. Somos confrontados com a imago do Ancestral fundador: somos arrastados na rede de linguagem da tribo e sofremos por não conseguir que a singularidade da nossa fala se faça reconhecer. As dificuldades que afetam a relação com a instituição com uma valência negativa entram no pensamento daquilo que ela institui, nada menos que isso: só nos tornamos seres falantes e desejantes porque ela sustenta a designação do impossível: **a proibição da mãe-instituição, a proibição do retorno à origem e da fusão imediata**. O que na relação com a instituição permanece como sofrimento, continua sendo impensado devido ao recalque, à recusa, à reprovação. (Nosso negrito).

O mesmo sentimento talvez apareça quando os estudantes se referem à família. Nesse sentido, embora os educadores se debrucem mais sobre o tema das relações escola/família (Educação Básica), na Universidade a questão familiar também é mencionada pelos estudantes, ora pelo prisma da orfandade acima sugerida, ora como dificuldade de conciliar esse momento de estudo com o momento de vida atual em que formam a própria família.

Dificuldades: Nas disciplinas e ficar longe dos meus pais.  
Sofrimentos: conseguir meus objetivos. Química Industrial.

Morar fora casa, fazer comida, dormir mal, ficar doente, solidão... Psicologia.

Antes tinha a expectativa de que seria menos trabalhoso, devido ter estudado muito minha vida toda, mas agora vejo que a dificuldade é grande, apesar de não ter reprovado nem trancado nenhuma cadeira, tenho dificuldade para dar conta de estudar tudo e ainda me virar sozinha, pois é a primeira vez que moro só com amigos. Química Industrial.

Morar só pela primeira vez, buscar tudo por conta própria. Medicina.

Por enquanto a dificuldade é tentar conciliar a vida de mãe e universitária. Letras.

[Sofrimento:] Dar conta da universidade e do meu trabalho, e além do mais dar atenção ao meu filho. Geografia.

Note-se que morar longe da família – que, para jovens universitários europeus ou norte-americanos muitas vezes é expresso, especialmente em filmes, como tempo de libertação das piores amarras familiares – nesta pesquisa apareceu apenas como doloroso, pois não houve citação alguma de teor diferente das mencionadas acima. Houve a dos que se sentem bem por terem assumido uma posição de independência frente à família de origem, mas, mesmo assim, em tom queixoso.

O maior prazer da minha vida acadêmica é estar concluindo o curso de história, que eu sempre sonhei em fazer e não era muito incentivada por parte da minha família.

Por outro lado, apareceu o tema da diversão nessa fase da vida, às vezes de forma saudavelmente irreverente:

[Satisfações:] Aí depende, raras teve uma, conhecer pessoas novas, sair com o povo pra tomar umas, etc. Engenharia de Alimentos.

Amigos, festas, plantões e aprovações em vários concursos de monitoria. Medicina.

Li bons livros, fiz bons amigos, fui a muitas calouradas, fumei maconha, bebi à beça, discuti muito, ganhei dinheiro e encontrei uma namorada maravilhosa. (Curso não mencionado pela pesquisadora, a propósito. Mas pode-se dizer a idade: 22 a 24 anos).

A questão dos relacionamentos humanos na Universidade (não perguntado) foi tema com resposta bastante frequente, ora como sofrimento, ora como prazer. Destacando, agora, certas referências feitas aos professores, em vários cursos apareceram sentimentos ligados à falta ou à insuficiência de *atenção, dedicação, interesse, motivação, capacitação, responsabilidade, compromisso, comprometimento, respeito ao aluno e ao descaso*. Também foram mencionados: *inadequação de metodologia, incapacidade de transmitir seus conhecimentos; “não ensinam bem”, “sentem-se acima do bem e do mal”, intolerância; arrogância; (mau) comportamento; autoritarismo; intransigência; indisposição para ensinar; repressão; ambição; competição; indiferença, cobrança*. Expressões como *professores carascos, enrolões e vagabundos* foram usadas. Por outro lado, apareceram, com frequência, sentimentos ligados a experiências positivas com professores, oriundas de vários cursos: *ótimos, “que me direcionaram e me prepararam bem”, maravilhosos, “de alta qualidade”, “me motivaram a não desistir do curso”, capacitados, “professores que realmente sentem prazer em dar aula”*.

Quanto a referências a colegas (não perguntado), estes são vistos também como fonte de sofrimento e prazer. No primeiro caso, foram mencionados: *individualismo, competição, falsidades, frieza, “passam por cima e machucam”, “te colocam pra baixo”, “sem compaixão”, egoístas, “querem ser melhor a qualquer custo”, “cada um por si”, exploradores, “se aproximam por interesse”, imbecis, alienados, cruéis, preconceituosos*. Um(a) estudante pondera:

As minhas expectativas foram muitas, tinha uma visão muito idealizada da Universidade, mas quando se entra se tem um choque da realidade, até porque as pessoas daqui são as mesmas de fora, é por isso que se reproduz o mesmo tipo de sociedade que temos fora da Universidade. (...) Geografia.

Quanto ao prazer, a resposta veio, às vezes, de forma única e contundente: *Os colegas!* (Psicologia). *As amigas!* (Educação Física). Em certas respostas, incluiu-se *o conhecimento*, mas, às vezes, depois dos amigos.

Os relacionamentos intersubjetivos foram entendidos como fundamentais para a construção da subjetividade e, dentro desta, para a relação com o pensamento e o conhecimento, conforme mencionado nas referências teóricas. No que tange ao desenvolvimento pessoal – associado ao que Charlot (2005, p. 59-86) caracteriza como aprendizagens ligadas aos dispositivos relacionais e identitários – a experiência universitária é predominantemente percebida, pelos estudantes, como fonte de *amadurecimento, crescimento, ganho em capacidade de reflexão, de argumentação, auto-responsabilização, aptidão e segurança*. Note-se que as referências a sofrimento são raras nessa área, mas pode-se inferir que é mais fácil uma endopercepção de desenvolvimento acontecido do que de sua ausência. Um(a) estudante de Psicologia assim se manifestou:

Tenho saudade da vida tranquila, com poucas responsabilidades e muita brincadeira. No entanto, estou feliz em estar caminhando com amadurecimento nessa etapa de evolução minha como ser humano e profissional voltado para o melhoramento intelectual, voltado à qualidade de vida das pessoas, a promoção da saúde, para assim intervir na saúde psicológica da sociedade como um todo.

Outro(a) estudante, de Arquitetura, priorizando a relação com os colegas, disse: *O ambiente, o convívio com as pessoas que buscam a graduação, é bastante favorável ao crescimento pessoal.* Nesse sentido da relação com os colegas, os estudantes parecem entender que o recurso à fratria (FREUD, 1913; KEHL, 2000) é uma das formas com que se pode estar tentando lidar com a mãe-instituição.

#### 4. Conclusões preliminares

Este trabalho aponta para a necessidade de práticas educativas levarem melhor em conta as múltiplas relações entre afeto e ideias, implicadas na atividade de *fazer sentido* em que se engaja qualquer sujeito aprendente - na escola, na universidade, na vida. Sugere, ainda, que *fazer sentido* tem seu contraponto, o *não sentido*. Figueiredo (2009, p. 116) ajuda a explicar:

No horizonte do fazer sentido, ameaçando-nos efetivamente a cada interrupção desta atividade, vamos encontrar o não sentido, o real não simbolizado, as formas passionais primitivas e, no limite, o traumático em sua dimensão desestruturante (...). Por outro lado, a existência do não sentido (...) no âmago, nas franjas e dobras do *fazer sentido*, é uma condição indispensável para que o processo criativo seja ativado.

A necessidade de se entender, particularmente, a temática dos afetos é também, de certa forma, apontada por Figueiredo (idem, *ibidem*):

Como fundamento primordial nesta atividade de *fazer sentido* detecta-se um **impacto afetivo de conjuntos**, *Gestalten*, totalidades, atmosferas, climas, formas expressivas que incidem sobre o indivíduo. (...) Há sempre uma apreensão afetiva do todo – uma ‘totalidade afetiva dominante’ (Heidegger) – precedendo a incitação ao sentido, solicitando a *atividade de fazer sentido*.

A partir desse impacto afetivo global, o *fazer sentido* deve ser entendido como sempre implicando as operações de desligamento, separação e recorte e, simultaneamente, as operações de articulação e reunião. Enfim, há sempre corte e costura no *fazer sentido*. Mediante estas operações, do impacto afetivo global, chega-se à constituição de figuras sobre o fundo de uma tonalidade afetiva e compreensiva básica. **Tais operações, antes de estritamente cognitivas**, são exercidas pelos afetos **que são os primeiros discriminadores e os primeiros articuladores do que dispomos para enfrentar o impacto globalizante**. A relação de ‘conhecimento’ e a própria constituição organizada da experiência – campo de figuras inteligentes e significativas – pressupõem **o trabalho dos afetos: o amor** – aproximação, ligação e apreensão – e **o ódio** – afastamento, desligamento e evitação – em suas inúmeras diferenciações **estão na base de tudo**. (Nossos negritos).

Buscou-se investigar por onde passam o sofrimento e o prazer dos estudantes universitários. Nesse sentido, iniciou-se com a hipótese um tanto quanto óbvia de que o sofrimento e o prazer são constitutivos da condição humana, mas espera-se finalizar

com a percepção de que a Universidade pode ser uma mãe mais identificada com seus filhos, ajudando a eliminar sofrimentos dispensáveis.

## Referências

ANZIEU, Didier. **O pensar** - do eu-pele ao eu-pensante. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BION, W. R. **Estudos Psicanalíticos Revisados (second thoughts)**. 3ª edição revisada. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

\_\_\_\_\_. **Aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

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

\_\_\_\_\_. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização** – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. **As diversas faces do cuidar**: novos ensaios de psicanálise. São Paulo: Escuta, 2009.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (ESB)**. 24 vol. Rio de Janeiro: Imago, 1969-1971. Edição Eletrônica - CD-ROM, Rio de Janeiro, Imago Editora.

GREEN, André. **O discurso vivo**: a conceituação psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. **Um Psicanalista engajado**: conversas com Manuel Macias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

HAUDENSCHILD, Tereza. **Bion**: a clínica psicanalítica da criança e do adolescente. Recife, 2009 (mimeo).

KAËS, René. **A instituição e as instituições**: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

\_\_\_\_\_. O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. Em: CORREIA, Olga B. Ruiz. **Vínculos e instituições** – uma escuta psicanalítica. São Paulo: Escuta, 2002.

KEHL, Maria Rita. **Função fraterna** (2000). Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=60>. Acesso em 16/10/09.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Por Alegre: Artes Médicas, 1985. 4ª edição.

WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento emocional primitivo (1945). Em: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

ZIMERMAN, David E. **Bion: da teoria à prática - uma leitura didática**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2ª edição.

## Autores

**Ana Maria Freitas Teixeira** é Socióloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora-Orientadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). Pesquisadora do Grupo Educação e Contemporaneidade (EDUCON). E-mail: ana.f.teixeira@hotmail.com

**Bernard Charlot**, graduado em Filosofia, é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris X (*doctorat d'État*). Professor Titular emérito da Universidade Paris 8. Professor Afiliado da Universidade de Porto (Portugal). Atualmente Bolsista da CAPES (PVNS), Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe (Núcleos de Dança e Teatro, campus de Laranjeiras e Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON). E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

**Maria Gabriela Parenti Bicalho** é professora do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce/UNIVALE-MG. Graduiu-se em psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, onde também cursou o mestrado e o doutorado em Educação. Desenvolve estudos e pesquisas sobre o estudante do ensino superior, utilizando como referencial a teoria da relação com o saber. Nessa linha, realizou o pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, sob a supervisão do prof. Bernard Charlot. E-mail: mgbicalho@hotmail.com

**Maria Helena Santana Cruz** é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Pós-Graduação em Educação e Sociologia. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG) da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. E-mail: helenacruz@uol.com.br

**Miguel André Berger** é Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia e pós doutorado pela Universidade Federal de Sergipe. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes e professor-colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: bergerandremiguel@hotmail.com

**Veleida Anahí da Silva**, graduada em Matemática e Ciências, é Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON). E-mail: vcharlot@terra.com.br

**Vera Esther Jandir da Costa Ireland**: Graduação em Letras e em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso e pelo Centro Universitário de João Pessoa. Mestrado e Doutorado, pela Universidade de Manchester-Inglaterra. Professora (aposentada) do Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. Psicanalista da Sociedade Psicanalítica da Paraíba/Círculo Brasileiro de Psicanálise. E-mail: veraireland@yahoo.com.br