

**SESSÃO 3 - JUVENTUDE, ACESSO E PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

CURRÍCULO, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA O ACESSO DA JUVENTUDE DA MARÉ AO ENSINO SUPERIOR

*Adrielly Ribas Moraes, PPGE – UFF
Mestrado. driellyribasmoraes@hotmail.com*

Resumo: A pesquisa possui como objetivo analisar o currículo institucional e o elaborado pelos professores de humanas e alunos do curso do Centro de estudos e ações solidárias da Maré - CEASM, assim como identificar o currículo exposto diversas práticas pedagógicas elaborada pela equipe e alunos, realizadas dentro do espaço de educação não formal do pré-vestibular popular em confronto com emendas do Exame Nacional e vestibular. A teoria do currículo, que volta seu olhar para as relações entre o currículo e as estruturas sociais, assim como para as relações de poder envolvidas na sua elaboração, constitui-se no fundamento principal da pesquisa, sendo mobilizada para apreender este caso específico de interação entre curso e acesso ao ensino superior por meio dos vestibulares ou do ENEM. Para tanto, ao lado da revisão bibliográfica e do acesso a recursos documentais, realizamos entrevistas com professores e alunos, assim como observação de aulas, assembleias, aulas de campo e “aulões”. Através de pesquisas preliminares de campo, dentre outros achados podemos observar um discurso recorrente: a formação identitária dos jovens moradores da Maré como forma de resistência, fundamentada na relação do sujeito no tempo e no espaço, ou seja, através da relação com Memória e Território, pois para a instituição é necessário apropriar-se do espaço urbano e romper a dicotomia favela e cidade. Finalmente verificamos a existência de práticas pedagógicas que buscam reforçar a identidade do jovem morador da favela e que buscam aproximar o conteúdo programático do Enem com a realidade cotidiana do aluno. Essas práticas expõem uma pedagogia afetiva e potencialmente dialógica.

Palavras Chaves: Curso pré-populares, currículos, práticas educativas, juventude.

INTRODUÇÃO

Nas favelas é possível observar a violência que a juventude, o principal sujeito do cenário educacional sofre, principalmente a violência simbólica e subjetiva como “a falta de” e “o não acesso a”. O espaço periférico da cidade apresenta um cenário de repressões, remoções e ausência da garantia de serviços básicos e neste contexto são desenvolvidas diversas alternativas, articuladas e pensadas como mecanismos de resistência.

Deste modo, podemos pensar no surgimento dos movimentos sociais em defesa dos cursos pré-vestibulares populares, vistos como uma das alternativas no campo educacional e de estabelecimento de estratégias de superação da ausência de serviços básicos e de garantias de direitos. Os cursinhos pré-vestibulares alternativos ou populares foram emergindo como iniciativas que visavam ao benefício da parcela da população sem condições de custear sua preparação ao ingresso na vida universitária.

Por isso, avaliamos ser de extrema relevância o estudo sobre estas práticas e propostas iniciais frente a diferentes restrições de acesso ao ensino superior, bem como uma análise sobre o currículo e diversas práticas desenvolvidas pela instituição, corpo docente e alunos levando em consideração a ementa do ENEM e do vestibular.

Esse artigo busca apresentar a construção curricular no contexto de Educação Popular e não escolar do curso pré-vestibular do Centro de ações solidárias da Maré – CEASM, que teve sua origem em 1997, devido à mobilização de entidades organizadas localizadas na Maré como: movimento estudantil, político-partidário e da esquerda da Igreja Católica, iniciando um processo de ações para o acesso de jovens da periferia às Universidades. (SILVA, 2004). Essa instituição se localiza atualmente na comunidade do Timbau, dentro da favela da Maré na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

No presente momento da escrita do trabalho, o corpo docente da instituição é formado por vinte e dois professores e quatro monitores, graduados e não graduados. Destes, seis são da área de Humanas. Alguns professores não são graduados nos cursos das disciplinas que ministram, porém os professores entrevistados neste campo oferecem as disciplinas equivalentes a sua formação. Eram oferecidas aulas de segunda da sexta de 19:00h às 23:00h, porém com a ocupação militar as aulas passaram a acontecer mais cedo, de 18:30 até 22:00h. Também são oferecidas quinzenalmente aulas aos sábados, no período da manhã e da tarde, cuja presença não é cobrada, pois segundo os professores, muitos alunos trabalham nesse dia. Em outros momentos, durante as aulas semanais, os professores chamam atenção para presença mais consistente nas aulas.

Para nortear este estudo a fundamentação bibliográfica que elegemos possui a perspectiva do currículo segundo a Teoria Crítica, a partir da obra de Gimeno Sacristan (2000). Neste tópico dissertaremos sobre alguns dos conceitos que embasam este estudo. Na contextualização do currículo é considerado, então, não somente seu conteúdo, sua forma de apresentação, estrutura, mas todo um aparato necessário à sua realização, desde o material didático e de apoio, à estrutura física disponível para que ele se concretize. (SACRISTÁN, 2000)

METODOLOGIA

A metodologia adotada no trabalho é, sobretudo a qualitativa, compreendida como aquela que busca os dados a partir dos sujeitos neles envolvidos, a fim de estudar o fenômeno no contexto em que ele ocorre (MINAYO, 2013). Sendo assim, foram feitas seis entrevistas, com educadores da área de humanas e também seis entrevistas com alunos. Também foram feitas observações das aulas, acompanhamento das saídas de campo e registros dos aulões, que são aulas interdisciplinares entre áreas afins com uma temática específica.

Podem ocorrer tanto em aulas de campo, no teatro do museu ou mais comumente nas salas de aula da Instituição. Não possuem horários específicos e são programados de acordo com o planejamento bimestral, elaborado em reuniões ou assembleias, atendendo à demanda dos alunos e professores. São oferecidos pelos docentes da própria instituição no CEASM, tendo uma boa aceitação por parte do alunado. Em alguns casos são abertos à comunidade

Para isso, foi feita observação participante (MINAYO, 2013), ou seja, foi constituída uma relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa, participando do cenário cultural, a fim de compreender o contexto da pesquisa, além de coletar dados e confrontar com as entrevistas, a carta de principio e a ata de fundação do CEASM.

O PROCESSO PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO

Há uma variada compreensão sobre o que é currículo, que adquiriu diferentes concepções ao longo da história. As estratégias de ensino, a organização do espaço educacional, a construção e a ação de práticas pedagógicas são algumas das acepções encontradas. Ou seja: questões muito além dos conteúdos de ensino explicitados e indicados por disciplinas. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva comenta:

As definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente o verdadeiro significado de currículo, para decidir o que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é, depende principalmente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. (SILVA, 2013. p.14)

Diante disso, procuramos analisar o currículo como intersecção de práticas diversas, dadas pelo próprio contexto em que está inserido (SACRISTAN, 2000), algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, ou seja, um conjunto de inter-relações culturais, políticas, econômicas, pedagógicas, particulares de um sistema social determinado, mas que não está descolado do todo.

Sendo assim, para a compressão do currículo enquanto campo prático é importante identificar e analisar as diferentes forças e contextos autônomos que incidem nas diversas ações pedagógicas. (SACRISTÁN, 2000)

O ensino escolar apresenta tipos basilares de organização. Ao pensarmos o cotidiano do ensino básico público é necessário perceber como são desenvolvidas a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza, a disposição dos alunos em sala, bem como número de alunos por turma. O currículo é também um importante elemento constitutivo da organização escolar: a organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas.

Já nos cursos populares, os mais diversos locais são usados para a “sala de aula”: salão paroquial, associação de moradores, escolas públicas ou privadas e, até mesmo, um espaço em alguma residência (ZAGO, 2008) e são compostos, basicamente, por jovens que buscam potencializar o capital escolar adquirido durante a formação educacional básica para dar sequência aos estudos no nível superior, ou seja, fora dos muros da escola e entre lugares de uma formação educacional para outra.

Por meio da observação participante pudemos perceber no discurso dos professores das ciências humanas do CPVP - CEASM a intenção de romper com as relações de um ensino bancário e principalmente com as relações de poder em sala de aula. Porém, cada professor possui sua forma única de relacionar-se com os alunos, e cada aluno a sua forma única de relacionar-se com o espaço.

Os professores de humanas do CPVP – CEASM apontam nas entrevistas sobre a existência de um estímulo em relação a participação dos(as) alunos(as) para uma construção curricular e pedagógica coletiva e não somente das atividades, movimento que segundo eles possui formatação atual recente, assim como uma auto avaliação sistemática dos professores. Dos seis alunos entrevistados, todos avaliaram que a experiência de vida e o conhecimento dos alunos, assim como o contexto da favela são associados aos conteúdos. Quando perguntado se possuem estímulos para a construção do que será ofertado em aulas, todos responderam que existe uma abertura para participação dos (as) estudantes (as).

De acordo com um dos coordenadores os (as) alunos (as) são informados no início das aulas sobre o perfil de gestão coletiva, sobre o projeto político pedagógico do CPVP-CEASM, e como são realizadas as assembleias, as quais são abertas e todos os alunos possuem direito de voto. Nesta aula inaugural explica-se sobre as aulas de campo, aulões e atividades aos sábados. Os (as) professores (as) se apresentam e suas respectivas disciplinas. Existe uma participação significativa dos (as) alunos (as) principalmente na organização dos aulões, saraus, atividades de campo, porém não há uma participação da maioria, que pode ser motivada pela falta de tempo dos estudantes que têm que se dividir entre trabalho, escola e família.

Essa formatação apresenta, portanto, um limite estrutural: os professores estimulam a participação dos alunos para a construção do currículo, como escolha de conteúdos e temas ou de parte deles, além da expressão prática deste material com a escolha do formato das aulas e intervenções culturais. Porém, tanto os educadores quanto os educandos apresentam dificuldades para terem uma construção coletiva estável do currículo, podendo ter participação em maior ou menor grau dos alunos e até mesmo dos professores. Sobre os limites da participação dos alunos na construção curricular, em entrevista o professor de Geografia II e o professor de Sociologia, respectivamente, comentam:

Geografia II: Em alguns momentos como no pré-vestibular, por exemplo, é muito difícil você fazer uma construção junto com os alunos pela falta de tempo, eventualmente algumas aulas, eventualmente os aulões [...] que é uma construção mais coletiva, como deveria ser tudo, mas é por falta de tempo e de hábito também, é muito difícil se juntar com outras pessoas (professores e alunos).

Sociologia: Tem um problema de participação de alunos no seu programa, que lá no prepara Nem a gente parou pra perguntar e os alunos falaram que não sabiam, falam “você sabem o que é melhor pra gente”. E isso é complicado também, a gente vai dando autonomia

para eles com o tempo. Eu acho que é experiência também, é meu primeiro ano que estou dando aula de verdade e isso acho que tem muita ansiedade e muita falta ... ou conhecimento mesmo do que os alunos querem e acho importante com o tempo vou saber o que os alunos acham mais legal. E uma outra coisa também, em nenhum momento da nossa formação de professor a gente teve isso ... aprendeu isso neh ?! Não é aprendeu... mas alguém que mostrou que é importante escutar o aluno para definir o que vai ser ensinado.

Por isso, há também os representantes de turma que participam da organização das aulas e das atividades extraclasse em conjunto com os professores, repassando para os outros alunos o conteúdo debatido. As pautas são divulgadas com antecedência para que educadores e educandos se preparem antes. Não há uma fórmula e cada reunião e assembleia varia em número de alunos e professores, muitas vezes em relação à relevância, já que reuniões e assembleias de cunho mais administrativos e pontuais ficam antes a cargo dos coordenadores e educadores.

A participação dos alunos varia também conforme sua faixa etária e tempo disponível. Os alunos (as) são de idade, gênero e cor distintos e muitos deles trabalham e outros estudam. Um dos professores em entrevista afirma “eu trabalho com alunos de 17, de 27 e de 67 em uma mesma turma”. Isso reflete em quais serão os representantes de turma, geralmente aqueles que moram mais próximo e possuem mais tempo disponível. A participação dos estudantes varia também ao longo do ano, tendo mais adesão entre aqueles que permanecem até o fim do ano letivo.

A tendência na sala de aula do CPV-CEASM é a de superar, por um lado, a disciplina policalesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo. Não possuindo notas, simulados, cobrança de presença e horário de entrada e saída, estar no curso é uma escolha do aluno. Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina monitorada e autoritária e construir uma disciplina intelectual e com regras de convivência, que influem na autonomia e que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. A aluno I e aluna VI em entrevista comentam o seguinte, respectivamente:

Aluno I: É um ambiente aberto, não tem essa linha entre o aluno e professor. O diálogo é aberto para todos que estão ali.

Aluna VI: E do cursinho pré-vestibular eu percebo uma autonomia na fala que eu posso debater questões, dialogar com o professor de outra forma como se fosse parente ou amigo, não com uma postura de professor arcaica.

Então, é nesse sentido que a práxis curricular no contexto da sala de aula orientada pelo vetor do desenvolvimento educativo crítico revela uma ação criativa do ensino, distante das construções curriculares nas quais a teoria e as proposições práticas são negligenciadas

em nome da supremacia de reflexões que, muitas vezes, estão distantes do cotidiano curricular de educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Educação Popular a educação é experienciada através da dialética entre teoria e prática, entre o saber científico e o saber popular, em um “ciclo” do conhecimento, no qual dois momentos do saber se relacionam dialeticamente. Um dos momentos do ciclo é o da produção do conhecimento novo e o outro é o de apropriação do conhecimento já sistematizado. A organização do conhecimento parte da necessidade do educando de desvelar sua realidade e incorporar suas experiências e saberes aos conteúdos significativos. (PIMENTA, 2012, FREIRE, 1993, NOGUEIRA, 1993).

Tal como revelam os dados da pesquisa de campo, o cursinho popular do CEASM traz em seu bojo uma gradativa abertura para participação, envolvimento e protagonismo estudantil, assim com uma nova forma de selecionar os profissionais, buscando um fortalecimento do acordo ideológico e um maior envolvimento naquele cotidiano educacional específico, seguindo uma proposta de reorganização do tempo educacional, que evidencia uma construção curricular alinhada ao ensino da Educação Popular e não escolar.

Portanto, através de pesquisas, dentre outros achados podemos observar a existência de práticas pedagógicas que buscam reforçar a identidade do morador da favela e que buscam aproximar o conteúdo programático do Enem com a realidade cotidiana do aluno. Essas práticas expõem uma pedagogia afetiva e potencialmente dialógica, questões que refletem na elaboração do currículo e consequentemente nas práticas pedagógicas oferecidas pelo curso.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001
- PIMENTA, S. G. (Org.). Educação Popular e Docência in: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, José. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu Da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, Claudia Rose Ribeiro. Maré: A Invenção de um bairro. Dissertação de Mestrado. Centro de pesquisa e documentação e História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares Populares: Limites e Perspectivas In: Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008.

ORGANIZAÇÕES JUVENIS: JOVENS ADOLESCENTES PROTAGONIZANDO A SUA DOAÇÃO DE TEMPO E TALENTO

*Antonio Carlos Coelho (PUC)
coelhomil@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

Torna-se imperativo avaliar os problemas da apreciação da produção de conhecimento sobre a juventude que recobrem um significativo campo de questões que recaiam sobre o próprio tema eleito para investigação desde I Simpósio “Aproximações com o Mundo Juvenil”, em que se apresenta como um espaço de discussão, aprofundamento, aprendizado, troca de experiências e de saberes sobre as questões juvenis.

Em meio a esta complexidade, o tema juventude vem adquirido destaque crescente ao longo destes anos e por consequência diferentes perspectivas teóricas e metodológicas vem contribuindo para os estudos deste tema.

A eventual presença nos estudos que constituem o campo da pesquisa educacional, percorrendo estes diversos conceitos, os sistemas educativos têm buscado se adequar, no momento atual, na formação do ser humano ideal por intermédio da transmissão de tradições, hábitos, crenças e valores de uma determinada sociedade.

Este trabalho priorizou, dentro do universo educacional, o trabalho desenvolvido pela organização juvenil intitulada Ordem das Filhas de Jó Internacional, restrita a afliência feminina, numa faixa etária de 10 a 20 anos. Dentro das questões abordadas analisamos as motivações e perspectivas que as motivam a aderirem à proposta desta ordem.

Com o resultado dos dados consolidados, por meio de entrevista, visitas e nas coleta de dados, observou-se que estes aprendizados ultrapassam as barreiras de suas reuniões ritualísticas, integrando assim a sua vida social, na convivência familiar, na postura perante religião e nos espaços físicos e culturais pelos quais essas jovens circulam.

A JUVENTUDE EM DEBATE

Os jovens ocupam, hoje, um quarto da população do País. Isso significa 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos vivendo, atualmente, no Brasil, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2 % no campo. A pesquisa mostra que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22,8% trabalham e estudam simultaneamente. Os dados são do Censo 2010, último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹. Observa-se que este universo é diverso e complexo, numa sociedade ocidental que se configura numa cultura consumista e secularizada.

No ambiente escolar, segundo o Censo 2010, apenas 16,2% dos jovens de todo o País chegaram ao ensino superior, 46,3% apenas concluíram o ensino médio e 35,9% têm sua escolaridade limitada ao ensino fundamental.

¹ Dados coletados no sítio <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acessado em 15 NOV 15;

Neste ambiente juvenil, qual o modelo a ser ensinado e gestos que impactam a vida desses jovens? Quais fatores culturais que ainda continuam sendo basilares para esta juventude? Tais questionamentos estabelecem um enredo intrincado para qualquer tipo de estudo que tem como objeto de pesquisa a juventude e seu universo.

Para Foracchi, “o conceito sociológico de geração não se baseia exclusivamente na definição social da idade, mas encontra no conflito sua categoria constitutiva”. A dimensão do conflito aparece nas atitudes de oposição e de recusa do estilo predominante de existência social, redefine-se nos planos pessoal, institucional e societário, e é, por conseguinte, compartilhada por jovens e adultos.²

No percurso da História, as noções de Juventude expressa diferentes sentidos, ao falar de crianças, jovens e idosos estão sempre falando sobre as diversas maneiras de estabelecer as relações entre gerações construídas por diferentes culturas e sociedades.

Bourdieu (2003, p. 151) nos diz que quão arbitrárias são as divisões entre idades. Para o autor não se sabe em que idade começa a velhice, como se não sabe onde começa a riqueza. De fato a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta. Por exemplo, cita o autor, as relações entre os jovens e os notáveis, em Florença, no século XVI, que mostrava que os velhos propunham à juventude uma ideologia da virilidade, da virtú, e da violência, o que era uma maneira de se reservarem a sabedoria, quer dizer o poder.³

“A juventude é apenas uma palavra”, afirma Bourdieu, ao abordar a noção de juventude. Para ele, as divisões entre as idades seriam arbitrárias: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. Sendo assim, os cortes, em classes de idade ou em gerações, teriam uma variação interna e seriam objeto de manipulação. Portanto, juventude e velhice não seriam dados, mas construções sociais oriundas da luta entre os jovens e os velhos. Dessa maneira, as relações entre idade biológica e social seriam muito complexas. Pode-se apreender, portanto, que tal noção configuraria um elemento que faz sentindo somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos.⁴

Karl Mannheim (1982) e Marialice Foracchi (1972), ao trabalharem com o tema juventude, indicam que se trata de uma condição em que indivíduos e grupos vivenciam uma relação experimental com valores e estruturas sociais. Ela é experimental no sentido de significar um primeiro contato do indivíduo como protagonista destes valores – papel que pode ser rejeitado ou sabotado durante tal fase “experimental” (GROPPO, 2004, p.16).

Compreendemos, portanto, que os jovens não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias em seus diversos ambientes, mas são atores socialmente

2 AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. p. 7. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acessado em 07 JUN 15;

3 BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Tradutor: Miguel Serras Pereira. Ed. Sociedade Unipessoal Lda, Lisboa, 2003, p. 151;

4 PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude, juventudes. Disponível em <<http://novo.fpabramo.org.br/>> . Acessado em 01 JUL 15;

constituídos que trazem em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada, assim, a juventude só pode ser entendida em sua especificidade, em termos de seguimentos de grupos sociais mais amplos. Dessa forma os jovens passam a ser vinculados experiências concretas de vida e adjetivados, de acordo com o lugar que ocupam na sociedade.

Num projeto de vida de sociabilidade, entendendo este termo como o processo no qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, assimilando a cultura que lhe é própria, sendo um processo contínuo que nunca se dá por terminado.

É importante ter um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade, abarcando a Cultura neste sentido como um sistema de símbolos e significados, cujas categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamentos.⁵

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no seu desenvolvimento, para Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade, portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.⁶

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.⁷

A vida social é também feita de símbolos, que são produtos de construções que carregam em suas “receitas” tantos os vícios quanto as virtudes de cada sociedade. Como toda construção social, a construção dos símbolos é feita cotidianamente, na trama miúda da vida social. Os símbolos desta forma construídos passam a “habitar” nossa forma de pensar, sem que nos possamos dar conta disso em nosso dia a dia.⁸

Em toda esta expressão histórico-social o processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação com o outro se torna fundamental importância, o espaço escolar. Laboratório natural e imprescindível para que o jovem possa realizar com sucesso o processo aquisição de conhecimentos e interagindo o sujeito com o meio.

5 LARA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 17ª ed. Rio de Janeiro, Ed Jorge Zahar, 2004, p. 63;

6 Vygotsky, Lev S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em <www.jahr.org>. Acessado em 15 Abr13;

7 RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acessado em 14 Fev 14;

8 Brasil. Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014, p. 25;

Durkheim (1979) considera a educação como instituição social que forma a base fundamental para manter a cultura de uma sociedade. Sem o processo de escolarização não haverá manutenção da cultura e dos traços formativos daquele universo na qual uma sociedade esta estruturada.

APRESENTANDO A ORDEM DAS FILHAS DE JÓ INTERNACIONAL

O tempo da juventude, de modo especial na cultura ocidental, se tornou o período propício de preparação para a vida adulta. Nele, geralmente no início, o jovem recebe educação voltada para o ingresso na universidade ou para o âmbito profissional, em seguida, passa pelo seletivo e excludente processo de inclusão no mercado de trabalho. (LIBANIO, 2013, p. 12)

Para Libanio (2013) tal período favorece a solidificação de identidade pessoal, social e sexual, internalização de valores, referências e, sobretudo, iniciação no modo de vida adulta em que valores e interpelações mercadológicas chegam aos jovens insistem na importância de ser mais esperto; em ser melhor que os outros para conquistar espaços na sociedade.

A instituição pesquisada, Ordem das Filhas de JÓ Internacional (OFJI), vem com pensamento contrário ao formulado anteriormente: buscam-se a participação da juventude com recorrente tema na reflexão social buscando alcançar os mesmos como atores sociais capacitando-os a entender os desafios postos para o exercício de uma cidadania plena.

Ligada à Maçonaria esta associação juvenil pratica filantropia e adquire cultura e atitudes de solidariedade para com o próximo, considerando esta como uma extensão da família, da igreja e da escola.

A solidariedade contribui, segundo Durkheim, para a integração geral da sociedade e tem natureza moral, embora algumas formas de solidariedade manifestarem-se apenas nos costumes, ela se materializa no direito, podendo ser, então, mais facilmente estudada.

A OFJI é uma Instituição Paramaçônica, de cunho discreto e princípios fraternais, filosóficos, iniciáticos e filantrópicos, apoiada pela Maçonaria, é uma organização sem fins lucrativos, destinada à jovens do sexo feminino entre 10 a 20 anos, que tenham parentesco ou relacionamento com Maçons, para aperfeiçoamento do seu caráter, por meio do desenvolvimento moral e espiritual, encontrado nos ensinamentos que destacam reverência a Deus e às Sagradas Escrituras, lealdade com a bandeira do País e às coisas que ela representa, amor para com a educação, aos pais, familiares e ao serviço solidário à comunidade.⁹

A sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta”. E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida. Nessa concepção durkheimiana - também chamada de funcionalista -, as consciências individuais são formadas pela sociedade. Ela é oposta ao idealismo, de acordo com o qual a

⁹ Grande Loja Maçônica de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.glmmg.org.br/>>. Acessado em 12 Dez 2007;

sociedade é moldada pelo “espírito” ou pela consciência humana. “A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela” escreveu Durkheim.¹⁰

A presente Ordem foi cunhada em 20 de outubro de 1920, nos Estado Unidos da América, pela Sra ETHEL T. WEAD MICK, e organizada com o consentimento do Grão-Mestre da Grande Loja Maçônica de Nebraska, com base no livro de **Jó 42:15** – “Em toda aquela terra não se acharam mulheres tão formosas como as filhas de Jó, e seu pai lhes deu herança entre seus irmãos”.

A presença de projetos dirigidos ao segmento juvenil no interior da Maçonaria é instigante no sentido de indagar o que faz essa instituição secular e de âmbito mundial movimentar-se para desenvolver atividades visando a adesão de jovens à sua lógica, em especial, mulheres que tradicionalmente foram excluídas de sua configuração.¹¹

O modelo educacional almejado pela OFJI, além de despertar o espírito fraternal entre as meninas e a sociedade, ensina liderança, serviços de caridade, respeito aos pais e familiares, e amor a seu país. A influência que uma organização deste tipo exerce na comunidade não pode ser mensurada. Membros das Filhas de Jó fazem amigos para a vida inteira enquanto ajuda os outros.¹²

Dentre as paramaçônicas destaca-se esta organização que, mesmo dentro de um ambiente masculinizado, abre-se caminho para que jovens possam atuar e contribuir para a sociedade. Suas reuniões são realizadas, no Brasil, em templos maçônicos, e a ordem se denomina Bethel, palavra que significa lugar sagrado.

Com base no Livro de Jó, o qual nos ensina que, ao longo da vida, encontraremos provas e atribuições às quais deverão ser superadas. “Não existe algo que melhor combine com jovens mulheres que o lindo sentimento expressado no Livro de Jó contato pelas palestras, símbolos e músicas. No trabalho ritualístico demonstra que, através da vida, desde a infância até a velhice, encontramos dificuldades e tribulações as quais devem ser cumpridas e superadas”. (MICK, 2011, p. 9)

A Ordem está dividida em Bethéis, ou seja, cada localidade possui um Bethel, onde são realizadas as reuniões. Quase sempre, um Bethel se reúne em um templo maçônico, uma vez que a Ordem em si é patrocinada pela Maçonaria.

Todo o funcionamento de um Bethel é regulado por uma Constituição, um Regulamento e um Estatuto, e na parte ritualística por um Ritual, adornos, paramentos e símbolos. Todos os detalhes relativos às seções ritualísticas e reuniões do Bethel, bem como

10 OLIVIERA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jó. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, p. 71;

11 Idem, p. 45;

12 MICK, Ethel T. Wead. Ritual das Filhas de Jó Internacional. Tradução Gilma Alves de Souza. EUA, Ed Goiás, p. 9;

o comportamento dos seus membros, estão estabelecidos e detalhadamente contidos na sua Constituição, que é a lei maior e geral de todos os Bethéis.

As reuniões são realizadas de acordo com um Ritual, devendo tal palavra ser entendida como o conjunto de procedimentos para realização de um evento. Nada, no Ritual, Constituição e nas ordens, vão de encontro às leis brasileiras e nem a qualquer religião.

Apesar de ser inserida dentro da maçonaria, não tem sua subordinação a nenhum dos Grão-Mestres das grandes potências maçônicas. A hierarquia e organização dos bethéis cumpre uma norma rígida e um complexo sistema externo composto pelo: Supremo Conselho Guardião; Grande Conselho Guardião; Conselhos Guardiões Jurisdicionais; Conselhos Guardiões de Bethéis; os Bethéis e outros grupos.

As Filhas de Jó desenvolvem várias atividades ao longo de cada gestão administrativa (gestões estas que duram seis meses cada). As principais são: filantropia, eventos para arrecadação de fundos, cerimônias públicas para divulgação da Ordem e comemoração de datas especiais e eventos de integração (como retiros e confraternizações). As próprias Filhas de Jó ficam responsáveis por toda a elaboração, organização e execução de todas as atividades, sendo sempre assistidas pelo Conselho Guardião do Bethel.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo social e, por isso, deve ser mediada. Nessa concepção, o papel da escola é orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir do que já sabe, constituindo uma ação colaborativa entre o educador e o aluno. (grifo nosso)

A OFJI não é uma religião. Para ser Filha de Jó não é necessário ser de uma religião específica, bastando acreditar em Deus e nas sagradas escrituras, sejam elas concretizadas na forma da Bíblia, Alcorão, Torá ou outra. Todas as religiões são respeitadas e “convivem” de forma harmônica.

Os bethéis são organizados: Cargos escolhidos por votação são: Honorável Rainha; Primeira Princesa; Segunda Princesa; Guia e Dirigente de Cerimônias. Cargos nomeados pela Honorável Rainha: Capela; Secretária; Tesoureira; Musicista; Bibliotecária; Primeira Mensageira; Segunda Mensageira; Terceira Mensageira; Quarta Mensageira; Quinta Mensageira; Primeira Zeladora; Segunda Zeladora; Guarda Interna; Guarda Externa e Coral.¹³

Esta Ordem é baseada nos ensinamentos Bíblicos sobre a vida de Jó, sua Paciência perante aos desafios e provações pelos quais teve de passar. O nome desta Instituição Paramaçônica se refere às três filhas de Jó: Quêzia (fé), Jemima (pureza) e Keren-Happuch (triumfo da fé), que são citadas na Bíblia como as “mulheres mais justas de toda a Terra”. Ela está presente em alguns países: Canadá, Austrália, Estados Unidos, Filipinas, e Brasil. A Ordem está em nosso país desde 1990, foi trazido pelo maçom Alberto Mansur e o Bethel #01 foi instalado na cidade do Rio de Janeiro é chamado “*Mater do Brasil*”.

13 Constituição e estatuto das filhas de Jó internacional. Supremo Guardião. Disponível em <<http://www.jobdaughtersinternational.org/>>. Acessado em 21 AGO 2008;

Segundo Oliveira, na análise descritiva da OFJI, evidência que a função, como agência formadora de jovens mulheres, a ordem se ancora em uma concepção positivista de educação. Nessa perspectiva, ela é um exemplo de instituição que educa mediante um trabalho de socialização metódica, funda na autoridade e na sanção e que promove um processo de inculcação de modos de pensar, de agir e de sentir das gerações velhas sobre as gerações novas.¹⁴

Segunda a autora, a OFJI estrutura-se em um processo de formação baseado em um rigoroso sistema de normas previstas na Constituição e regulamentos, bem como implícitas nas ações educativas que incluem as cerimônias ritualísticas, os processo de eleição e indicação dos cargos hierárquicos e o conjunto de atividades internas e externas do bethel.¹⁵

Em qualquer sociedade, as pessoas devem discriminar os valores morais, estéticos e relativos à verdade, isto é, aquilo que se acredita seja bom ou mau, bonito ou feio, verdadeiro ou falso, assim, o local e o momento histórico determinam a qual ideologia que a pessoa irá assumir. As ideologias grupais e culturais presentes num determinado local e tempo limitam as alternativas de ideologias com que uma pessoa poderá sintonizar.¹⁶

A ORDEM DAS FILHAS DE JÓ INTERNACIONAL E A SOCIEDADE

Começamos por entender o que é a OFJI se define como uma organização, aos moldes maçônicos, se empenha em conduzir seus membros dentro de uma filosofia de cujas doutrinas básicas são amor fraterno, auxílio mútuo, filantropia e busca constante a verdade, despertando padrões de solidariedade e de amorosidade entre pares e sentido comunitário.

O grande papel da educação, portanto, é o de preparar as pessoas para a vida em sociedade, transmitindo-lhes os saberes acumulados pelas gerações anteriores. Ela também deve oferecer a oportunidade de crescimento pessoal, da plena utilização das capacidades pessoais, permitindo um olhar crítico sobre o mundo em que se vive. Essa é uma tarefa que pode ser desempenhada tanto pela educação formal, como pela informal.¹⁷

O que torna este trabalho realizado nestes betheis interessante é o fato da proposta não se restringir apenas nos ambientes ritualísticos em si, mas aglutinam-se com as instituições escolares, com seus familiares, amigos de forma em geral do cotidiano das filhas. Para que se obtenham resultados significativos a ação do Projeto Pedagógico proposto, este projeto tem que ter ações que tenham significado para todos os envolvidos.

14 OLIVEIRA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jô. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, p. 71;

15 Idem, p. 72;

16 MARTINS, José Maria. Ideologia e personalidade: a polaridade humanismo/normativismo entre estudantes universitários. In.: Iniciação científica Newton Paiva 1999/Organizado por Astéria Soares. BH: Centro Universitário Newton Paiva, 2001, p 254;

17 COSTA, Alessandra David Moreira da. Maçonaria e educação: a experiência da fundação educacional de ituverava. SP: Nucleus, v.7, n.1, abr. 2010, p. 32;

Importante considerar que, seres de relação que somos, dependemos das relações com os pares mais experientes, como nos ensina Vygotsky, para que desenvolvamos nosso próprio conhecimento. Muitos dos cuidados cobrados à família dependem destes aprendizados e, se os mesmos não foram construídos ao longo da história dos sujeitos que compõem a nova família, fazem-se necessários espaços que possibilitem estes aprendizados.

Importante destaque, nas observações realizadas e com base em entrevistas, que estas jovens conhecem e percebem as dificuldades que a nação e a sociedade brasileira passaram e vem passando, não são alheias aos brados das ruas e da necessidade de se reverter a situação política e moral do país.

As Filhas de Jó, afirmam em entrevista, que entendem o grande papel da educação – familiar, escola como instituição de ensino, da educação dentro do Bethel - como forma de prepará-las para a vida em sociedade. E que este conjunto educacional oferece a oportunidade de crescimento pessoal, da plena utilização das capacidades pessoais, permitindo um olhar crítico sobre o mundo em que se vive.

E por sua vez elas retribuem este labor de forma de ações em que a filantropia é dos grandes ideais do Bethel. Este trabalho abarca deste recolhimento e doação: de material escolar, cestas básicas, fraldas – infantis e adultas -, gêneros alimentícios, material de higiene – pessoal e limpeza -, que vão para os mais variados tipos de instituições de caridade.

Merece destaque a declaração de uma filha a respeito das visitas que elas realizam em hospitais para crianças que estão na capital para tratamento de câncer, para muitas “é um grande esforço ir nestes lugares, pois a vida é dura para alguns e boas para outros e após as visitas choro demais, mas, depois fico cheia de força para caminhar e viver”.

Dentro dos trabalhos já realizados elas enumeram o apoio, junto a Grande Loja Maçônica de Minas Gerais, no que tange aos desabrigados pelas chuvas no sul do país, bem como arrecadação de água e gêneros alimentícios para a população de Mariana em referência ao rompimento da barragem naquela localidade.

Um membro da Ordem cita o trabalho de uma colega, que não é Filha de Jó, que recolhe lacres de latinha de alumínio para fins doar cadeiras de roda para menores carentes, e este trabalho envolve as filhas que buscam os lacres em todos os lugares possíveis tais como local de comércio, em festas, bailes, escolas, em casa de familiares enfim é uma campanha abraçada por todas.

Em depoimento uma filha denominada Membro de Maioridade, que são as filhas maiores de 20 anos, registra que a ordem é uma esperança para a juventude que quer mudar a sociedade, transformando-a em um lugar melhor para todos.

No que tange ao questionamento apresentado sobre as motivações e perspectivas que desencadeiam a adesão destas jovens, à proposta da ordem num primeiro momento, muitas se dizem atraídas pelas capas e coroas, da forma de andar e a ritualística em si. Após o desenrolar do processo de iniciação e com as visitas de inquirição, elas percebem que a ordem vai além da beleza da indumentária, da ritualística e da encanto em si, percebem a força da ação em prol de ajuda ao próximo.

No que tange a família muitos pais informaram o alto grau de desenvolvimento de suas meninas na Ordem, dizendo que cresceram rapidamente, amadureceram, que vêem a vida de forma mais lúcida e tranquila.

CONCLUSÃO

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural em que está inserido. Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social.¹⁸

Nesse âmbito esta pesquisa espera ter apresentado um lado da juventude que participa ativamente na construção de uma sociedade mais justa e perfeita. Não temem a sua condição juvenil. Estas jovens mulheres dentro deste projeto educativo da OFJI vislumbram o futuro ciente das suas limitações do presente e buscam alternativas para suas vidas.

Se a falta de perspectiva e de limites pode contribuir para que a violência aumente em nossa sociedade, por outro lado, entre estas jovens mulheres, ao se apoiarem erigem participações e linguagens de renovação pessoal e coletiva, unindo e construindo espaços de acolhida e de respeito mútuo.

É na juventude que os indivíduos iniciam e processam suas inserções nas diversas dimensões na idade adulta (na constituição de famílias, no mundo do trabalho e nos espaços de cidadania). Assim sendo, na etapa da juventude se definem possibilidades e impossibilidades de inserção na vida produtiva e social, de desenvolvimento de projetos pessoais e sociais.¹⁹

O desafio de cada jovem não se reduz à conquista da autonomia em praticar as vivências típicas da fase adulta, mas em ser reconhecida enquanto tal, sentir-se acolhida, apoiada e inserida nesse universo e assumir as responsabilidades sociais próprias nesse universo e avocar as responsabilidades sociais da pessoa adulta.²⁰

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. p. 7. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acessado em 07 JUN 15;

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Tradutor: Miguel Serras Pereira. Ed. Sociedade Unipessoal Lda, Lisboa, 2003;

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado

18 Brasil. Secretaria Nacional de Juventude: Conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014, p. 14;

19 Idem, p. 14; e

20 LIBANIO. J. B. Linguagens sobre Jesus: as linguagens das juventudes e da libertação. São Paulo:Paulus, 2013, p. 12.

por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014;

COSTA, Alessandra David Moreira da. Maçonaria e educação: a experiência da fundação educacional de Ituverava. SP: Nucleus, v.7, n.1, abr. 2010, p. 32;

DURKHEIN, Émile. Educação e Sociologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1979;

Grande Loja Maçônica de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.glmmg.org.br/>>. Acessado em 12 Dez 2007;

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Última década Nº33, CIDPA VALPARAÍSO, DICIEMBRE 2010, PP. 11-26;

LIBANIO, J. B. Linguagens sobre Jesus: as linguagens das juventudes e da libertação. São Paulo: Paulus, 2013;

MARTINS, José Maria. Ideologia e personalidade: a polaridade humanismo/normativismo entre estudantes universitários. In.: Iniciação científica Newton Paiva 1999/Organizado por Astéria Soares. BH: Centro Universitário Newton Paiva, 2001;

MICK, Ethel T. Wead. Ritual das Filhas de Jó Internacional. Tradução Gilma Alves de Souza. EUA, Ed Goiás;

OLIVEIRA, Luzia Aparecida. Jovens mulheres e relações sociais de gênero no projeto educativo da ordem internacional das filhas de Jó. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás;

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude, juventudes. Disponível em <<http://novo.fpabramo.org.br/>>. Acessado em 01 JUL 15;

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>>. Acessado em 14 Fev 14; e

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em <www.jahr.org>. Acessado em 15 Abr13.

ASPECTOS INERENTES AO PERCURSO ACADÊMICO DE JOVENS POBRES: RELAÇÕES SOCIAIS E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Bréscia F. Nonato

Doutoranda em Sociologia da Educação FAE/UFMG

brescianonato@yahoo.com.br

Mais do que uma estrutura física, um local pensado para que os estudantes se apropriem de conhecimentos voltados para o aprendizado de uma profissão, o ambiente acadêmico possibilita inúmeras formas de interação social. Essas interações, seja por meio de relações institucionais ou com os pares, constituem um aspecto importante da vida dos universitários que têm nesse ambiente um espaço essencial de socialização e sociabilidade.

Como parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender os sentidos das experiências universitárias para jovens de camadas populares que se inseriram em uma universidade privada por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), buscarei no texto apresentar e problematizar relatos de dez jovens dos cursos de engenharias e psicologia que estavam nos últimos períodos da graduação. Esses jovens foram entrevistados durante um semestre e a escuta propiciou elencar informações que possibilitam problematizar os percursos acadêmicos e a permanência universitária de jovens de camadas populares.

Diferentemente das camadas superiores da estratificação social, a educação superior não é um destino “natural” na vida dos jovens de camadas populares. Esta quando se estabelece é fruto de um grande investimento pessoal e, em alguns casos, familiar. Assim, mais do que jovens universitários, os sujeitos pesquisados fazem parte de um grupo da população que durante muito tempo não teve acesso ao ensino superior. Pensar suas vivências e experiências é pôr em evidência uma juventude universitária que tem um perfil diferenciado.

A partir dessa leitura que busco por meio dos relatos dos estudantes, apresentar como o percurso no espaço acadêmico influencia os jovens universitários nos sentidos atribuídos ao curso de graduação, na relação que eles estabelecem com o trabalho e também nos seus planos de futuro.

Os jovens que chegam a esse nível de ensino trazem consigo todas suas experiências escolares e também de vida. Mas isso não parece ser suficiente para ser legitimado no espaço acadêmico. Os ditos e os não ditos embutidos no processo complexo de incorporação dessa cultura é que se procurará entender.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O SER JOVEM E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A referência constante sobre a autoclassificação enquanto jovem maduro despertou interesse, já que todos os entrevistados se utilizaram desse termo. Talvez isso esteja relacionado às responsabilidades, ao empenho em relação ao curso superior e também à relação com

que estabelecem com o trabalho. A oposição entre maduro e liberado remete também a um valor moral típico das classes populares, na qual existe certa valorização da responsabilidade, da retribuição e a conquista. Mais que simplesmente um prolongamento dos estudos, como acontece na classe média, a educação superior, para esses jovens, parece ser vista como uma possibilidade de mobilidade social.

Questionados sobre o quanto se sentem jovens, a responsabilidade atrelada ao trabalho e ao estudo, apareceu como dificultadora das vivências da condição juvenil e isso se apresenta na oscilação de sentimentos quanto ao ser jovem. Os depoimentos de Pâmela e Elias evidenciam bem esse dilema:

Olha, eu me considero adulta, não me considero jovem, jovem não... Eu acho que eu tinha que estar fora de casa já. Tô com vinte e oito anos, então eu acho que eu tinha que sair mesmo. Eu fico me cobrando muito de sair por mérito meu, não por casamento. Eu vejo um tanto de gente que ganha um salário mínimo e tem uma família, é casado (...) Eu não me sinto jovem, mas nem é adulta... É madura, acho que é a melhor palavra, então eu acho que... eu acho que essa que eu tenho hoje de pensar nas minhas consequências, eu acho que é muito positiva. (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

Pois é, não sei se eu me sinto muito incluído na categoria juventude não. Não sei se eu tenho muito esse sentimento não! Não sei se é por que sempre vinculo à noção de juventude a adolescência, a questão das transgressões e tudo mais, dessa fase mais contestadora, não sei se é por causa disso, mas... Ou se é porque eu assumi um monte de responsabilidades desde muito cedo... É, se for olhar dentro dos limites estabelecidos pelo IBGE, eu sou jovem. (Elias, 25 anos, Engenharia de Energia).

Pâmela e Elias trazem dois elementos diferentes para pensar as juventudes. No primeiro caso, tem-se uma jovem que quer sair de casa, mas que, evidenciando a questão de gênero, aponta que deve ser um mérito seu e não algo proveniente de um casamento. Já o segundo jovem apresenta não se sentir incluído nessa categoria, devido a aquisições de responsabilidades, algo que para ele é inerente ao universo adulto. Além deles, outros colegas também apontam essa complexidade:

Acho que todas essas demandas te forcem a não ser jovem, porque tudo isso te pede, um compromisso, uma responsabilidade, te tira esse direito de não errar, que eu acho que são características da juventude mesmo. Fase de tá descobrindo, uma certa irresponsabilidade e esse tipo de coisa, principalmente esse compromisso de não errar que tem nessa característica de juventude, te tiram um pouco isso. Isso estando em qualquer meio, sendo acadêmico, profissional... Não

com certeza, não deixo de ser jovem, apesar de tudo isso, te pedir pra não ser jovem, acho que sempre tem seu lugar, sua... O pessoal sempre tem seu lugar na vida, tem que ter, acho que não é só o lado profissional que você tem que olhar e, com certeza, tem espaço, lógico, na vida pessoal, não na profissional. (Maurício, 22 anos, Engenharia de Controle e Automação).

Na vida profissional, Maurício precisa assumir postura que para ele pertence ao mundo adulto, sendo na vida pessoal que ele encontra espaço para “ser jovem”. Essa situação ambígua é vivenciada por muitos jovens que ingressam no mercado de trabalho e passam a articular dimensões por vezes contrastantes. Alessandro, ao falar sobre o ser jovem, traz ainda elementos como a disposição para o trabalho e a liberdade:

Eu me sinto jovem porque eu tenho disposição para trabalhar, sei lá, não tenho muito problema em viajar, em ficar viajando, trabalhar muito e tal... Mas, eu, questão de juventude, igual, de aproveitar a vida igual a maioria aproveita né? Se divertindo, indo para balada, esse tipo de coisa, isso não tem muito esse lado não. Eu, na verdade, eu não tive nem como experimentar isso, esse semestre eu não tive nem um fim de semana que eu fiquei folgado. (Alessandro, 23 anos, Engenharia de Controle e Automação).

Esses estudantes evidenciam diferentes representações sobre o “ser jovem”, apontando como benéfica a possibilidade de apostar em diferentes dimensões de suas vidas, em especial, aquelas relacionadas ao campo profissional: experimentar diferentes estágios; mudar de curso, se for o caso; “não ter amarras” que impossibilitem grandes mudanças, como ter filhos por exemplo. Entretanto, foi comum a associação da fase por eles vivida à maturidade. É nesse sentido que se argumenta que ser jovem não significa ser imprudente, inexperiente.

A maturidade atrelada à responsabilidade pelo trabalho e pelos estudos, por exemplo, configura-se como um aspecto da condição juvenil de boa parte da juventude brasileira de camadas populares. Não se deixa de ser jovem por ser maduro, por ter filhos ou por se casar. O limite entre o ser adulto e a juventude é tênue e a mudança para fase adulta se desenvolve de modo processual. Dessa forma, o que se percebe é que esses elementos podem limitar certas vivências típicas da juventude, mas não é por isso que o sujeito deixa de vivê-la.

Vários dos entrevistados atribuíram a manutenção de despesas pessoais a uma dimensão do mundo adulto. A partir disso, é relevante apontar que a juventude se caracteriza também como uma fase em que o sujeito inicia a construção de uma independência financeira em relação aos pais:

Na verdade o que eu penso é assim. Antes a primeira coisa é o financeiro! Porque antes eu dependia tudo dos meus pais. Agora eu já

penso em não depender mais. Desde quando eu mudei, na verdade, sempre tive o dinheiro limitado. O povo mandava uma quantia X. Tinha que administrar aquilo ali para gastar durante o mês, seja no que fosse. Então, quando eu vim para cá, tinha que pagar aluguel, comprar alimentação, tudo com esse dinheiro e sabia que o povo lá também não tinha dinheiro para mandar e eu ir gastando. Comecei a mudar, ajudar financeiramente, tentava ficar independente aqui, mas não dava porque o curso não dava para trabalhar e ao mesmo tempo estudar. (Gilson, 24 anos, Engenharia Mecânica com Ênfase em Mecatrônica).

Gilson evidencia uma importante condição dos estudantes das camadas populares que vieram do interior e são custeados pela família. Em seu relato, sem dúvida compartilhado por vários dos sujeitos, a disciplina financeira ganha relevância, à medida que sem ela não conseguiria manter-se estudando. Percebe-se então a necessidade de ações promovidas por parte do poder público que visem dar suporte a esses jovens, pois, por meio de vários relatos, fica evidente que além da bolsa seria importante que houvesse assistência, a fim de promover a permanência desses sujeitos.

Assim como as juventudes no seu sentido mais amplo, os jovens universitários também fazem parte de um grupo extremamente diversificado. Como a própria entrevistada relata, existem representações positivas e negativas dessa juventude universitária. Da mesma forma que há estudantes que se dedicam aos estudos, há também aqueles que não se dedicam tanto à formação acadêmica, interessando-se mais por outras vivências que a universidade proporciona.

O SENTIDO DO CURSO EXTRAPOLA O CAMPUS: MUDANÇAS NO MODO DE SER

Os jovens apresentaram em seus relatos que investem nos estudos e segundo eles trata-se de um empenhamento muito mais intenso que na educação básica. Questões referentes ao reconhecimento, ao direito de adentrar determinados espaços e mudanças de vestimentas/roupas a partir da permanência na educação superior, assim como relatos de reconhecimento enquanto estudante a partir da sua inserção no ensino superior, evidenciaram uma reelaboração do sentido do estudo e do saber.

Isso vem de encontro a algumas reflexões elaboradas por Charlot (2003) no que tange a relação dos alunos com o estudo:

Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar (os *intelectuais*). Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota; esse voluntarismo é muitas vezes o processo dominante entre os alunos do meio popular. Há aqueles que estudam não para aprender,

mas para passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte, ter um diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho. Estudar para passar e não para aprender é o processo dominante na maioria dos alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca *entraram* na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola. (Charlot, 2003; p.26)

Pode-se afirmar que os sujeitos pesquisados se relacionam da segunda forma apresentada, a maior parte dos entrevistados, ao falarem da escola, explicitava não o aprendizado, mas as boas notas obtidas.

As mudanças de comportamento evidenciam mudanças objetivas diante da relação com o ambiente acadêmico. O depoimento de Pâmela expressa bem essa relação, ao lembrar sua entrada no ensino superior, apresenta dificuldades de inserção devido ao seu modo de ser e vestir:

Eu gostava demais, eu estava muito boa, eu vinha com as roupas apertadinhas, aí ela [uma das colegas de faculdade de Pâmela] falava que eu era putona e tal. E como, às vezes, eu falo muito palavrão, hoje eu diminuí muito, assim, na época, eu falava mais, o pessoal horrorizava e achava mesmo que eu era estas meninas assim (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

Como relatado a seguir, questionada sobre o porquê da mudança no seu modo de vestir e de se comportar, ela declara que esteve ligada ao amadurecimento e à necessidade de aceitação:

De amadurecimento, de postura, eu acho que eu tenho que mudar muito meu comportamento, que eu sou muito palhaça sabe? E às vezes eu fico muito sem noção, como dizem falo muito as coisas escrachadas. E às vezes, tem lugares que isso não é bem visto, exemplo, lugar de trabalho. O pessoal da sala falava que gostava muito de mim, só que a coisa que eles assustavam comigo. Diziam que eu era vagabunda. Era que eu falava muito palavrão e às vezes falava muito sobre sexo, muito escancarado, o pessoal assustava, principalmente as meninas que são evangélicas. (...) Hoje eu vejo que isso é bem real, quando você está bem vestida, está apresentável, o tratamento é outro e eu vejo isso. Depois do segundo período pra cá, o pessoal começou a disputar roupa, parece que tem o uniforme de cada curso (risos) O pessoal começou a vir de *escarpin*... E também eu vi que vir de sainha não cabia, né? O pessoal mexia muito, eu comecei a me sentir incomodada, aí eu comecei a me tampar mais,

tanto que hoje eu não tenho coragem de vir de saia aqui... Quando eu mudei as vestimentas, eu fui muito mais bem tratada, tive muito mais oportunidade e o pessoal lembrava mais de mim, eu consegui ser mais vista como pessoa dentro do que é aceitável pela sociedade. Eu tive mais portas abertas. (Pâmela, 28 anos, Psicologia noturno).

Vários pontos poderiam ser problematizados a partir desse depoimento, incluindo-se aí a questão de gênero, mas o objetivo dessa exposição foi especialmente ilustrar como a experiência universitária interfere fortemente em outras dimensões que compõem a vida dos indivíduos. Como demonstrado no trecho acima os jovens que vão tecendo suas identidades desde a educação básica, ao chegaram à universidade, em alguns casos, tendem a se deparar com a exigência de incorporação de um novo modo de ser. Pâmela, que tinha o interesse em cursar educação física, mostra uma identidade muito ligada à exaltação do corpo. Seu perfil acabou por estereotipá-la para superar isso, ela precisou passar por um processo violento e doloroso de incorporação das representações sociais construídas em torno de um determinado perfil de estudante universitário.

O processo de ampliação do acesso à educação superior parece trazer novas tensões nesse campo. Há um novo público com suas culturas, seu modo de ser e suas experiências e trajetórias escolares que nem sempre estão sintonizadas com as exigências e expectativas historicamente construídas em torno da “identidade” universitária, marcada fortemente por uma cultura acadêmica.

Em função da ampliação do acesso ao ensino superior, tende-se hoje a uma maior heterogeneidade nesse nível de ensino, o que viabiliza o surgimento de novas tensões nesse contexto. Se antes essa tensão se apresentava no confronto entre o papel de estudante e as instituições, o que acenava para a dimensão do ativismo político (Foracchi, 1972), hoje há também novos elementos, que se apresentam no cotidiano do ensino superior.

Exemplos interessantes dessas novas tensões têm sido apresentados na mídia. Em 2009, uma jovem estudante de um curso em uma faculdade privada foi hostilizada pelas colegas de faculdade por suas roupas serem consideradas “curtas demais”. A universidade na qual estudava chegou a divulgar a expulsão da aluna em um anúncio publicado em jornais, no qual afirmava que ela frequentava a unidade com trajes inadequados, “indicando uma postura incompatível com o ambiente”. Esse assunto tornou-se notícia em vários países e a repercussão na mídia fez com que a instituição recuasse de sua decisão. Os conflitos podem estar presentes em vários campos nos quais os estudantes se inserem e influem diretamente no modo como os jovens vivenciam a condição de estudante.

A reelaboração da condição de estudante se apresenta no caso de Allan. Ele ingressou no curso de psicologia após o término do ensino médio. Para esse jovem, a escola até então nunca havia ocupado um lugar de destaque. Ele estudava, segundo seu relato, porque os pais impunham que ele se mantivesse na escola e a relação “relapsa” e “descompromissada” com a escola lhe rendeu uma reprovação. Além dessas características pessoais de Allan, a sua

identidade com o ser aluno, o ser estudante, parece que se inviabilizou ainda mais, devido ao baixo índice de cobrança que ele atribuía à escola. Talvez seja essa a dificuldade apresentada por muitos jovens, pois muitos professores se deparam no cotidiano escolar com alunos por vezes desestimulados devido à falta de atenção e de retorno sobre seu aprendizado. Sendo assim, para esse jovem, o choque obtido na educação superior devido ao alto nível de cobrança foi grande e, com isso, ele precisou aprender algumas regras inerentes ao ambiente escolar. Essa questão emerge em seu depoimento, a partir de um relato sobre um fato ocorrido com uma ex-professora:

Teve uma professora que foi engraçado, eu encontrei com ela no ônibus, contei para ela que estava estudando na PUC São Gabriel, ela disse: “Ué, tá fácil assim?” “Aí eu olhei assim... Não, você me desculpa Allan, é por que...” Oh, atualmente eu tô de boa, mas eu já tive treta demais com professor. Professor de filosofia me viu brincando com aluno de jogar água. Aí ele falou, que atitude juvenil, você está na universidade. Aí eu peguei e falei: “Eu tenho direito de ser juvenil, eu sou jovem, você que não pode, você é velho”. Eu sei que meu comportamento nos primeiros períodos era basicamente o mesmo do ensino médio. (Allan, 24 anos, psicologia noturno)

Dessa forma, a experiência universitária para Allan e Pâmela parece ter se constituído de um paulatino processo de se despojar de hábitos e práticas tidas como inadequadas. Há um processo de disciplinarização, comportar-se, vestir-se, falar como universitário, ao qual devem se submeter.

Por outro lado, Carolina, ao falar de sua inserção no curso de psicologia, chama a atenção para outro aspecto. A experiência de estar inserida no curso lhe proporcionou se ver como alguém que pode frequentar espaços diferenciados, nos quais antes se sentia excluída:

Fiquei pensando na minha vida, mudou muito depois que eu entrei pra cá e eu quero falar sobre isso... Sou bolsista, sou negra e eu quero falar sobre isso, aí no meio do caminho eu comecei a ler Bourdieu. E Bourdieu falando também disso, mas eu fiquei mais presa nesse conceito de *habitus*, de como que muda o *habitus*, quando a gente passa a ser estudante universitário, de como que muda o jeito de se portar e de transgredir limites simbólicos com muito mais facilidade. Então não tá definido ainda [sobre o tema da monografia], mas o que eu penso em falar é políticas afirmativas e subjetividade. O quê que muda no posicionamento e nesse sentimento de si, de ser sujeito a partir da entrada na universidade. (...) Mudou o olhar sobre as coisas, sobre os acontecimentos, sobre as minhas vivências. E o que eu tenho hoje, eu não digo que é um sentimento de igualdade, é um sentimento de menos diferença, eu estava até pensando isso pro meu

tema de monografia, porque eu quero falar de políticas afirmativas, e por causa desse meu sentimento de menos diferença. De circular por alguns espaços com mais liberdade, eu não tô falando nem de espaços muito requintados, eu não tô falando de lugar que custa 100 reais a entrada pra você ver um *showzinho* não. Tô falando de bairros mesmo. Acho eu, esse sentimento que às vezes eu defino como sentimento de potência, de vida mesmo, de autonomia e de ganhar liberdade, de encarar as coisas com um pouco mais de igualdade, menos desigualdade... Sabe assim, deu pra ir percebendo as mudanças, quando eu entrei, eu tinha medo de circular pelo espaço: nossa, mas é muito diferente! Gente diferente. Nossa, muito diferente economicamente. Socialmente falando, hoje não, hoje eu tenho coragem, assim, de andar com muito mais facilidade, acho que é isso, esse sentimento de mudança, ele é real. (Carolina, 25 anos, Psicologia diurno).

O depoimento de Carolina remete a inúmeras análises. A primeira delas se refere à forte identidade racial apresentada pela jovem que, segundo ela, solidificou-se a partir da inserção e discussões inerentes ao meio acadêmico. Outro ponto se relaciona ao interesse da jovem pelas políticas de ação afirmativa, subjetividade e relação com a entrada na universidade, que se referem diretamente a sua experiência. Além disso, ao falar sobre a possibilidade de transgressão de limites simbólicos, ela dá outro sentido para suas ações.

LUGAR QUE OCUPAM NA UNIVERSIDADE E RELAÇÃO COM A ORIGEM

Em geral, a experiência universitária tende a afastar o indivíduo do seu grupo social de origem. A trajetória no ensino superior implica na inserção dos sujeitos em um novo espaço de elaboração de sua identidade, no qual se tem acesso a um capital cultural com gostos, estilos, posturas e relações pessoais estranhos ao universo social anteriormente vivido. Em muitos casos, isso ocasiona um progressivo movimento de distanciamento das suas origens sociais, da família, dos amigos, com os quais se estabelecem contatos cada vez mais remotos e superficiais. Ao contar sobre sua trajetória, Allan informa que o curso superior não era algo discutido entre ele e seu círculo de amizades. Em suas conversas com amigos do bairro, falava-se em “correr atrás de um trampo” ou “comprar uma moto”. Esses eram assuntos que não lhe interessavam, uma vez que a sua condição de estudante lhe apresentava outras questões, interesses e preocupações:

Eu não encaixo mais lá no meu bairro, assim... E a PUC, foi, pô, ampliou demais meus horizontes cara, nosso Deus... Me deu a concepção aliás que meus horizontes são limitados, isso para mim, quando eu olho aqueles meninos lá falando que não querem estudar mais matemática, reduz uma ciência inteira a “não quero ser

balconista”, isso me ... Eu olho assim e penso que eu podia tá assim. Não sei se eu era assim. (Allan, 24 anos, Psicologia noturno).

Por outro lado, mesmo que ele tenha se referido à ampliação de horizontes, evidencia-se certa ambiguidade na sua fala, quando relata ter a sensação de estar parado no tempo:

Aliás, o que é meio foda lá. Em bairro de periferia, é que você tem a sensação que você está parado que você que não tá conseguindo nada, que você que está parado. Primeiramente, meu curso não é um curso que dá retorno financeiro em estágio, aliás, não dá retorno financeiro tão cedo, né? Tinha que ter uma moto para poder ter o *status* social com a galera. Então isso é uma cosia que isso pesa. Isso não leva em conta a princípio, mas pesa demais. (Allan, 24 anos, psicologia noturno).

A necessidade de retorno imediato instigada muitas vezes pelos pares se apresenta aqui como uma tensão para os jovens que se veem em uma bifurcação, tendo que escolher viver o presente, aproveitando o momento a partir do consumo, ou se conter em busca de um futuro melhor.

Ao se referir aos sujeitos de sua pesquisa realizada com jovens participantes de grupos musicais juvenis, Dayrell apresenta que o tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E este vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia (Dayrell, 2003; p.49). Indicando a diversidade presente na juventude, essa perspectiva parece não ser compartilhada pelos sujeitos desta pesquisa, vários deles veem o presente como uma preparação para o futuro, o que influi na relação que estabelecem com sua juventude e em seus modos de ser jovem.

Por meio do conceito de Lahire de “multipertencimento social”, Vianna (2000) traz interessantes apontamentos sobre o não lugar, muitas vezes, vivido por esses sujeitos. A situação específica de exposição simultânea a contextos socializadores de familiares populares e do mundo letrado da escola pode gerar contradições culturais. Segundo ela e como expresso por alguns dos entrevistados, ao entrar para a universidade, os jovens tendem a experimentar intensos confrontos de natureza social, nunca vividos antes com tanta intensidade.

Experiência comum entre jovens de camadas populares, esses conflitos que se apresentam no plano individual apontam para um afastamento do grupo de origem devido à diferença cultural entre eles. Allan e Bernardo foram os jovens que mais nitidamente tocaram nesse ponto. O primeiro, ao relatar sobre suas relações com colegas de bairro, expôs que “tentando dar uma boa ideia para os meninos lá, eu vi que eu estava jogando pérolas aos porcos...” Já o segundo apresentou dificuldade em conciliar os trabalhos religiosos voltados para a juventude com a faculdade.

Além das relações grupais, Charlot (2003) expõe que o sucesso escolar se apresenta

para os pais e os filhos fonte de orgulho e sofrimento. Orgulho pelo sucesso, sofrimento porque se corre o risco de ruptura da comunicação entre pais e filhos e, também, de desvalorização de uns pelos outros (Charlot, 2003; p.27). Ao expor sobre a ambígua relação entre distanciamento e reconhecimento, Bernardo relata que, em alguns casos, há um esforço muito grande para que isso não aconteça:

Bom, eu acho que assim, tem diferenças de antes e agora. Agora, assim, distanciamento, ele acontece, mas eu resisto para que ele não aconteça. Então tem um esforço muito grande para que ele não aconteça, porque o distanciamento é pela questão cultural, a acesso através universidade, mas não só por isso, tem essa coisa de estar estudando, de ser reconhecido enquanto estudante universitário e aí, a questão do tempo que você acaba dedicando à questão do estudo. (Bernardo, 22 anos, Psicologia diurno).

A dificuldade em administrar o aprendizado advindo com a inserção na universidade com outras dimensões da vida esteve mais presente nos relatos dos alunos da psicologia. Tendo em vista o perfil dos cursos e também que a maior parte dos bolsistas dos cursos de engenharias veio do interior do estado de Minas Gerais é possível concluir que tal dificuldade pode estar relacionada ao fato desses estudantes continuarem a transitar com mais frequência pelos espaços de origem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As entrevistas propiciaram visualizar breves cenas da vida desses jovens, em especial suas idas e vindas, em relação ao percurso acadêmico. Além das experiências observadas em sua singularidade, a pesquisa permitiu, junto a dados de outras pesquisas da área da sociologia da educação, apreender melhor tendências e situações inerentes ao percurso acadêmico de jovens pobres que se inserem no ensino superior.

A maneira como vários jovens se relacionaram com a cultura universitária, resistindo ou se adaptando a ela, apresentou-se de forma contundente. As mudanças nos modos de se vestir, comportar-se, de agir no ambiente acadêmico mostraram a força que tem a cultura universitária, mesmo com seus não ditos. Nos depoimentos buscou-se evidenciar como essa cultura exige a negação de alguns traços socioculturais não reconhecidos e valorizados por ela, em nome de posturas, comportamentos e valores condizentes com um ambiente “intelectualmente prestigioso”. Tal posicionamento gerou nos jovens entrevistados além de conflitos uma postura de negação de suas origens e identidades.

Os diferentes modos como cada um dos dez jovens vivenciaram a experiência universitária esteve diretamente relacionado com suas trajetórias pregressas. Por meio dos relatos, notou-se que os posicionamentos diante das novas vivências estavam atrelados em especial à trajetória escolar e ao suporte familiar. Mesmo a universidade não sendo um projeto familiar,

na maioria dos casos, a família constituiu-se como ponto de apoio a esses sujeitos. A experiência desses indivíduos, sendo reconhecida e analisada a partir da perspectiva sociológica, constitui um rico material de análise das configurações sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal, Celta. 2003
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coordenação) Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).vol 1 Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009
- CHARLOT, Bernard. O “Filho do Homem” obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 2003
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez. 2003
- DUBET, François. Sociologia da experiência. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, François. E MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. In: Lua Nova Revista de cultura e política. Nº 40/41. p. 241-266. 1997
- FORACCHI, Marialice Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo, Pioneira [ed. Da Universidade de São Paulo, 1972]
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2000

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: AVANÇOS E DESAFIOS FUTUROS

*Jacqueline Cavalcanti Chaves (Professora Adjunta – FE / UFRJ
e-mail: jcchaves2@terra.com.br)*

*Franciene Aparecida da Silveira (Pedagoga – UFJF
e-mail: ffrancyjf@yahoo.com.br)*

Ao longo dos últimos anos, as políticas educacionais implementadas pelo governo federal têm priorizado a expansão do Ensino Superior e a reestruturação das universidades públicas. No conjunto de medidas tomadas, encontra-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que foi lançado em 2007. O objetivo do presente trabalho é apresentar a pesquisa que buscou analisar o desenvolvimento da política de assistência estudantil, especialmente na Universidade Federal de Juiz de Fora, mostrando suas mudanças, seus avanços e desafios. O trabalho visou ainda assinalar algumas potencialidades que a política de assistência estudantil tem quando compreendida como uma política social fundada na perspectiva dos direitos, voltada ao desenvolvimento humano e, assim, orientada para promover a equidade e a igualdade de oportunidades entre todo o conjunto de pessoas que forma uma sociedade. Trata-se de uma pesquisa teórica que para alcançar seu objetivo analisou documentos (leis, decretos e relatórios técnicos), artigos e livros que versam sobre a educação brasileira, as políticas educacionais e a assistência estudantil.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Na história recente do Brasil, as políticas públicas dedicadas ao atendimento das necessidades básicas principalmente da população menos favorecida socioeconômica não ocuparam lugar de destaque nos planos de governo e nas dotações orçamentárias nos anos anteriores a Constituição de 1988. No campo das políticas públicas educacionais, a atual política de assistência estudantil tem se preocupado prioritariamente com a garantia do acesso e da manutenção dos/as alunos/as em situação de risco socioeconômico na universidade até o término do curso superior escolhido por eles/as. No entanto, nem sempre esses foram os objetivos centrais da Assistência. Desde a década de 1930, a política de assistência estudantil está nos textos constitucionais, mas com pouca relevância e divulgação. Inicialmente, tal política aparece através do Decreto nº 19.851/31 que prevê a assistência médica e hospitalar para os estudantes das instituições de Ensino Superior, e a concessão de bolsas de estudo. Pouco depois, através do artigo 157 da Constituição Federal de 1934, o qual determina que a União, os Estados e o Distrito Federal deverão criar fundos de educação e aplicar parte desses fundos em auxílios a alunos/as necessitados/as socioeconomicamente. Esse auxílio deverá ser feito mediante o fornecimento gratuito de bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. Ainda, anos mais tarde, a política de assistência estudantil é vista no Decreto nº

64.032/69 que, mais uma vez, determina a criação de bolsas de estudo para as instituições de ensino superior federais. Durante todo esse período, a assistência estudantil teve um caráter informal, descontínuo e com escassez de recursos financeiros uma vez que a educação era elitizada, pensada para poucos.

Nos anos anteriores a Constituição Federal de 1988, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação a todos/as os/as brasileiros/as, o ensino público era tratado como um amparo dado àqueles/as que não podiam pagar uma educação na rede privada. Porém, com a promulgação da referida Constituição esse cenário se alterou, principalmente porque a educação passou a ser vista como um direito fundamental social e individual. Essa Constituição responsabilizou o Estado pelos investimentos em educação, e a família, pelo dever de matricular seus/suas filhos/as na escola. Tratou do acesso e da qualidade da educação para todos/as, organizou o sistema educacional através da vinculação do financiamento e da distribuição de encargos e competências para os entes da federação.

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter atribuído um novo papel ao Estado no que concerne às responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal quanto ao ensino público, nem sempre as políticas públicas implementadas no país favoreceram o pleno desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação oferecida nos Ensinos Básico e Superior. Por exemplo, de acordo com a análise feita por Ferreira (2012), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os investimentos em políticas sociais foram restringidos ao máximo para atender aos propósitos neoliberais, e as funções do Estado como provedor de serviços, tais como educação e saúde, diminuiu. Nesse período, a educação superior foi reformulada seguindo, sobremaneira, uma orientação política subordinada às regras do mercado. Preocupado com a realidade do ensino superior público, entre os anos de 1996 e 1997, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis realizou a primeira pesquisa nacional para conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (FONAPRACE, 1997). Essa pesquisa colocou em cena novamente o tema da assistência estudantil ao constatar que as instituições públicas apresentavam números expressivos de alunos/as em risco social, ou seja, durante o curso universitário, esses/as alunos/as tinham dificuldades financeiras relacionadas ao transporte, à moradia e à alimentação, as quais interferiam na realização do curso escolhido por eles/as.

No mesmo período citado acima, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) determinando que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Brasil, 1996). Essa declaração foi proclamada na reunião realizada no ano de 1990 em Jontien, na Tailândia, e para responder a ela, através do Ministério da Educação e do Desporto, o Brasil elaborou o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Apesar dos avanços propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Saviani (2008), ela foi orientada pela visão produtivista de educação, a qual acaba, direta ou indiretamente, contribuindo para o fortalecimento da lógica de mercado que tem mostrado ser excludente econômica e socialmente.

Não obstante as ambiguidades da política educacional que se desenhava no contexto brasileiro, o tema da assistência estudantil teve um novo impulso com a Lei nº 10.172/01 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste, uma reivindicação do FONAPRACE referente à assistência foi atendida, qual seja, a de “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001). Posteriormente, a assistência estudantil conseguiu avançar mais com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano foi lançado no ano de 2007 com o objetivo de melhorar a educação brasileira, a qual se reconhecia como deficitária por não conseguir proporcionar e cumprir os seus preceitos constitucionais implícitos, os de buscar promover melhor condição de vida a todos/as os/as brasileiros/as. De acordo com Saviani (2007), apesar do PDE buscar se centrar na qualidade da educação pública, ele está embasado na lógica do mercado e na pedagogia das competências, as quais estão ligadas às concepções de adaptação dos indivíduos à ordem economicista, competitiva e seletiva do sistema capitalista.

Entendemos que a “pedagogia das competências” a qual se refere Saviani (2007) pode estimular uma educação competitiva, individualista e mercantilista, a qual não nos parece favorecer a formação de cidadãos/cidadãs éticos/as, solidários/as e comprometidos/as com o bem estar coletivo. Posicionamento semelhante tem Libâneo *et al.* (2003) quando afirma que, para contemplar as regras do mercado, a educação busca uma eficiência pedagógica através de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados. Utiliza mecanismos de flexibilização e diversificação das instituições escolares, o estabelecimento de ranking, a adoção de programas de qualidade total, e a valorização das disciplinas de Matemática e Ciências por causa da competitividade tecnológica. Ainda, assinala Leite (2012) que, no redesenho do sistema educacional provocado pelo neoliberalismo, de um lado os professores são “engolfados por um produtivismo desmesurado e uma competitividade fratricida, a fim de conseguirem os poucos recursos oriundos das agências de fomento à pesquisa” (p. 461), de outro, o quadro discente precisa ser adaptado “às novas regras da competitividade e flexibilidade que agora se instituem intra e extramuros universitários” (p. 462). Por sua vez, Arroyo (2000) questiona “que competências, valores e significados, que usos da mente, do sentimento, da memória, da emoção (...) são ‘básicos’ ou fazem parte da formação básica em cada momento histórico?” (p. 183). Esses posicionamentos e questionamentos nos levam a ecoar a pergunta feita por Sandel (2012): qual é a sociedade que queremos? Pensamos que responder a essa pergunta é um desafio e um ponto fundamental a serem considerados no momento em que são elaboradas e implementadas políticas de ciência e tecnologia, planos de educação, diretrizes curriculares, planos de carreira do magistério, programas de assistência estudantil, enfim, políticas sociais públicas.

Se por um lado responder a essa pergunta e trabalhar na direção da resposta que for dada a ela é um grande desafio, por outro, no que concerne às mudanças que podem ser avaliadas como avanços (ainda que parciais) já obtidos nas políticas educacionais brasileiras, assinalamos a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES integra as metas do PDE com a proposta de nortear diretrizes para a definição de programas e projetos de assistência estudantil em âmbito nacional, respeitando a autonomia de cada instituição federal e suas especificidades. Ele tem como objetivo “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (FONAPRACE, 2007, p. 11). Além disso, o plano pretende também viabilizar a igualdade de oportunidades aos/as estudantes das IFES na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna; promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico. Esse plano visa ainda reduzir as desigualdades sociais e regionais de forma a melhorar e democratizar as condições de acesso e permanência dos/das jovens no ensino superior público federal.

De acordo com o PNAES, para alcançar os objetivos propostos deverão ser desenvolvidas ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010). No âmbito do Plano Nacional de Assistência Estudantil foram criados também critérios de elegibilidade e condicionalidades para fazer jus aos auxílios oferecidos. Deste modo, para se beneficiar dos auxílios, o/a aluno/a deve apresentar documentos que comprovem renda máxima de um salário mínimo e meio per capita e/ou ser aluno/a oriundo/a de escola pública. Além disso, é necessário atender aos critérios de cada instituição, tais como o de ser aluno/a de curso de graduação presencial, ter condições de concluí-lo dentro do prazo de duração do curso e seguir a ordem de classificação dos mais vulneráveis socioeconomicamente.

Entendemos que a estratégia educacional promovida pelo PNAES vai ao encontro das políticas públicas de educação implementadas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. É possível afirmar que, hoje, grande parte das mudanças na política pública educacional reside na expansão do segmento federal de ensino superior (universidades, campis, e quadro docente e funcional), juntamente com ações preventivas direcionadas à população estudantil oriunda da escola pública e aos grupos étnicos historicamente desfavorecidos. Nesse contexto, dentre as várias questões relevantes à educação superior, encontra-se, prioritariamente, a dificuldade econômica do/a discente, a qual muitas vezes inviabiliza a conclusão do curso superior. Ou seja, o/a estudante consegue entrar na universidade, mas as condições econômicas contribuem para o seu abandono do curso.

Pensamos que, nesse momento, esse é o maior avanço favorecido pela Política de Assistência Estudantil no Brasil: por meio das ações estabelecidas, contribuir efetivamente para que milhares de estudantes do ensino superior concluam o seu curso. No entanto, a partir da compreensão das diretrizes das políticas educacionais do governo federal, das preocupações do FONAPRACE, dos objetivos do PNAES, de nossas experiências profissionais vividas na universidade, e, sobretudo, daquilo que entendemos como sendo uma formação superior de qualidade, acreditamos que para avançar mais é necessário pensar mais profunda

e criticamente no indivíduo-cidadão que se pretende formar e na sociedade que se deseja construir. A educação se constitui em um instrumento extremamente potente através do qual se constroem e se solidificam os sentidos e os planejamentos que a sociedade estabelece para si, como projetos que se tenta por em ação, em cada momento histórico. Concordamos com Leite (2012) quando afirma que “uma Política de Assistência Estudantil não pode se limitar a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda; ela deve, também, se preocupar com princípios de atendimento universal” (p. 469). Entretanto, para além deste importante aspecto, para nós, um dos grandes desafios, e também potencialidade, que a Política de Assistência Estudantil pode vir a assumir é o estabelecimento e a promoção de estratégias e ações que contribuam para a criação de espaços coletivos nos quais a comunicação dialógica e a reflexão crítica se estabeleçam e propiciem relações de camaradagem, respeito mútuo e cooperação. Acreditamos que a partir de um contexto e uma prática social como essa será possível formar profissionais-trabalhadores-cidadãos mais críticos, éticos, autônomos, democráticos, responsáveis socialmente e cooperativos, além de eficientes e produtivos.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 1960, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek. Na época, embora a educação estivesse voltada principalmente para a elite brasileira, timidamente já se reconhecia a necessidade de uma assistência estudantil para atender aos/às estudantes das classes menos favorecidas socioeconomicamente que conseguiam alcançar o Ensino Superior. No início de seu funcionamento, a UFJF criou mecanismos para distribuir bolsas de assistência aos/às estudantes “carentes”, tais como a bolsa de alimentação e a bolsa para compra de livros. No entanto, na universidade, não havia um órgão específico responsável por essa distribuição, assim ela se dava a partir da avaliação da história de vida do/a candidato/a, a qual era realizada, primeiro, pelos diretores de unidades e, em seguida, pelo reitor que, então, liberava a lista de contemplados.

Após esse momento inicial, foi criado na UFJF o Departamento de Educação e Cultura (DEC), o qual assumiu a responsabilidade pela concessão, distribuição e manutenção das bolsas de alimentação e compra de livros, distribuídas aos estudantes definidos como “carentes”. Além da concessão das bolsas, esse órgão tinha a função de promover eventos através de convênios culturais. Na década de 1970, o DEC foi transformado em Departamento de Assuntos Comunitários (DAC) com o objetivo de executar e coordenar as medidas de assistência ao corpo docente, discente e aos servidores. Aos/às estudantes eram destinadas as bolsas de alimentação, por meio das quais o/a aluno/a tinha direito a almoçar no restaurante universitário sem pagar, e as bolsas de trabalho e estágio. Essas últimas bolsas viabilizavam a contratação de estudantes por empresas interessadas, as quais divulgavam suas vagas para o corpo discente. No que se referem às seleções dos/as alunos/as beneficiários/as das bolsas, elas aconteciam de maneira informal, uma vez que eram realizadas sem pessoal especializado, e com recursos próprios da universidade.

Apesar da constatação na universidade da necessidade de implantação de um sistema de assistência que abrangesse de forma integrada lazer, cultura, saúde, esporte, transporte e alimentação, a implantação de um programa assim abrangente encontrou vários obstáculos, tais como dificuldades financeiras, de equipamentos e de pessoal. De acordo com Figueiredo (2005), nos anos de 1990, dificuldades de tal ordem podem ser entendidas porque foi uma época na qual as universidades públicas estavam sucateadas, em decorrência dos cortes de verba para o setor público de ensino e do incentivo à expansão da educação em instituições particulares, e não havia uma política efetiva de assistência estudantil. Por consequência, esse foi um período em que o setor responsável pela assistência estudantil na UFJF ficou restrito a administrar os restaurantes universitários, a selecionar candidatos/as isentos/as à taxa do vestibular e ao empréstimo de becas para os/as formandos/as carentes socioeconomicamente.

No decorrer dos anos, a maneira como os/as candidatos/as à Assistência eram selecionados/as foi se tornando fonte de preocupação. Como resultado desta preocupação implantou-se um processo de seleção socioeconômico realizado por assistentes sociais, o qual, ao longo do tempo, a nosso ver, acabou por contribuir para a quebra da universalidade da política de assistência estudantil. Os/as profissionais responsáveis pela seleção construíram um questionário socioeconômico através do qual os/as estudantes eram selecionados para receber bolsas integrais (remuneração financeira e alimentação com a contrapartida de prestar serviços por 12 horas semanais) ou parciais (alimentação com a contrapartida de 6 horas semanais de serviços), e participar do programa de saúde estudantil e do balcão de serviços. A contrapartida era a prestação de serviços burocráticos e administrativos, tais como atender telefone e tirar cópia de documentos. Nesse momento, na contrapartida, não se via uma preocupação com a formação acadêmica do/a aluno/a ou com a possibilidade de proporcionar a ele/a uma situação de aprendizagem na sua área de estudo. Seguindo uma lógica mercantilista e utilitarista, o/a aluno/a “carente” deveria pagar o benefício recebido com a prestação de serviços que pouco ou nada auxiliava em sua formação profissional e emancipação.

A partir de 1999, o programa de assistência estudantil da UFJF foi reestruturado graças a uma reformulação na configuração de suas bolsas, passando a oferecer aos/às alunos/as cinco modalidades de assistência: manutenção, alimentação, transporte, moradia e auxílio creche. Diferentemente das modalidades anteriores, ainda vigentes, a modalidade manutenção deixou de existir em decorrência da mais nova organização do programa de assistência estudantil na UFJF. No entanto, de maneira geral, esta era a modalidade mais visada pelos/as candidatos/as ao programa. Nela, os/as acadêmicos/as selecionados/as por um/a assistente social tinham acesso às refeições gratuitas nos restaurantes universitários; transporte de ida e volta (centro-campus); e recebimento mensal de R\$340,00. Os/as alunos/as beneficiados/as com essa modalidade de assistência deviam dar uma contrapartida, entretanto, essa se caracterizava de modo diverso da demandada no passado. Para receber esse auxílio, os/as alunos/as precisavam desenvolver 12 horas semanais de atividades em projetos de pesquisa dos/as professores/as da UFJF, ligadas preferencialmente a sua área de atuação acadêmica. Essas atividades eram práticas, orientadas pelo/a professor/coordenador/a do projeto ou de

alguém de sua equipe de pesquisa, e visavam proporcionar ao/à aluno/a o contato com a pesquisa científica. Se por um lado a reformulação do programa de assistência estudantil de 1999 possibilitou a vinculação da contrapartida à realização de atividades acadêmicas pertinentes à área de formação do/a estudante apoiado/a, por outro, conforme aponta Leite (2012), a contrapartida/condicionalidade exigida, por exemplo, na UFJF permaneceu como uma forma de emprego – mão de obra barata – para os/as estudantes “carentes”.

No desenvolvimento do programa de assistência estudantil da UFJF, em 2006, o setor responsável por ele mais uma vez mudou de nome e passou a se chamar Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE). Além das modalidades de assistência já existentes, a CAE proporcionou aos/às alunos/as o “Apoio Pedagógico” e o “Plantão Social”. O plantão social tem a função de auxiliar os/as alunos/as nas suas demandas sociais, tais como na orientação para obter diversos documentos em órgãos públicos, dar entrada em auxílio desemprego ou encontrar uma moradia. Já o apoio pedagógico visa orientar os/as alunos/as nas demandas pedagógicas, individualmente ou em grupos, isto é, nos processos de aprendizagem, auxiliando na elaboração do plano de estudo, acompanhando o desempenho acadêmico, buscando proporcionar espaços para a interação do alunado. Além de atendimentos individuais realizados quando necessários, o apoio acontece em oficinas pedagógicas nas quais se trabalham os conteúdos relacionados com a gestão e a organização do tempo no contexto acadêmico, as estratégias e as atitudes necessárias para um melhor desempenho nas provas e na apresentação de trabalhos.

Na tentativa de aprimorar o programa, corrigir falhas do passado, atender às demandas da comunidade acadêmica, acolher e reconhecer o universo crescente e diverso de alunos/as da UFJF, em 2014, foi criada a Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva (PROAE). A partir de abril de 2015, começou a ser implantada a nova política de acolhimento e permanência do corpo discente, a qual dá continuidade a alguns benefícios já existentes – os auxílios alimentação, moradia, transporte e creche – e extingue a chamada bolsa manutenção. Ao mesmo tempo, são instituídas as bolsas permanência, no valor mensal de R\$400,00, concedida nos termos do Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação, e bolsa PNAES. Esta última tem seu valor equiparado ao da bolsa permanência e é concedida através de edital e orçamento próprios à UFJF. Nesta reestruturação do programa, sinalizando um avanço da política da assistência estudantil na universidade, o caráter obrigatório da contrapartida de 12 horas semanais de atividades a serem realizadas pelos apoiados/as da antiga modalidade manutenção foi revogado. Além dessas mudanças, foi inaugurado o Serviço de Psicologia aberto aos/às estudantes apoiados/as. Este serviço visa escutar e acolher os/as estudantes por meio da reflexão sobre a vida acadêmica e as questões afetivas relacionadas à experiência universitária. O trabalho é desenvolvido por cinco psicólogos/as em atendimentos individuais de curta duração e, quando necessário, são feitos encaminhamentos para outros serviços. O serviço oferece também o “ciclo de palestras” que se configura como um espaço para discussão e reflexão sobre diferentes temáticas relevantes pertinentes à vida universitária, e o grupo “fora de casa”, o qual reúne estudantes provenientes de outras cidades que foram morar em Juiz de Fora para estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, ao analisarmos o trabalho realizado na UFJF, por exemplo, nas oficinas pedagógicas, percebemos que ele se alinha, em grande parte, à “pedagogia das competências” (Saviani, 2007), à pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (Libâneo *et al.*, 2003). Apesar dos avanços na Política de Assistência Estudantil que viemos mostrando, particularmente na UFJF, podemos ainda dizer que ela tem caminhado ao lado de uma educação competitiva e individualista. Embora este não seja o objetivo central das supracitadas oficinas, bem como do programa de assistência estudantil, pensamos que, por exemplo, essas oficinas assim como a referida política podem ser, respectivamente, espaço e política para favorecer relações de troca, de compartilhamento de experiências, para o desenvolvimento de habilidades sociais cooperativas, empáticas e solidárias. Pode ainda, contribuir para a construção de um/a profissional-cidadão/cidadã ético/a, comprometido/a socialmente, consciente e crítico/a das desigualdades e injustiças de diversas origens e padrões.

As redes de sociabilidades possíveis de serem construídas na universidade, por exemplo, no âmbito das ações do programa de assistência estudantil, são importantes para o tipo de formação que se pretende oferecer aos/as estudantes. Conforme temos escrito ao longo do texto, acreditamos que cabe à universidade como instituição do ensino superior dedicar-se à formação de um/a cidadão/ã ético/a, responsável socialmente e cooperativo/a, posto que seu papel deva ir além da qualificação do/a profissional e do/a especialista. Mesmo que os resultados históricos não tenham atendido a essa perspectiva, isso não inviabiliza essa finalidade. Entendemos que há aqui um desafio para a política de assistência estudantil e uma oportunidade de favorecer determinadas formas de sociabilidade entre os/as estudantes. Pois, a partir da forma como elas se configuram, é possível ajudar a proporcionar aos/as discentes uma educação que vise mais do que a obtenção de um diploma e a aquisição de um conhecimento técnico, específico, que os/as autorize a desempenhar uma certa função/profissão. Acreditamos que, assim como afirma Gadotti (2009), “uma educação para a cooperação, uma educação para a solidariedade, não é apenas uma opção ética. É uma condição humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social” (p. 45). Pensamos que com uma formação de cidadãos/cidadãs qualificados/as, éticos/as, comprometidos/as com a sociedade, conscientes do seu papel social, cooperativos/as e respeitosos/as é possível promover a equidade e a igualdade de oportunidades na sociedade, assim como fortalecer o desenvolvimento de uma nação democrática e justa socialmente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. 2000. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Vozes, 251 p.
- BRASIL. Presidência da República. 1996. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Presidência da República. 2001. Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

BRASIL. Presidência da República. 2010. Decreto nº 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

DEMO, P. 1994. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas, Papirus, 131 p.

FERREIRA, S. 2012. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, (36): 455-472. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773>.

FIGUEIREDO, E.S.A. de. 2005. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista da UFG*, 7(2). Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 1993. Dez Encontros. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/LIVRO%20FONAPRACE%2010%20ENCONTROS.PDF>.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 1997. Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES. Belo Horizonte: FONAPRACE.

FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. 2007. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proae/files/2009/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>.

GADOTTI, M. 2009. *Economia Solidária como Práxis Pedagógica*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 136 p.

LEITE, J.L. 2012. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos? *SER Social*, 14(31): 453-472.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. 2003. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 544 p.

SANDEL, M.J. 2012. *O Que o Dinheiro Não Compra: os limites morais do mercado*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 237 p.

SAVIANI, D. 2007. Professor Demerval Saviani analisa o PDE. Disponível em: http://www.contee.org.br/secretarias/educacionais/materia_116.htm.

SAVIANI, D. 2008. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*, 28(76): 291-312.

OS ESFORÇOS DOS JOVENS PARA PROSSEGUIR COM OS ESTUDOS: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES DOS DESAFIOS DE MOÇAS E RAPAZES DAS CAMADAS POPULARES E EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

*Raquel Souza,
doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo*

O presente texto tem como propósito apresentar alguns apontamentos preliminares de pesquisa em curso, cujo objetivo é descrever e analisar experiências e desafios comuns a moças e rapazes das camadas populares e egressos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo.¹ A partir de entrevistas individuais, realizadas com jovens moradores de três distritos da Zona Leste de São Paulo e que concluíram a educação básica entre os anos de 2010 e 2013, pretende-se apreender um conjunto de vivências – em diferentes domínios – que possam ser reveladoras da condição juvenil e dos processos de trânsito para a vida adulta experimentados na capital paulista e, ao mesmo tempo, identificar nuances nos modos como essas vivências são experimentadas e enfrentadas pelos próprios indivíduos.

A pesquisa, amparada pelo quadro teórico da Sociologia da Juventude e da denominada Sociologia do Indivíduo, busca contribuir para a construção de conhecimentos sobre a juventude brasileira dos setores populares, em um contexto marcado por mudanças substantivas do ponto de vista educacional e social – grosso modo, traduzidos por uma ampliação das oportunidades educacionais e pela generalização de expectativas de mobilidade social ascendente –, fenômenos que supomos afetar os modos de vida desse grupo social. Parte-se do pressuposto de que compreender como essas mudanças afetam as aspirações e iniciativas dos indivíduos constitui-se numa importante agenda de pesquisa, visto que essas alterações não se situam apenas no plano econômico e/ou educacional – traduzido por melhores possibilidades de consumo ou de permanência na escola – mas criam novas demandas e necessidades, mudam relações e estruturam novas desigualdades (NOGUEIRA, 2013; SPOSITO e SOUZA, 2014).

Nessa agenda, os jovens podem, fazendo uso da acepção de Melucci (2001, p. 102), ser considerados como “espelhos de toda a sociedade”, ou seja, percebidos como aqueles que condensam um conjunto de relações sociais que permitem a compreensão das direções e ambiguidades desses processos. Embora essas mudanças atinjam a todos, podemos propor que elas se tornam mais visíveis no momento da juventude, pois “o jovem ainda vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir” (PERALVA, 1997, p. 23). Ao mesmo tempo, o estudo dos jovens resgata a reflexão sobre a dimensão diacrônica e temporal daqueles que experimentam mudanças, para a compreensão do mundo social, naquilo que Mannheim (1993) denominou de “estratificação das vivências”.

¹ Trata-se da pesquisa de doutorado “Experiências e desafios dos jovens das camadas populares no trânsito para a vida adulta”, realizada sob orientação da professora Marília Pontes Sposito. O estudo conta com apoio da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

O IMPERATIVO DE PROSSEGUIR COM OS ESTUDOS

Até o presente momento, foram realizadas 38 entrevistas², a partir das quais é possível constatar que, para esse conjunto de moças e rapazes, não há como escapar da necessidade de continuar e/ou retomar os estudos após a conclusão da educação básica. Assim, independentemente das trajetórias pregressas de escolarização e/ou da relação que esses jovens mantêm com o conhecimento escolar, continuar e/ou retomar os estudos apresenta-se como um imperativo na percepção desses jovens, fortemente orientada pelo desafio de *ser alguém na vida* ou de, simplesmente, *melhorar de vida*. Tais expressões, como assinalam alguns pesquisadores, no caso dos jovens, manifesta não apenas o anseio de uma mobilidade social ascendente, por meio de carreiras profissionais mais promissoras e de maior retorno salarial potencialmente obtidas com a elevação da escolarização, mas também da construção de caminhos que promovam certas expectativas de realização pessoal, de conquista de status e de reconhecimento social e de pleno acesso a direitos (VALLADARES, 2010; DAYRELL, LEÃO e REIS, 2011; ALVES e DAYRELL, 2015).

Embora as aspirações de continuidade de estudos não estejam exclusivamente dirigidas para o acesso a um curso de graduação³, é o acesso ao Ensino Superior que mobiliza a maioria dos entrevistados, dentre os quais predomina a percepção de que, mesmo tendo mais *oportunidades* para o acesso ao Ensino Superior, se comparados à geração de seus pais, esse nível de ensino permanece marcado pela seletividade e pela existência de barreiras (os exames de acesso) difíceis de serem transpostas, notadamente por aqueles que se encontram em desvantagem do ponto de vista socioeconômico – pois são pobres – e educacional – pois estudaram em uma escola pública. Ao mesmo tempo, uma vez adentrado às portas de uma universidade ou faculdade, esse desafio converte-se na difícil missão de permanecer nela. Nesse último caso, questões relacionadas à conciliação do estudo e do trabalho, às dificuldades de *acompanhar* as matérias e adaptar-se ao ritmo de ensino, à compatibilização entre os interesses pessoais e as possibilidades de “escolhas”⁴ das carreiras realizadas ganham proeminência.⁵

2 Os jovens foram selecionados a partir de informações disponibilizadas por quatro escolas públicas situadas nos distritos pesquisados (Aricanduva, Itaquera e Sapopemba). A consulta a esse material permitiu a escolha de moças e de rapazes levando em consideração os seguintes critérios de heterogeneidade: i. autodeclaração de cor/raça; ii. escolaridade alcançada pela mãe; iii. expectativas com relação ao futuro após o término do Ensino Médio (estudar, estudar e trabalhar, trabalhar, outras atividades). Além disso, dois jovens egressos de uma instituição de ensino situada em Guaianazes, também na Zona Leste, foram entrevistados.

3 Dois jovens aspiravam trilhar outros caminhos de continuidade dos estudos. Janaína, 20 anos, com intuito de se tornar atriz profissional, estava matriculada em um curso livre de formação de palhaços, com duração de dois anos, oferecido por uma ONG, e projetava, para o ano de 2016, disputar uma vaga no curso de nível técnico de formação de atores da Escola de Artes Dramáticas da Universidade de São Paulo (EAD-USP) ou da Escola Nacional de Teatro de Santo André (ENT). Já Norton, 21 anos, após três anos trabalhando, segundo ele como “peão” numa indústria, havia recém-ingressado em um curso técnico noturno, oferecido pelo SENAI, onde estudava marcenaria.

4 O uso do termo entre aspas visa evidenciar que os jovens dessa pesquisa configuram suas possibilidades de acesso ao ensino superior num contexto de “restrição das escolhas”, marcada pela hierarquização social dos diferentes cursos do ensino superior.

5 Nesse texto, abordar-se apenas questões relacionadas às dimensões de acesso dos jovens ao Ensino Superior.

No que diz respeito ao acesso, as estatísticas educacionais permitem-nos apreender a magnitude das dificuldades dos jovens. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) 73,16% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos já haviam concluído a educação básica, mas apenas 17,3% frequentavam o Ensino Superior (SIS, 2013). Esse baixo percentual de graduandos da faixa etária dos 18 aos 24 anos se dá em detrimento de um momento histórico marcado pela emergência de programas governamentais de expansão e inclusão de vagas no Ensino Superior⁶ e de um movimento, notadamente do setor privado – atento às demandas de uma clientela potencial com condições de tempo e reduzidos recursos econômicos –, de diversificação crescente de preços e modalidades de oferta desse nível de ensino.

É nesse contexto que os jovens buscam forjar estratégias de continuidade de estudos, comumente descritas por eles a partir de expressões como *esforço* e/ou *sacrifício*. Essas estratégias podem ser situadas em dois polos de ação. De um lado, é por meio do trabalho e da remuneração oriunda dessa atividade que o desafio de prosseguir estudando pode e/ou é concretizado. Nesse caso, o trabalho emerge como possibilidade de custear as mensalidades e demais despesas de um curso realizado em um estabelecimento de ensino privado, contando (ou não) com a ajuda financeira da família e de subsídios governamentais, como por exemplo, o financiamento do FIES. De outro, a possibilidade de prosseguir com os estudos é relacionada às condições de dedicação para a preparação dos exames de acesso ao ensino superior, dentre os quais destacam-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares de universidades e faculdades tecnológicas paulistas. O desempenho nessas provas pode estar relacionado tanto à aspiração de obtenção de bolsa no ProUni quanto de uma vaga em estabelecimentos públicos.

Mais do que caminhos antagônicos – que acenam para ações diametralmente opostas realizadas pelos indivíduos – esses dois polos de ação parecem expressar duas pontas de um complexo campo de possibilidades, socialmente e historicamente situados, que são experimentadas, ou ao menos vislumbradas, por moças e rapazes com intuito de ingressar no Ensino Superior após a conclusão da educação básica. Evidentemente, há trajetórias educativas em que só uma via é idealizada ou construída. Entre alguns entrevistados, de fato, a ação de pagar pelos estudos era avaliada como necessária, não apenas em decorrência de suas condições objetivas existência, mas igualmente como uma forma de escapar da avaliação do mérito acadêmico presente mesmo nos processos de acesso a políticas de inclusão.⁷ Já entre outros

6 Refere-se aqui a iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI); a Lei 12.711/2012, que institui cotas em estabelecimentos públicos federais para jovens egressos de estabelecimentos públicos de educação básica, negros e indígenas; as mudanças nas taxas de juros e critérios de concessão de crédito educativo do programa de financiamento estudantil (FIES). Além disso, as universidades e faculdades de tecnologia do Estado de São Paulo adotam a política de sistema de pontuação acrescida (bônus) às notas da primeira fase e nota final de seus vestibulares para estudantes egressos da escola pública e/ou que se autodeclarem como afrodescendentes. O Estado de São Paulo mantém ainda o Programa Bolsa-Universidade, um convênio que foi estabelecido entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) e um conjunto de instituições de Ensino Superior privado.

7 Entre esse grupo (4 jovens), figurava a percepção de que não eram capazes de conseguir bons resultados ou de competir por uma vaga com egressos de outras escolas e de que os exames de acesso ao ensino superior privado são apenas protocolares. Cabe destacar que, entre dois entrevistados foi bastante sintomática a revolta diante das mudanças

jovens a busca por estabelecimentos e/ou cursos de maior prestígio e reconhecimento social, de *boa qualidade*, induzia-os não apenas a centrar esforços na preparação para os exames, como a negociar/tencionar com as famílias certas condições avaliadas como necessárias para essa preparação, dentre as quais se destaca a postergação do ingresso ao mundo do trabalho e/ou o uso da remuneração obtida por essa atividade remunerada para as despesas pessoais e educativas (cursinhos, curso de línguas, cursos técnicos, transporte, alimentação etc.).

Todavia, de modo mais amplo, constata-se que moças e rapazes que conformam suas estratégias de continuidade dos estudos por meio de um permanente movimento de tatear e se situar nos potenciais caminhos. Avalia-se que essa ação dos indivíduos jovens pode ser compreendida à luz da própria heterogeneidade e hierarquização do atual ensino superior brasileiro e da pluralidade dos caminhos de acesso a ele. A recente expansão desse nível de ensino no país se processou mediante uma pluralização de modalidades de instituições públicas e, principalmente, privadas, bem como da proliferação de cursos que gozam de prestígio social e acadêmico diferenciados (MANCIBO, VALE e MARTINS, 2015). Assim, é se submetendo aos processos seletivos, estruturados com vistas a mensurar o mérito acadêmico dos candidatos ao ensino superior, e avaliando suas chances de acessar as políticas dirigidas a jovens de baixa renda – e que, no geral, não prescindem do ajuizamento dessas avaliações meritocráticas –, que os jovens buscam articular o imperativo de prosseguir com os estudos às chances objetivas de se inserir num curso e instituição.

Nesse processo, a participação dos entrevistados no Enem assume certo protagonismo, de um lado, porque a avaliação se constitui como principal mecanismo de admissão às políticas destinadas à população jovem de baixa renda e oriunda de escola pública conhecidas pelos jovens – o ProUni, principalmente, mas também as cotas em universidades e institutos federais – e, de outro, porque por meio deles moças e rapazes, munidos de sua classificação geral na avaliação, operam um intenso processo de negociação virtual – visto que todo esse processo acontece através da internet – entre suas aspirações e as limitadas oportunidades abertas pelo seu desempenho.

Eu tinha o plano de ir pra Federal do ABC, porque o curso de Química é oferecido por poucas universidades acessíveis a mim. Então, eu pensei: “Bom! Vou pra Federal do ABC”. (...) Aí... eu tive uma nota muito baixa no Enem. Eu fui muito bem nas questões. Tirei 800 em Matemática, mas na Redação eu fui muito mal. Eu tirei 400 na redação. Então, a minha média foi lá pra baixo e eu não consegui passar na Federal (...). Eu chorei, eu me descabelei. Eu pensei: o que é que eu vou fazer agora? Só que eu sou uma pessoa que tem planos B, porque além do Enem, eu tinha feito o Vestibulinho pra Química, no técnico. Porque eu pensei: se não der certo, alguma coisa eu vou fazer, porque eu não vou ficar parada. Aí eu não passei na Federal, mas fui parar no curso

instituídas pelo governo federal de acesso ao FIES. A principal queixa deles disse respeito à obrigatoriedade, a partir de 2015, de realização do Enem e de uma pontuação mínima nesse exame como critério de acesso ao financiamento estudantil e desempate dos candidatos ao crédito estudantil.

técnico, na [ETEC] Júlio de Mesquita. (...) Eu comecei a fazer Química e comecei a procurar outras universidades. Aí, eu descobri uma universidade, que era privada, barata e que tinha o curso de Química super barata. Aí, eu pensei em estudar lá, na FASB. Eu parei de estudar para o Enem e fiquei só estudando Química. Eu tava certa de que eu ia estudar lá. Mas como eu te falei, eu sempre tenho o meu Plano B. Se nada der certo, o Enem tá aqui na manga, eu vou tentar uma possibilidade de vaga no ProUni, até mesmo lá na FASB. Aí, eu fiz o Enem de 2014 e o que aconteceu? Eu tirei uma nota ótima no ENEM e consegui a bolsa de 100% no ProUni lá. Então, eu vou estudar Química. Só... que por desengano (risos), eu resolvi me inscrever no Sisu, eu pensei: vamos ver o que vai sair!. Eu fiquei em 5º lugar pra cotas de jovens com escolaridade pública. Eu falei: gente! E agora? O que eu faço. – Ana, 19 anos, parda, ex-aluna da ETEC Carlos Drummond de Andrade – 2012.

Foi assim: no primeiro ano, eu prestei a Fuvest e fiz o Enem. Na Fuvest eu nem passei pra 2ª fase e, fazendo o vestibular, eu vi que, pra mim fazer o curso de Odontologia, eu ia ter que estudar muito. Eu ia ter que ralar muito num cursinho. Ia ser dois, três, quatro anos de cursinho, mesmo com bônus. Aí, no 2º ano, eu fiz só o Enem, mas mesmo no Enem eu não consegui com a minha nota ir pra um curso de Odontologia, porque é um curso muito concorrido. Então, eu não conseguia nem no Sisu, nem pro ProUni. Aí, o que é que eu fiz? Eu decidi fazer o vestibular da FMU. É uma faculdade de 2ª linha, mas o curso de Odontologia é... é menos comum. Eu fiz a prova e, com a nota que eu tirei, consegui 50% de desconto na mensalidade, mas eu paguei só seis meses. Aí, o que eu fiz? Eu consegui financiar os outros 50% com o FIES. Então, agora eu não tô pagando nada. – Nelson, 21 anos, branco, ex-aluno da E. E. Mário de Andrade – 2012.

Então, eu sabia que eu queria fazer jornalismo, mas eu não sabia se tinha técnico, se eu ia fazer faculdade ou não, se eu pagaria ou não pagaria (...) Aí eu terminei o ensino médio, fiz o Enem e passei na primeira chamada e aí eu fui pra faculdade. Eu já fui direto pra faculdade assim que eu terminei [o Ensino Médio]. Eu consegui uma bolsa 100% pelo ProUni, na Uninove. Eu tinha nota pro Mackenzie também, mas lá eu só consegui ponto pro curso que era a tarde. Como eu ia trabalhar? É curso pra filhinho de papai. Eu tenho que estudar à noite (...) Eu queria, na verdade, estudar na UFBA, na Universidade Federal da Bahia. Eu tenho uns familiares lá, mas a questão da pobreza pesa muito né. Eles lá são muito pobres. Aí eu ia pra lá? Eu não teria como me sustentar. Eu poderia depois até tentar uma bolsa de... pra me manter. Só que até eu conseguir, como eu iria me manter? Aí eu desisti, porque

eu consegui entrar lá pelo SISU, mas eu foquei mais aqui. Falei: Não! Vamos ficar aqui e ver no que dá e agora eu tô quase me formando. – Batista, 21 anos, preto, ex-aluno da E. E. Florbela Espanca – 2011.

Eu fiz o ENEM três vezes, o primeiro foi mais por teste mesmo. Mas, eu fiz três vezes. Não deu em nada, não consegui o ProUni (...). Pública eu nem tentei, porque no meu trabalho tinha um colega que queria entrar na pública e ele tava louco de estudar, com aquele... um monte de livro. Eu não. Aí, em 2012, eu entrei na Uninove, primeiro eu fiz o curso de Fisioterapia, mas eu não gostei e eu pedi transferência pra Enfermagem. Eu fui fazer pagando mesmo. Eu trabalhava e pagava o curso, com dinheiro do telemarketing! Só, que a mensalidade começou a aumentar e meu pai ficou desempregado. Aí... não tinha o que fazer, porque entre pagar a faculdade e ajudar a família... Eu caí no FIES. Eu consegui 50% [de desconto] do FIES, mas deu problema na documentação, então, eu fiquei só seis meses com o FIES e, depois o banco suspendeu. Eu fui atrás, mas ela [a faculdade] bloqueou a catraca e eu não consegui mais ir pro curso. Esse ano [2015] eu fiz o ENEM. Eu vou tentar o ProUni pra Enfermagem, mas eu acho que a minha nota não é tão boa, eu fiz 400 e poucos, então, se não der, eu vou tentar alguma coisa de Administração. Eu só não quero ficar parada. – Luana, 22 anos, parda, ex-aluna da E. E. E. Mia Couto – 2010.

Como é possível apreender a partir dos excertos das entrevistas de Ana, Batista, Nelson e Luana, os jovens identificam os empecilhos no sentido de realizar suas “escolhas” e de construir uma trajetória mais longilínea de escolarização, cujas soluções tendem a ser bastante singulares. Desses obstáculos, destaca-se aquele relacionado à obtenção de média suficientemente satisfatória nas avaliações de mérito acadêmico. Mas não apenas! Por exemplo, assim como para Nelson, hoje estudante de Odontologia, no caso de Ana e Batista, o acesso a cursos de graduação de Química e de Jornalismo da Universidade de São Paulo (USP) eram tidos como inacessíveis pela competitividade que caracteriza o exame de acesso a instituição, mas a distância entre a residência desses dois jovens e a referida universidade foram igualmente mencionada como um dado objetivo para não se engajarem na disputa por uma de suas vagas. Sendo eles moradores de distritos situados no extremo leste da cidade, Sapopemba e Guaianazes, e que, por diferentes razões, não dissociavam a frequência ao ensino superior com a permanência e/ou acesso ao mundo do trabalho, ingressar na USP era avaliado como algo bastante complicado.⁸

Para Batista, o trabalho e a previsão de dificuldades para sobreviver em outro Estado, também foram aludidos como motivos para que não ingressasse como bolsista do ProUni

⁸ A partir de estudo realizado com jovens bolsistas do ProUni, Abdal e Navarra (2014) problematizam os modos pelos quais os deslocamentos diários empreendidos pelos estudantes na cidade de São Paulo interagem com dimensões como o acesso, a permanência e a fruição do Ensino Superior.

no Mackenzie – universidade privada de caráter confessional, avaliada por ele como tendo melhor qualidade do que a instituição em que fazia seu curso de graduação, a Uninove – e também para não efetuar sua matrícula na Universidade Federal da Bahia (UFBA), embora tivesse sido obtido média pelo SISU. O caso de Luana, por seu turno, chama atenção pelas inúmeras tentativas realizadas pela jovem no sentido de obter nota mínima no Enem para ingressar em um curso de Enfermagem, exclusivamente através do ProUni, de sua disposição para custear ela mesma sua graduação e, diante das dificuldades financeiras, de retomada do projeto original: conseguir uma bolsa de estudos, mas agora abrindo mão da área de conhecimento (saúde) que originalmente mobilizava seus interesses, para não ficar parada. É em vista de seu depoimento que podemos problematizar o fato de que, se o movimento mais geral dos jovens é de tatear e se situar no campo do ensino superior brasileiro, as aspirações e condições de ação para esse processo não são as mesmas para o conjunto dos indivíduos.

A esse respeito, uma fecunda produção da área da Sociologia da Educação tem se debruçado sobre as especificidades do processo de escolarização de jovens das camadas populares. Em um quadro de tendência à universalização do acesso da hoje considerada educação básica e de deslocamento da seletividade escolar para níveis mais elevados de ensino, tais estudos têm chamando atenção para uma miríade de questões que permitem compreender o maior ou menor êxito dos indivíduos em construir trajetórias mais longilíneas de formação escolar. Há, todavia proeminência para questões concernentes aos processos de socialização e estratégias educativas empreendidas pelas famílias aos seus novos membros, bem como para a heterogeneidade das escolas – inclusive no interior de uma mesma rede de ensino – quanto à capacidade de garantir o aprendizado de conteúdos mínimos para os seus alunos (SETTON, 2005; SOUZA, 2010; VIANA, 2011; COSTA, ALVES, MOREIRA e SÁ, 2013; ROMANELLI, 2013).

Os resultados obtidos até aqui não permite negligenciar essas duas dimensões e suas articulações, pois em geral são os jovens oriundos de famílias com condições de vida mais estáveis e que estudaram em escolas avaliadas como de “*melhor qualidade*” – cujo acesso geralmente foi mediado ou incentivado pela ação dos pais –, aqueles que se encontram em uma situação relativamente mais vantajosa na busca pelo acesso ao Ensino Superior, lançando mão de um leque mais amplo de caminhos de acesso a esse nível de ensino e, ao mesmo tempo, encontrando formas de não abrir mão de certas aspirações pessoais. É entre esse grupo, por exemplo, que o acesso ao ensino superior público se delineia mais claramente como horizonte, sendo os cursos oferecidos por estabelecimentos privados apresentados como um “Plano B”, uma alternativa de “aceleração” dos estudos em instituições e/ou cursos de maior prestígio acadêmico e social.⁹

⁹ O termo “aceleração” é tomado aqui de empréstimo do trabalho de Wilson Mesquita de Almeida (2014), que realizou estudo com bolsistas do ProUni na capital paulista. Em sua análise, o autor constata a existência de dois grupos de beneficiários do programa. Um primeiro seria constituído por jovens cuja participação na iniciativa, frente as dificuldades de acesso ao ensino superior público, teria acelerado seu processo de ingresso em um curso de graduação. Ao passo que para outro, a iniciativa constituía-se como “única alternativa” de acesso a esse nível de ensino.

Todavia, parece ser igualmente importante considerar o papel ativo dos jovens na construção de seus percursos de escolarização e das relações que eles estabelecem com outras instâncias sociais que extrapolam os domínios da escola e da família (ZAGO, 2011). Em outras palavras, as condições de existência e disposições incorporadas pelos jovens influenciam, mas não determinam por si só as trajetórias delineadas por eles. As entrevistas permitem identificar a existência de um trabalho dos indivíduos sobre essas influências. A experiência de Conceição é bastante indicativa desse processo. A jovem, que terminou o Ensino Médio, em 2010, descreve da seguinte forma sua experiência educativa na escola de nível médio:

Eu não via sentido. É claro que, né, pra passar você tem que ter presença e nota. Então, eu fazia o que era pra eu fazer: ler um texto e responder as perguntas solicitadas sobre ele. Era essa a aula geralmente. Eu fazia o que me era pedido e, quando não tinha o que fazer, eu abaixava a cabeça e dormia. Eu cumpria aquilo que era solicitado pela escola. Ou seja, quando eu digo que eu não estudava, eu não estou dizendo que eu era uma baderneira ou que eu causava na escola, mas é que eu não fazia nada além daquilo que me era pedido. Eu cumpria as metas estabelecidas. – Conceição, 21 anos, branca, ex-aluna da E. E. Mia Couto – 2010.

A falta de sentido atribuída à escola, somada às dificuldades econômicas enfrentadas por sua mãe, que trabalha como diarista, é apontada pela jovem como fatores que contribuíram para que ela sequer vislumbrasse horizontes de continuidade dos estudos. Todavia, em 2012, em uma festa, Conceição conheceu seu atual namorado, estudante de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e uma das lideranças de um coletivo juvenil do bairro de Sapopemba, onde residem. Segundo seu relato, foi esse contato que lhe “abriu as portas para um mundo novo, até então desconhecido”. O encontro amoroso deu início a entrada da jovem em um novo universo de sociabilidade juvenil, marcado por reuniões de discussão políticas, grupos de estudo de história “marxista” e de atividades culturais, principalmente musicais. A jovem nos relatou seu constrangimento inicial decorrente da sensação de sentir-se uma estranha nesses contextos, mas igualmente, seu progressivo movimento de adesão não apenas ao grupo apresentado por seu parceiro, como também aos valores partilhados por seus membros, dentre os quais se destaca a valorização de que todos se empenhem em “ocupar a universidade pública”. Desde então, Conceição tem sistematicamente se dedicado à preparação para o vestibular das universidades paulistas, em especial da USP – já havia realizado duas tentativas, sendo que na última havia *passado* para a 2ª fase da Fuvest –, onde esperava um dia ingressar no curso de Letras.¹⁰

¹⁰ Cabe aqui mencionar que uma das estratégias da jovem consistiu em trabalhar como atendente de *call center* por alguns meses, com intuito de fazer uma poupança que a mantivesse, por algum tempo, fora do mundo do trabalho, custeasse suas despesas pessoais e as mensalidades de um cursinho alternativo. Estratégias semelhantes foram descritas por Isobel, 19 anos, e Janaína, 20 anos. Ambas trabalharam por aproximadamente um ano e meio com vistas a economizar para estudar, a primeira como estoquista e a segunda como balconista de farmácia.

As situações enfrentadas por Conceição também dão conta do fato de que, se as chances de prosseguimento do estudo relacionam-se ao passado incorporado, ele está igualmente atrelado ao presente vivido. Entre 2013 e 2014, a entrevistada contava com recursos financeiros oriundos de uma pensão alimentícia por morte de seu pai. Era com esse recurso mensal, parcialmente entregue à mãe, somado a uma poupança pessoal, que ela se mantinha distanciada do mundo do trabalho, podendo dedicar-se integralmente aos estudos. No entanto, ao completar 21 anos, a pensão foi suspensa, sua mãe ficou doente e impossibilitada de trabalhar e, por uma série de contingências, as duas tinham sido desalojadas de sua casa. No momento da entrevista, essa tríade de problemas era fonte de profunda angústia e sofrimento da jovem, que mesmo querendo apenas estudar, já havia acionado sua rede de contatos para obtenção de um trabalho remunerado.

Ainda que numa condição evidentemente menos aflitiva, situação similar foi vivida por Rodrigo, 20 anos, candidato ao disputadíssimo curso de Medicina. No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, em 2013, o jovem dedicou-se exclusivamente aos estudos preparatórios para o vestibular e o Enem, frequentando um curso pré-vestibular privado, pago com a ajuda dos pais. Em 2014, sem ter sido aprovado em nenhuma das quatro avaliações de que participou, almejava prosseguir estudando, mas:

Então, o que aconteceu? A minha mãe ela já fez de tudo um pouco na vida. Mas, na época, ela tava trabalhando na Feira Popular da Madrugada, ali no Brás. Ela vende lingerie (risos). Só que a Feira da Madrugada passou por uma reforma. O terreno da feira foi passado pra União e, se eu não estou enganado, a União repassou a responsabilidade do terreno para a Prefeitura. E isso aconteceu durante a gestão do atual prefeito, o Fernando Haddad. A Prefeitura viu que a feira não tava com condições adequadas no que diz respeito ao controle de incêndio e de outras coisas que não tavam adequadas. Aí, ele [o Prefeito] fechou a feira. Só que ele fechou a feira e deixou todo mundo desempregado pelo período de seis meses. A nossa sorte é que minha mãe tinha um dinheiro guardado e o meu pai trabalha como gerente de estoque de uma loja ali na Liberdade. Ele ganha algo como dois salários mínimos, então, ele tem esse valor fixo e, como minha mãe tinha um dinheiro guardado, nesse período meus pais conseguiram ir segurando as pontas. (...) Mas, aí, não deu pra fazer cursinho, mesmo com bolsa, com 50% de bolsa, com desconto, e eu fui trabalhar... Trabalhar de quê? De atendente de telemarketing. – Rodrigo, 20 anos, pardo, ex-aluno ETEC Carlos Drummond de Andrade – 2012.

Os dois relatos permitem chamar atenção para o fato de que seus esforços no sentido de prosseguir com os estudos são particularmente afetados por aquilo que poderíamos denominar, fazendo uso de termo cunhado por Kathya Araújo e Danilo Martuccelli (2011), como inconsistência posicional. A fragilidade das condições materiais e de existência das famílias

e, por consequência dos próprios jovens, se não anulam suas aspirações de prosseguir com os estudos, ao menos tornam os caminhos de acesso ao ensino superior e/ou em outro nível/modalidade de ensino mais sinuosos, criando ora desvios, ora atalhos para rotas inicialmente esboçadas. As entrevistas evidenciam ainda a ciência desses jovens de que suas trajetórias educativas, independentemente dos caminhos estruturados, estão enredadas numa conjuntura política e econômica. Não por acaso, foi comum entre alguns jovens o emprego da expressão “*agora com a crise, né?*”, para expressar tanto o temor com relação ao desemprego deles ou de seus pais, quanto para manifestar a insegurança com relação à manutenção de políticas públicas que vislumbravam acessar e/ou já tinham acessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto resulta de um primeiro exercício de reflexão dos materiais empíricos de pesquisa ainda em curso. Portanto, são ideias preliminares que, evidentemente, expressam a inconsistência de um processo ainda inacabado. Nele buscamos evidenciar o imperativo de prosseguimento dos estudos, notadamente por meio do acesso ao Ensino Superior, como algo que tem afetado as expectativas e vivências de moças e rapazes na cidade de São Paulo. Em um contexto ainda marcado pela seletividade desse nível de ensino, problematizamos o fato de que, para a maioria dos jovens, é no exercício constante de tentar se inserir que caminhos e rotas vão sendo esboçados, reconfigurados e traçados. Nesse processo, moças e rapazes encontram modos e condições singulares de lidar com suas experiências do passado e, igualmente, com aquelas experimentadas no presente.

REFERÊNCIAS

- ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo, n. 99, p. 65-87, julho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n99/0101-3300-nec-99-00065.pdf>. Acesso 21-jan.2016.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa, Fapesp, 2014.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf>. Acesso 16-jan.2016.
- ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista Cepal*, Santiago, n.103, p.165-178, abril 2011. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/103165178_es.pdf. Acesso 19-jan.2016.

COSTA, Marcio da; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MOREIRA, Amanda Morgana; SÁ, Thaila Cristina Dopazzo de. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, p. 131-164.

DAYRELL, Juarez; LEAO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p.1067-1084, dezembro 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso 20-jan.2016.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, março 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso 20-jan.2016.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, Madrid, s/v, n. 62, p. 193-242, jun. 1993. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso 18 abr. 2014.

MELLUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, p. 109-130.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. especial, p. 15-24, dez. 1997.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, p. 29-25.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

VALLADARES, Licia. Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: O caso dos universitários (graduandos e graduados) das favelas. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, v. 2, n. 5-6, jul-dez 2010, p. 153-172. Disponível em: <http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/dilemas5-6art6.pdf>. Acesso 20-jan.2016.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 18-43.

O PERFIL DOS ESTUDANTES BOLSISTAS DA PUCPR

Saulo Geber¹

Jean Michell Silva²

Instituição financiadora da pesquisa

Instituto Ciência e Fé PUCPR

Resumo: A pesquisa “O perfil dos estudantes bolsistas da PUCPR” buscou conhecer quem são esses alunos, sua inserção no ensino superior e as dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas vivências universitárias. A partir de uma metodologia de pesquisa quantitativa foram entrevistados 3211 bolsistas de todos os cursos de graduação dos cinco câmpus da universidade, sendo estes Curitiba, São José dos Pinhais, Maringá, Londrina e Toledo. O questionário, contendo questões fechadas e abertas, foi enviado por email através da plataforma Qualtrics e os dados coletados foram posteriormente analisados utilizando o software SPSS. Responderam ao questionário 58% da população de bolsistas da PUCPR sendo 94,75% bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e 15,25% estudantes contemplados com bolsas sociais da PUCPR. A partir da análise dos dados foi possível constatar que 60,20% dos respondentes são do sexo feminino, 73,72% têm idade entre 17 e 23 anos e 21,71% são considerados negros (somatória entre pretos e pardos). Além da faixa etária, outros aspectos do perfil dos entrevistados expressam a vivência de uma condição juvenil, como o fato de que 85,39% são solteiros, 88,03% não têm filhos e 60,48% moram com os pais. Em relação à renda familiar, 74,77% dos entrevistados disseram que a renda total da família é de 1 a 3 salários mínimos. Foi possível identificar uma trajetória desses sujeitos com o mundo do trabalho uma vez que 64,84% dos respondentes já trabalhavam antes de ingressarem na universidade, e continuam trabalhando, uma vez que 64,37% dividem seu tempo entre estudos e trabalho. Ainda sobre o perfil desses sujeitos é interessante constatar que 67,04% são responsáveis por arcar com suas próprias despesas e que 50% deles são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. Os entrevistados também identificaram inúmeras dificuldades em relação à continuidade de seus estudos – dentre os aspectos descritos pelos sujeitos de pesquisa as maiores dificuldades foram tempo para estudar, seguido de transporte, alimentação e aquisição de materiais para o curso. Como considerações finais da pesquisa foi possível constatar que os programas de bolsa PROUNI e PUCPR permitem um acesso ao ensino superior de parcelas da população jovem que até então estava excluída desse segmento do ensino. Um dado marcante consiste no reconhecimento de que 84,55% dos estudantes disseram acreditar que não estariam frequentando o ensino superior se não tivessem tido acesso à bolsa. Ao mesmo tempo, reconhecemos as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos relacionadas à falta de tempo em conciliar trabalho e estudos e também dificuldades financeiras com os custos de alimentação, transporte e materiais. Reconhecemos que as análises ainda precisam ser aprofundadas e para uma segunda fase da pesquisa está

¹ Doutor em Educação, professor da PUCPR e colaborador do Observatório das Juventudes da PUCPR.

² Mestrando em Direitos Humanos e colaborador do Observatório das Juventudes da PUCPR.

prevista a realização de grupos focais com os bolsistas no intuito de dar voz aos sujeitos sobre as experiências por eles vivenciadas.

Palavras-chave: PROUNI; políticas públicas de juventude; acesso ao ensino superior

APRESENTAÇÃO

A pesquisa “O perfil dos estudantes bolsistas da PUCPR” teve como objetivo conhecer quem são esses alunos, sua inserção no ensino superior e as dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano de suas vivências universitárias. A presente comunicação buscou apresentar alguns dos resultados da pesquisa realizada e também caminhos que estão sendo formulados para novas investigações.

No ano de 2005 o Governo Federal criou o Programa Universidade Para Todos (ProUni) que tem como objetivo a oferta de bolsas de estudos parciais e integrais nos cursos de graduação de instituições privadas do ensino superior (BRASIL, 2005).

Em suas diretrizes, o ProUni define que os beneficiários das bolsas devem atender algumas condições, dentre elas: uma nota mínima no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM; ter cursado o ensino médio em escola pública; renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio para bolsas integrais e três salários mínimos para bolsas parciais.

A partir desses critérios reconhece-se o ProUni como uma política de fomento ao ensino superior e também como uma política social, uma vez que vem garantido o acesso a este ensino de uma parcela da população, em sua maioria de jovens pobres, até então excluída dessa modalidade educativa.

Além do ProUni, a PUCPR também tem uma política interna de bolsas parciais e totais para seus estudantes de graduação. Em debates internos da instituição reconheceu-se que existia poucos dados sobre esses estudantes bolsistas e como estava sendo o processo de inserção deles no ensino superior. Essa ausência de dados é contextualizada por Carrano (2009), que a partir de uma pesquisa sobre o Estado da Arte para a juventude brasileira, identifica que poucos estudos vêm se dedicando à temática dos jovens universitários. O autor relata que apenas cerca de 10% dos trabalhos localizados focaram nesses sujeitos. Carrano (2009) ainda complementa que em sua maioria, os estudos não centram sua atenção às condições de vivência desses estudantes nas universidades, sendo que poucas pesquisas buscavam compreender quem são os jovens estudantes, suas vivências, projetos, experiências e demandas de inserção social e profissional.

Nessa mesma direção, Nonato (2012) ao desenvolver uma pesquisa com jovens estudantes do ProUni, reconhece a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que busquem compreender como vêm ocorrendo o acesso desses sujeitos ao Ensino Superior.

A partir deste contexto reconheceu-se a necessidade da realização de uma pesquisa que buscasse compreender quem são os estudantes bolsistas da PUCPR, tentando compreen-

der as experiências desses estudantes, seu acesso ao ensino superior e as dificuldades que eles estão enfrentando.

METODOLOGIA

Coerente com as questões e os objetivos de pesquisa levantados, definiu-se a realização de uma pesquisa de caráter quantitativo. Para tanto, torna-se relevante levar em consideração os princípios de regulação dos métodos quantitativos. Para Burawoy (1998, *apud* MENDES, 2003, p.3), ao se optar por essa metodologia de pesquisa, é necessário que se evite que o pesquisador interfira no mundo em estudo. Deve também assegurar-se da fidelidade dos dados analisados, também se certificando que os mesmos sejam representativos da população em estudo.

Após a aprovação da pesquisa no conselho de ética, os pesquisadores responsáveis tiveram acesso ao banco de dados da Pró-Reitoria Administrativa e de Desenvolvimento da PUCPR com informações sobre os alunos bolsistas da instituição e enviaram um questionário com perguntas fechadas e abertas para serem respondidas por email através da plataforma Qualtrics. De uma população de 5495 estudantes bolsistas da PUCPR, responderam ao questionário 3211 bolsistas, representando 58% da população. Esses dados foram então posteriormente analisados utilizando o programa SPSS. A seguir serão apresentados alguns resultados da pesquisa.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 3211 estudantes, sendo destes 84,75% bolsistas ProUni e 15,25% bolsistas sociais PUCPR. Dos entrevistados, 78,60% recebiam bolsa de 100% e 21,40% bolsas de 50%. A seguir apresentamos duas tabelas, a primeira expressa a porcentagem de respondentes por Câmpus da PUCPR e a segunda tabela por escola da PUCPR.

Tabela 1 – Amostragem Câmpus PUCPR

Amostragem Câmpus PUCPR	População	Amostra	Representatividade
Curitiba	4199	2483	59%
Londrina	354	178	50%
Maringá	252	135	54%
São José dos Pinhais	176	65	37%
Toledo	514	345	67%
Total	5495	3211	58%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Tabela 2 – Amostragem Escolas PUCPR

Amostragem Escolas PUCPR	População	Amostra	Representatividade
Escola de Arquitetura e Design	313	181	57,83%
Escola de Ciências Agrárias e Medicina Veterinária	226	152	67,26%
Escola de Comunicação e Artes	311	205	65,92%
Escola de Direito	466	297	63,73%
Escola de Educação e Humanidades	1001	600	59,94%
Escola de Medicina	116	63	54,31%
Escola de Negócios	1246	641	51,44%
Escola Politécnica	817	531	64,99%
Escola de Saúde e Biociências	999	579	57,96%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREGON, 2014)

A partir da análise dessas duas tabelas é possível identificar que a pesquisa possuiu um número considerável de respondentes nos cinco Câmpus universitários e também nas nove escolas da PUCPR.

Em relação ao perfil dos bolsistas um primeiro dado a ser apresentado se refere à faixa etária desses estudantes.

Tabela 3 – Faixa Etária

Faixa Etária	N	%
Até 17	117	3,66
18 a 20	1356	42,47
21 a 23	881	27,59
24 a 26	349	10,93
27 a 30	220	6,89
Acima de 30	270	8,46

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREGON, 2014)

Percebe-se que a faixa etária mais recorrente é a de 18 a 20 anos, com 42,47% dos respondentes. Essa faixa é seguida pela de 21 a 23 anos, com 27,59%. Reconhece-se portanto, uma predominância de bolsistas jovens.

Verifica-se que a maior parte dos alunos bolsistas são do sexo feminino, representando 60,20% dos respondentes. Em relação à cor e raça, a tabela a seguir apresenta o perfil dos respondentes.

Tabela 4 – Faixa Etária

Qual a sua cor ou raça?	n	%
Branca	2458	76,34
Parda	574	17,83
Preta	125	3,88
Amarela	57	1,77
Indígena	6	0,19

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Identifica-se uma predominância de bolsistas brancos, representando 76,34% dos entrevistados. Reconhece-se também que a somatória de pretos e pardos representa 21,71% dos bolsistas.

A maioria dos respondentes são solteiros (85,39%), não possuem filhos (88,03%) e 60,48% dos respondentes residem com seus pais. Além da faixa etária, os dados referentes ao estado civil, filhos e com quem moram reforçam a presença de uma predominância de jovens entre os bolsistas. Dos bolsistas respondentes apenas 0,68% possuem necessidades especiais, esse dado demonstra o pouco acesso ao ensino superior de sujeitos portadores de necessidades especiais.

No que se refere à renda familiar 74,77% dos respondentes possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos. Em relação à trabalho, a tabela a seguir apresenta a situação dos entrevistados.

Tabela 5 – Atualmente você trabalha?

Atualmente você trabalha?	n	%
Não, somente estudo.	1102	35,63
Sim, como funcionário de empresa privada ou pública.	1033	33,40
Sim, como estagiário.	809	26,16
Sim, como autônomo.	149	4,82
Total	3093	100,00

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Reconhece-se uma predominância de bolsistas que associam os estudos à alguma atividade laboral, representando 64,37% dos entrevistados. Ainda em relação ao trabalho, 64,84% dos respondentes já possuíam trabalho antes de ingressarem na universidade. Os dados em relação à trabalho expressam uma situação já localizada em outras pesquisas que se refere à vivência da condição juvenil não necessariamente está associada ao distanciamento do mundo do trabalho. Ainda sobre o tema trabalho, a tabela a seguir mostra a responsabilidade desses sujeitos com suas despesas pessoais uma vez que 67,4% dos entrevistados disseram ser responsáveis por arcar com suas próprias despesas. 48,5% disseram receber ajuda dos pais.

Tabela 6 – Quem paga suas despesas?

Quem paga suas despesas pessoais? (RM)	n	Respostas
você próprio	2081	67,4%
pais	1497	48,5%
outros parentes (tios, irmãos, avós, etc)	251	8,1%
amigos	17	,6%
Total	3846	124,5%

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

Em relação ao acesso ao ensino superior, a tabela a seguir apresenta a situação familiar dos bolsistas pesquisados.

Tabela 7 – Alguém de sua família cursa ou cursou o ensino superior?

Alguém de sua família cursa ou cursou ensino superior?	n	%
Ninguém, sou o primeiro a cursar ensino superior	1579	49,83
Irmãos	901	28,43
Mãe	312	9,85
Pai	157	4,95
Pai, mãe e irmãos	117	3,69
Pai e mãe	103	3,25
Total	3169	100,00

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

A partir da análise da tabela é possível perceber que 49,83% dos entrevistados foram os primeiros da família a acessar o ensino superior. 28,43% têm irmãos que frequentam ou já frequentaram um curso superior e apenas 3,59% tiveram pais e irmãos que frequentaram o ensino superior. Esses dados demonstram que parte significativa desses sujeitos vêm de contextos familiares que até então tiveram pouco acesso à formação do ensino superior.

Tabela 8 – Grau de dificuldade?

Grau de dificuldade	n	Média	Desvio Padrão
Tempo para estudar	3114	3,04	1,30
Transporte	3122	2,46	1,25
Alimentação	3117	2,43	1,29
Aquisição de materiais para o curso	3109	2,43	1,24
Vestuário	3119	2,08	1,16
Aprendizagem	3120	2,05	1,03
Horários das aulas	3108	2,03	1,14

Moradia	3117	2,00	1,22
Problemas familiares	3116	1,89	1,17
Socialização (fazer amizades)	3116	1,84	1,07
Relacionamento com a universidade	3117	1,83	0,99
Saúde	3111	1,81	1,07

Fonte: MARTINS; LOHMANN; SEMPREBON, 2014)

A maior dificuldade segundo os estudantes entrevistados consistiu em tempo para estudar. Analisando essa resposta com os dados anteriores é possível supor que muitos dos entrevistados bolsistas estejam tendo dificuldade em conciliar trabalho e estudos uma vez que também são responsáveis por seu sustento. Outra dificuldade predominante consistiu na questão do transporte. Cerca de 75% dos entrevistados utilizam transporte público e também um número significativo precisa deslocar grandes distâncias diariamente pois moram em cidades distintas das que estuda.

A questão a alimentação e da compra de materiais de estudo também foi uma dificuldade recorrente identificada pelos pesquisados, ressalta-se o valor elevado com custos de alimentação e materiais uma vez que esses têm valor elevado e não são subsidiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais da pesquisa foi possível constatar que os programas de bolsa PROUNI e PUCPR permitem um acesso ao ensino superior de parcelas da população jovem que até então estava excluída desse segmento do ensino. Um dado marcante consiste no reconhecimento de que 84,55% dos estudantes disseram acreditar que não estariam frequentando o ensino superior se não tivessem tido acesso à bolsa. Ao mesmo tempo, reconhecemos as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos relacionadas à falta de tempo em conciliar trabalho e estudos e também dificuldades financeiras com os custos de alimentação, transporte e materiais. Reconhecemos que as análises ainda precisam ser aprofundadas e para uma segunda fase da pesquisa está prevista a realização de grupos focais com os bolsistas no intuito de dar voz aos sujeitos sobre as experiências por eles vivenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI No 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coordenação) **Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**.vol 1 Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2009.

MARTINS, Roberta da Rocha; LOHMANN, Luci Michelin; SEMPREBON; Elder. **PESQUISA COM ALUNOS BOLSISTAS DA PUCPR**. Relatório da Pesquisa. Curitiba, PR: PUCPR, 2014.

MENDES, José Manuel de Oliveira. **Perguntar e observar não basta, é preciso analisar**: algumas reflexões metodológicas. *Oficina do CES*, nº194. set. de 2003. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

NONATO, Brescia. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.