

Ciências Humanas



Lucinea de Souza Pereira

TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO

Os desafios enfrentados pelos estudantes
trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto



editora **UFOP**

TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO

Os desafios enfrentados pelos estudantes
trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Reitora

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-Reitor

Hermínio Arias Nalini Jr.



editora**UFOP**

Diretor

Prof. Frederico de Mello Brandão Tavares

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Assessor da Editora

Alvimar Ambrósio

Diretoria

André Luís Carvalho (Coord. de Comunicação Institucional)
Marcos Eduardo Carvalho Gonçalves Knupp (PROEX)
Paulo de Tarso A. Castro (Presidente Interino do Conselho Editorial)
Sérgio Francisco de Aquino (PROPP)
Tânia Rossi Garbin (PROGRAD)

Conselho Editorial

Profa. Dra. Débora Cristina Lopez
Profa. Dra. Elisângela Martins Leal
Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Profa. Dra. Lisandra Brandino de Oliveira
Prof. Dr. Paulo de Tarso Amorim Castro

Lucinea de Souza Pereira

TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO

Os desafios enfrentados pelos estudantes
trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto
2018



© EDUFOP

Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

Capa

Daniel Ribeiro Pires

Diagramação

Pollyanna Assis

Revisão

Ciro Mendes

Lívia Moreira

Rosângela Zanetti

Ficha Catalográfica

(Elaborado por: Elton Ferreira de Mattos - CRB6-2824, SISBIN/UFOP)

P436t Pereira, Lucinea de Souza.
Trabalhar e estudar, eis a questão : Os desafios enfrentados
pelos estudantes trabalhadores da Universidade Federal de Ouro
Preto / Lucinea de Souza Pereira. – Ouro Preto : Editora UFOP,
2018.

338 p. : il. : color.; grafs; tabs.

1. Educação e Estado. 2. Sociologia educacional. 3. Ensino
superior. 4. Educação popular. 5. Trabalho. I. Título.

CDU: 37.014.2

ISBN 978-85-288-0364-8

Todos os direitos reservados à Editora UFOP. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora. A originalidade dos conteúdos e o uso de imagens são de responsabilidade do autor da obra.

EDITORA UFOP

Campus Morro do Cruzeiro

Centro de Comunicação, 2º andar

Ouro Preto / MG, 35400-000

www.editora.ufop.br / editora@ufop.edu.br

(31) 3559-1463

Àqueles que, de forma direta ou indireta, vivenciaram comigo esta inesquecível experiência! Em especial, ao Júlio Cesar (Chuchu) e à minha pequena Duda, pelo carinho, atenção e amor incondicional! Obrigada por tornarem essa minha trajetória mais suave e, acima de tudo, por comemorarem cada passo avançado!

AGRADECIMENTOS

À Rosa Coutrim, minha professora e orientadora, que me apoiou e transmitiu segurança em todos os momentos desta dissertação. Obrigada pelo carinho, pela atenção e por acreditar em mim!

A Écio Portes e à Marlice Nogueira, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação. Senti-me lisonjeada pela leitura cuidadosa e pelos comentários que enriqueceram muito meu trabalho.

Aos professores e demais do Departamento de Educação, pelo excelente apoio acadêmico.

À Universidade Federal de Ouro Preto, em especial à PRACE, pelo apoio institucional dispensado a mim como servidora estudante.

Meus sinceros agradecimentos aos estudantes trabalhadores que participaram desta pesquisa e, com suas histórias escolares, muito contribuíram para seu desenvolvimento e deram a ela um significado todo especial, pois suas belas trajetórias escolares demonstram que, apesar de todas as adversidades sociais e materiais, a busca pelo ensino superior é um objetivo real a ser buscado.

Pois a vida é assim: aperta-se o botão e a vida acende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender. Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável. Mas uma coisa descobriu inquieta: já não sabia mais ter tido pai e mãe, tinha esquecido o sabor. E, se pensava melhor, dir-se-ia que havia brotado da terra do sertão em cogumelo logo mofado. Ela falava, sim, mas era extremamente muda. [...] Porque por pior que fosse sua situação, não queria ser privada de si, ela queria ser ela mesma. Achava que cairia em grave castigo e até risco de morrer se tivesse gosto. Então defendia-se da morte por intermédio de um viver de menos, gastando pouco de sua vida para esta não acabar. Essa economia lhe dava alguma segurança, pois quem cai, do chão não passa. Teria ela a sensação de que vivia para nada? Nem posso saber, mas acho que não. Só uma vez se fez uma trágica pergunta: Quem sou eu? Assustou-se tanto que parou completamente de pensar.

(LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela)

Esta obra foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a partir do Edital nº 003/2017 da Editora UFOP, para editoração eletrônica de trabalhos originados de teses e dissertações.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor Prof. Dr. Sérgio Francisco de Aquino

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador Prof. Dr. Marco Antônio Torres

Orientadora Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coltrim

Comissão Editorial

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (UFOP/MG)

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP/MG)

Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coltrim (UFOP/MG)

SUMÁRIO

21	PREFÁCIO
25	INTRODUÇÃO
	CAPÍTULO 1
37	OS ESTUDANTES TRABALHADORES DE CAMADAS POPULARES E A LONGEVIDADE ESCOLAR
38	1.1 O trabalho escolar das famílias e as influências sociais
38	1.1.1 <i>Relação entre família e escola e desigualdades no acesso à educação</i>
48	1.1.2 <i>O mito da omissão parental: o envolvimento das famílias de camada populares na trajetória de longevidade escolar dos filhos</i>
56	1.2 Mobilização escolar das camadas populares e longevidade escolar
62	1.2.1 <i>Relações familiares e atribuições educacionais na sociedade neoliberal</i>
65	1.3 Estudantes trabalhadores de camadas populares no ensino superior: do acesso à permanência na universidade
68	1.3.1 <i>O estudante de camadas populares e o ensino superior: mobilização para garantir êxito em trajetórias escolares marcadas pelo imprevisto</i>
	CAPÍTULO 2
77	O ESTUDANTE TRABALHADOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERMANÊNCIA GARANTIDA?
78	2.1 A expansão da educação superior brasileira e as ações de inclusão das camadas populares
81	2.1.1 <i>Ações afirmativas na educação superior brasileira: breve contexto e resultados</i>
85	2.1.2 <i>Ações afirmativas: dimensão acadêmica</i>

- 89 2.2 Assistência estudantil: do acesso à permanência na
universidade
- 96 2.3 Vivências universitárias do estudante trabalhador

CAPÍTULO 3

105 METODOLOGIA DA PESQUISA

- 109 3.1 Contextualizando o campo da pesquisa
- 111 3.1.1 *Pesquisa bibliográfica*
- 112 3.1.2 *Pesquisa documental*
- 113 3.1.3 *Aplicação de questionários*
- 114 3.1.4 *Entrevistas*
- 114 3.2 Perfil geral dos estudantes trabalhadores pesquisados
- 124 3.2.1 *O perfil socioeconômico dos estudantes investigados e
suas famílias*
- 134 3.2.2 *Sínteses do perfil sociofamiliar dos estudantes
trabalhadores*
- 135 3.3 Questionários aplicados: apresentação dos resultados
- 140 3.3.1 *Vivências acadêmicas e sociais do estudante trabalhador*
- 146 3.3.2 *A família e a sua escolarização*

CAPÍTULO 4

153 TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO: O QUE OS ESTUDANTES NOS DIZEM

- 155 4.1 Os participantes da entrevista
- 161 4.2 Mobilização familiar em torno da educação e trajetória de
longevidade escolar dos estudantes trabalhadores
- 161 4.2.1 *Considerações acerca da escolaridade dos pais, avós e
irmãos dos estudantes trabalhadores*
- 169 4.2.2 *Participação dos pais e das mães na escolarização dos
filhos*
- 176 4.2.3 *Outras pessoas que marcaram a trajetória escolar dos
estudantes trabalhadores*
- 180 4.3 O trabalho no cotidiano escolar do estudante trabalhador
- 180 4.3.1 *O trabalho na época da escolarização básica*
- 183 4.3.2 *O percurso até o ingresso na universidade*

192	4.4 Vivências universitárias do estudante trabalhador
192	4.4.1 <i>Conciliando estudo e trabalho</i>
199	4.4.2 <i>A participação em atividades extraclasse e vivências universitárias</i>
204	4.4.3 <i>Relação com professores, com colegas de classe e adaptação no curso</i>
213	4.5 Pretensões para o futuro
219	4.6 Outros estudantes, outras demandas
	CAPÍTULO 5
229	CONSIDERAÇÕES FINAIS
237	REFERÊNCIAS
249	APÊNDICES
337	SOBRE A AUTORA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRUEM: Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

ANPUH: Associação Nacional de História

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPAE: Cadastro para Programas de Assistência Estudantil

EAD: Ensino a Distância

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

IFETs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMG: Instituto Federal de Minas Gerais

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PT: Partido dos Trabalhadores

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAAE: Serviço Autônomo de Águas e Esgoto

SESu: Secretaria de Educação Superior

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFES: Universidade Federal do Espírito Santo
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFLA: Universidade Federal de Lavras
UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ: Universidade Federal de São João del-Rey
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR: Universidade Federal São Carlos
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UnB: Universidade de Brasília
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNICAMP: Universidade de Campinas
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

- 28 GRÁFICO 1 – Distribuição da matrícula de graduação presencial por turno e categoria administrativa da instituição (BRASIL, 2012)
- 101 GRÁFICO 2 – Distribuição da matrícula de graduação presencial, da rede pública e privada, por turno (BRASIL, 2000-2012)
- 105 GRÁFICO 3 – Ingressantes na UFOP: estudantes em situação de trabalho (2013/2)
- 116 GRÁFICO 4 – Ingressantes na UFOP: delimitação por sexo dos estudantes procedentes de Mariana e Ouro Preto
- 120 GRÁFICO 5 – Estudantes procedentes de Mariana e Ouro Preto: idade de ingresso na UFOP
- 126 GRÁFICO 6 – Principal responsável pelo sustento da família
- 142 GRÁFICO 7 – Dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes trabalhadores
- 143 GRÁFICO 8 – Estudantes trabalhadores e o acesso aos fatos da atualidade

LISTA DE TABELAS

- 87 TABELA 1 – Média do coeficiente acadêmico em 2014/2 de estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram na UFOP no segundo semestre do ano letivo de 2013
- 89 TABELA 2 – Taxas de evasão dos estudantes da UFOP que ingressaram em 2013/2
- 110 TABELA 3 – Comparativo de ingressantes na UFOP residentes em Ouro Preto e Mariana em relação ao total de ingressantes por ano
- 121 TABELA 4 – Idade dos estudantes das universidades federais nos anos de 1996/7, 2003/4 e 2010
- 125 TABELA 5 – Ocupação dos estudantes trabalhadores da UFOP, procedentes de Mariana/Ouro Preto, e ingressantes no segundo semestre letivo de 2013 por reserva de vagas para renda bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo

LISTA DE QUADROS

- 132 QUADRO 1 – Descrição do perfil do estudante trabalhador e o local da residência

PREFÁCIO

A preocupação com o acesso e a permanência dos jovens das camadas populares no ensino superior tornou-se mais visível nas pesquisas sociológicas brasileiras no início na década de 1990, com estudos que se concentraram em compreender as desigualdades escolares, tendo como focos de investigação a longevidade escolar nas camadas populares e as formas pelas quais os jovens oriundos dessas camadas contrariam certa lógica social de seus destinos escolares, imposta pelas condições desiguais de oportunidades escolares no país.

Assim, passa a interessar aos pesquisadores brasileiros a compreensão de percursos escolares atípicos e improváveis, das trajetórias singulares de jovens socialmente desfavorecidos que obtêm sucesso nos estudos, objetos de estudo já presentes na Sociologia da Educação em outros países, desde a década de 1980, principalmente, motivados pela obra do sociólogo francês Bernard Lahire. Os estudos deste sociólogo colaboraram, dentre outros aspectos, para o entendimento das trajetórias de escolarização como percursos complexos, que não podem ser reduzidos a uma única explicação sociológica, devendo ser profundamente investigadas as maneiras e os processos de mediação social (familiar, escolar, política, cultural, religiosa, etc.) presentes na articulação entre destino escolar e pertencimento social.

Embora seja recorrente na sociologia da educação a investigação das trajetórias de longevidade escolar articuladas às vivências universitárias de estudantes das camadas populares, sua articulação com o estudo dos efeitos da condição de trabalhador nas vivências universitárias do estudante não é tema tão presente nas investigações do campo. Pois bem, é nesse escopo que a obra de Lucinéa de Souza Pereira está situada e contribui fortemente para ampliar e aprofundar a compreensão sobre os processos de mediação social presentes no fenômeno da longevidade

escolar dos estudantes trabalhadores. Como conciliar trabalho e estudo é a tônica da pesquisa.

O livro se destaca, principalmente, em três aspectos. Primeiramente, porque, ao focalizar os jovens trabalhadores e investigar suas trajetórias de escolarização, coloca em pauta aspectos relacionados às condições institucionais efetivas de permanência estudantil oferecidas pelas universidades públicas aos estudantes trabalhadores. O livro mostra que não há, de modo geral, uma política nacional efetiva para a permanência dos estudantes trabalhadores das camadas populares no ensino superior e que vencer as dificuldades para conciliar trabalho e estudo é tarefa exclusiva do estudante.

Em segundo lugar, porque, ao focalizar as trajetórias de escolarização dos estudantes trabalhadores, captura aspectos importantes para a compreensão das desigualdades escolares no Brasil. Grande parte dos estudantes trabalhadores iniciou suas atividades laborais já no ensino médio e apresentava um período de interrupção nos estudos antes do ingresso ao ensino superior. Assim, ao entrar na universidade, apresentavam dificuldades para se adaptar ao ritmo e aos modos de organização da vida acadêmica universitária.

Finalmente, o livro aborda as dificuldades encontradas pelos estudantes trabalhadores para uma vivência plena da vida acadêmica e para usufruir de seu direito às três dimensões teoricamente indissociáveis da universidade, o ensino, a extensão e a pesquisa. Na maioria das vezes, devido aos modos de organização das atividades de extensão e pesquisa, o acesso dos estudantes ficava restrito ao ensino. Além disso, o livro mostra que, quando a participação em projetos de extensão e/ou pesquisa se tornou possível, os estudantes trabalhadores relataram um efeito positivo na vida acadêmica e pessoal, com a aquisição de novos conhecimentos e linguagens, e a possibilidade da ampliação de capital social e cultural, pois, nos dizeres de um dos estudantes investigados, “o olhar se abre”...

Lucinéa presenteia o leitor com uma fotografia da vida dos estudantes trabalhadores na universidade, possibilitando-lhe também a construção de um “olhar que se abre” para as condições ainda insuficientes (de acesso e permanência) impostas aos estudantes das camadas populares nas universidades públicas do país.

Marlice de Oliveira e Nogueira
Departamento de Educação
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes trabalhadores das camadas populares na universidade não é um fenômeno recente, porém, após a implantação das políticas de expansão do ensino superior público, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, verifica-se uma ampliação do número de estudantes nas universidades públicas provenientes de camadas populares que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública de ensino.

As relações de trabalho permeiam a vida desses estudantes de tal modo que influenciam nas suas preocupações e perspectivas. Acerca da experiência dos estudantes com o trabalho, Leão e Nonato (2014, p. 12) destacam que essa relação é marcada pela desigualdade, pois “alguns vivem o trabalho como um tempo de formação. Outros têm suas trajetórias marcadas pelo desemprego, pela dificuldade de inserção profissional e pelo trabalho precário”.

No caso do estudante de camadas populares, a inserção no mundo do trabalho, na maioria das vezes, ocorre de forma precária, em atividades penosas e sem o objetivo de capacitação profissional e pessoal.

Assim, conciliar trabalho e escola é uma missão árdua, pois as jornadas de trabalho geralmente são longas, impondo ao estudante muito desgaste físico e mental, o que compromete sua concentração e rendimento acadêmico.

Para conceituar os diferentes tipos de estudantes em situação de trabalho, Romanelli (1995, p. 453) definiu categorizações em relação à capacidade de manutenção econômica dos estudantes durante a graduação, delimitando três perfis analíticos: o “estudante em tempo integral”, o “estudante trabalhador” e o “trabalhador estudante”.

Tais conceitos serão explorados de forma mais abrangente no decorrer desta obra. Contudo, no presente estudo, o termo estudante tra-

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto no 6.096, em 24 de abril de 2007, objetiva ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

balhador será utilizado de forma genérica, contemplando todos aqueles que realizam atividade remunerada concomitantemente à sua formação superior.

Também cabe ressaltar que nem todo estudante trabalhador pertence às camadas populares, porém, para a presente pesquisa, optou-se por investigar o caso dos estudantes trabalhadores de camadas populares, partindo do pressuposto que, para eles, conciliar trabalho e estudo implica um desafio contínuo, consequente da vulnerabilidade econômica.

O problema de pesquisa emergiu da constatação de que, no ensino superior público, há a existência de grande heterogeneidade no perfil socioeconômico dos estudantes (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000), principalmente considerando a maior equidade de acesso proporcionada pelas reservas de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O interesse pela questão também surgiu da minha prática profissional como assistente social da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFOP (PRACE).

O arcabouço teórico foi constituído, entre outros, por autores que estudaram a longevidade escolar nas camadas populares e constataram, em suas pesquisas, que, no processo de acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior, estão evidenciadas as marcas da desigualdade social, uma vez que ingressar nas universidades públicas é meta quase inatingível para os estudantes pobres (PORTES, 1993; VIANA, 1998; ZAGO, 2000).

Após o acesso ao ensino superior, também é imposto ao estudante trabalhador proveniente de camadas populares o desafio da permanência na universidade, considerando a limitação de recursos financeiros para sua subsistência e a dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade trabalhista.

A pesquisa de Nogueira (2003) aponta para a existência de estudantes trabalhadores nas camadas sociais economicamente favorecidas, fato que comprova que nem todo estudante trabalhador pertence às camadas populares, e que, dentre esses estudantes, existem relações diversas com o trabalho e a escola.

Contudo, para os estudantes de camadas populares, o trabalho não surge como uma escolha ou projeto familiar e sim como uma necessidade em

que, constantemente, está em jogo a subsistência do estudante e de sua família. Para eles, o trabalho geralmente não representa uma perspectiva de aprendizado ou aprimoramento do ofício realizado pelos demais membros da família. Estudos de Portes (2000) e Zago (2000) esclarecem que o trabalho, para esses estudantes, representa, em muitos casos, a única possibilidade de continuidade dos estudos.

Em relação à socialização e às vivências universitárias, autores como Furlani (1998), Portes (1993, 2000) e Romanelli (1995) evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes trabalhadores de camadas populares que, ao contrário dos estudantes de camadas médias pesquisados por Nogueira (2003), não contam com a flexibilização de jornada de trabalho ou podem deixar de trabalhar, fato que garante a esses estudantes pouco tempo para a dedicação acadêmica e para o convívio universitário com os pares (FURLANI, 1998).

Conforme exposto, é evidente que, para que os estudantes de camadas populares ingressem no ensino superior público, é preciso uma grande mobilização familiar escolar em prol do prolongamento da sua escolaridade, visto que essas famílias não contam com suficiente suporte econômico e/ou cultural para efetuar investimentos significativos na educação dos filhos.

Sobre tal questão, Bourdieu (1998) pontua que as classes populares têm um comportamento muito marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, e suas ações se direcionam para satisfazer as necessidades imediatas, restando às classes populares pouca possibilidade para a aquisição da “cultura livre”.

Com base no já exposto, utilizaremos, nesse estudo, a terminologia “mobilização escolar” para compreender as ações espontaneamente empreendidas pelas famílias de camadas populares em prol da educação dos filhos. Ressalta-se que o termo “mobilização escolar” será utilizado em sentido antagônico à concepção de “investimento escolar”², que

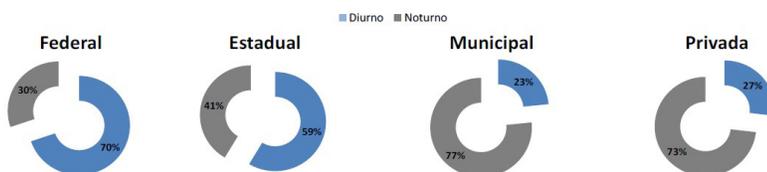
² Na concepção de Bourdieu (1998), o investimento escolar possui relação com a classe social à qual os indivíduos pertencem, verificando-se, dessa forma, diferenciadas estratégias escolares empreendidas pelos sujeitos em busca da manutenção ou ascensão social. Para o autor, os indivíduos se posicionam na estrutura social conforme o capital acumulado (social, cultural, econômico e simbólico). Assim, o grau de investimento da família na educação dos filhos está diretamente relacionado ao retorno provável que se pode ter com o certificado escolar e com as possibilidades materiais e culturais para concretizar o investimento na educação.

pressupõe uma intervenção racional e previamente calculada na educação, sendo tal procedimento característico das camadas médias.

No que se refere à concretização da possibilidade de estudar e trabalhar, verifica-se que a maioria dos estudantes trabalhadores está inserida no ensino noturno (MESQUITA, 2010; TERRIBILI FILHO, 2007). Os dados do censo do ensino superior brasileiro, no período de 2004 a 2012, apontam para uma maior concentração do público do ensino superior no turno noturno, principalmente na esfera privada. Esses dados mostram que o noturno permaneceu se sobrepondo ao diurno em todos os anos abrangidos pela pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos estudantes do ensino superior brasileiro, por turno, referente ao ano de 2012. Esses dados indicam que, no ensino superior federal, há a predominância de estudantes no ensino diurno, responsáveis por 70% das matrículas. No ensino superior estadual, já se verifica quase uma igualdade entre as matrículas no ensino diurno e noturno, sendo que o ensino diurno se sobrepõe com um percentual de 59% das matrículas efetuadas. O Gráfico 1 também demonstra que o ensino noturno representa a maioria das matrículas da rede municipal e privada com índices superiores a 70% das matrículas.

Gráfico 1 – Distribuição da matrícula de graduação presencial por turno e categoria administrativa da instituição (BRASIL, 2012)



Fonte: INEP, Coletiva do Censo da Educação Superior, 2012, p. 9

Para a maioria dos estudantes de camadas populares, a permanência no ensino superior está diretamente vinculada à necessidade de trabalhar. Na maioria das vezes, a conciliação entre estudo e trabalho só é viabilizada mediante uma inserção no ensino superior noturno, pois a

longa jornada de trabalho não permite maior flexibilidade nos horários de estudos.

Verifica-se, assim, que a trajetória educacional do estudante trabalhador das camadas populares é permeada pela relação dicotômica entre trabalho e escola, relação essa que influencia o seu contexto social, seu universo existencial, suas expectativas profissionais e sua adaptação ao ambiente universitário (PORTES, 2001).

No caso dos estudantes de baixa renda, deixar de trabalhar para se dedicar aos estudos não se configura como uma escolha individual, pois, no seu contexto social, prevalece a necessidade de manutenção da sua vida e de seus familiares. Assim, estudar e, simultaneamente, trabalhar representam a única alternativa possível de continuidade nos estudos.

Importante esclarecer que a concepção de estratégia e trajetória que permeia toda a pesquisa se ocupa de conhecer a trajetória dos estudantes trabalhadores pré-ingressos na universidade e se aprofunda nos aspectos da sua permanência na universidade pública.

O conceito de trajetória utilizado no presente estudo está em consonância com as definições propostas por Nogueira (2002) que entende a trajetória escolar como o “percurso biográfico” dos sujeitos pesquisados. Já a noção de estratégia segue os conceitos propostos por Bourdieu (1998) que compreende os sujeitos como atores sociais que empreendem uma grande variedade de ações práticas para dar respostas às situações de escolhas cotidianas às quais esses indivíduos e suas famílias são constantemente submetidos. O conceito de longevidade escolar é utilizado com base nos estudos de Viana (1998), que define as situações de prolongamentos escolares mediante acesso e permanência no ensino superior. Esses conceitos serão explorados com mais profundidade teórica no capítulo 1 da presente obra.

A pesquisa foi realizada a estudantes trabalhadores pertencentes às camadas populares, que ingressaram na Universidade Federal de Ouro Preto por meio de reserva de vaga social para famílias com renda *per capita* familiar bruta mensal de até 1,5 salário mínimo, com o intuito de responderem à seguinte questão-problema: Como o estudante trabalhador de camadas populares vivencia a vida universitária considerando a socialização, as expectativas e as práticas cotidianas?

Baseando-se na definição do problema central da pesquisa, surgiram questões secundárias que mereceram ser investigadas:

- Como são construídas as trajetórias acadêmicas dos estudantes de camadas populares em situação de trabalho?
- Como era a vida acadêmica desses estudantes anteriormente ao ingresso na universidade?
- Quais as motivações que levaram esses estudantes a se inserirem no mercado de trabalho?
- Quais fatores influenciaram na escolha do curso de graduação?

Assim, a partir de tais questões problematizadoras, definiu-se, como principal objetivo da pesquisa, investigar como o estudante trabalhador de camadas populares vivencia a vida universitária considerando a socialização, as expectativas e as práticas cotidianas.

Os objetivos específicos, com base no objetivo principal, surgiram para: 1) compreender a trajetória escolar anterior e posterior ao ingresso na universidade; e 2) verificar, no contexto sociofamiliar dos estudantes trabalhadores, os fatores que tiveram influência na trajetória de longevidade escolar.

A abordagem metodológica escolhida para a presente pesquisa foi a qualitativa, pois permite compreender melhor todo o percurso escolar e as vivências universitárias desses estudantes trabalhadores oriundos de camadas populares.

Como todo problema de pesquisa está fortemente ligado à subjetividade e à vivência do pesquisador, esse caso não fugiu à regra. Esse trabalho foi motivado pelo meu desejo de compreender como são construídas as trajetórias de longevidade escolar dos estudantes trabalhadores das camadas populares e quais desafios lhes são postos em seu percurso de acesso e permanência no ensino superior público.

Percebo que meu interesse pelo tema se deve, principalmente, a dois aspectos: 1º) inicialmente, por influência da minha profissão e área de atuação, pois, sendo assistente social na área de assistência estudantil, a trajetória escolar do estudante trabalhador e suas vivências universitárias despertaram-me grande interesse;

2º) por estar relacionado com a minha trajetória escolar permeada, quase em sua totalidade, pela conciliação entre estudo e trabalho.

Iniciei minha formação básica sempre intercalando frequência às aulas e ao trabalho agrícola na propriedade de meus pais, época da qual me recordo com saudosismo, pois meus pais se mudaram para a área urbana para que as filhas pudessem estudar. Naquele período, faltar às aulas e ir para a roça me trazia grande prazer. Mesmo morando na cidade, a “roça” sempre foi para mim a principal referência de “casa”.

Contudo, minhas dificuldades para conciliar estudo e trabalho afloraram após a conclusão do ensino médio, época em que minha família não tinha condições de custear meu ensino superior, seja público, seja privado. Assim, para acessar o ensino Superior, tive que seguir uma estratégia comum à grande parcela dos estudantes de camadas populares, ou seja, fazer curso técnico particular, trabalhar e, posteriormente, conciliar atividade remunerada com ensino superior privado.

Concluir meu curso de graduação trabalhando foi um desafio, pois a carga horária era significativamente superior à do curso técnico. Tinha que acordar às seis horas da manhã, trabalhar até 17 horas, viajar mais de quarenta quilômetros para chegar à cidade do curso, retornando para a minha casa à meia-noite e meia.

Em relação ao comprometimento acadêmico, me angustiei especialmente na época do estágio, pois a instituição na qual estudei teve que criar um projeto de extensão aos sábados para a turma de trabalhadores estagiarem, ficando tal atividade totalmente fragmentada.

Dentre as minhas constatações no campo de trabalho, percebi a necessidade de mais conhecimento acerca da trajetória acadêmica dos estudantes de camadas populares em situação de trabalho e de sua contextualização na realidade social. Por isso, recorri à Sociologia da Educação.

Com base no arcabouço teórico da área, observei que, ao longo de minha trajetória escolar, fiz parte de um grande contingente de jovens que, por sua condição econômica, viam-se impelidos à dupla jornada de trabalho e estudo, e, em muitos casos, permaneciam à margem do ensino público universitário de qualidade.

No Brasil, a partir da década de 2000, vem se consolidando um processo de democratização de acesso ao ensino superior, com a ampliação

do número de vagas destinadas à cota social nas universidades públicas. Assim, compreender as condições de acesso e permanência dos estudantes trabalhadores de camadas populares é importante para os estudos sobre as políticas de educação superior, pois nos permite entender se a democratização do ensino superior efetivamente alcança esses estudantes e como isso acontece.

Outro aspecto importante tratado nessa obra que contribuiu para as discussões sobre o acesso das camadas populares na universidade pública é a relação familiar e seus impactos na longevidade escolar dos estudantes trabalhadores, tendo como eixo norteador as discussões sobre as desigualdades de oportunidades educacionais para jovens de camadas populares.

Ao propor uma discussão sobre essa parcela de estudantes, este trabalho também trará contribuições específicas para a Sociologia da Educação ao pesquisar a trajetória de longevidade escolar e as estratégias de permanência do estudante trabalhador de camada popular no ensino superior público. Destaca-se também a relevância de se conhecerem as peculiaridades das trajetórias acadêmicas do estudante universitário trabalhador, possibilitando-lhe falar sobre suas expectativas, desafios e suas demandas no ensino superior público.

Conforme observado no Gráfico 1, as universidades públicas têm a maioria das matrículas em cursos do período diurno e a abertura para novas vagas em cursos noturnos é recente. Assim, essa investigação também trará contribuições para a compreensão da heterogeneidade do público estudantil, permitindo mais aprofundamento teórico sobre o tema na atualidade, visto que é um público que está aumentando e que grande parte da produção teórica sobre o estudante trabalhador é datada das décadas de 1980 e 1990.

Em muitos casos, o estudante que frequenta cursos noturnos enfrenta problemas com a infraestrutura educacional, como os horários de funcionamento das bibliotecas, dos restaurantes universitários e de órgãos administrativos e secretarias de departamentos, geralmente incompatíveis com o de chegada desse estudante à instituição, além da diminuição das possibilidades de inserção em atividades de pesquisa/extensão.

Assim, acredita-se que o resultado da presente pesquisa trará subsídios para futuras discussões e favorecerá as reflexões acerca da compreensão dos limites que a rotina institucional e a assistência estudantil impõem ao estudante trabalhador, principalmente àquele que está cursando o período noturno.

Para a realização da presente pesquisa, foram aplicados, por *e-mail*, 23 questionários a estudantes que declararam trabalhar e residir em Mariana e Ouro Preto antes do ingresso na UFOP e que permaneceram matriculados na UFOP no segundo semestre letivo do ano de 2015. Dentre os 23 questionários aplicados, obteve-se um percentual de seis respondentes.

Posteriormente, foram realizadas quatro entrevistas semidirigidas com esses estudantes, sendo selecionados os quatro primeiros estudantes que aceitaram participar da entrevista.

A estruturação dos capítulos foi elaborada abordando os seguintes eixos norteadores da pesquisa:

- Longevidade escolar;
- O trabalho na vida do estudante universitário de camadas populares;
- As práticas cotidianas (de estudos, sociabilidade) dos estudantes trabalhadores.

O capítulo 1 aborda os aspectos de longevidade escolar entre os estudantes trabalhadores partindo-se da constatação de que o público de nossa pesquisa possui histórico de trabalho. Inicialmente, foi abordada a temática sobre a relação família, escola e desigualdade, trazendo subsídios de Nogueira e Catani (2007), Lahire (1997) e Zago (2000) e outros. Em um segundo momento, foi abordada a mobilização escolar das camadas populares em prol da longevidade escolar no ensino superior e finalizada com reflexões sobre a relação entre trabalho e ensino superior.

O capítulo 2 apresenta uma discussão sobre as condições de ingresso e permanência dos estudantes trabalhadores nas universidades públicas. Este capítulo aborda a temática da expansão do ensino superior pelo REUNI, com ênfase na inclusão das camadas populares em

cursos de graduação por meio de reservas de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública e/ou possuíam renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Este capítulo também discorre sobre a assistência estudantil e ações de permanência na universidade, destacando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob o prisma dos seus avanços e desafios.

No capítulo 3, é detalhada a metodologia da pesquisa e o percurso seguido no processo de coleta de dados documentais, aplicação dos questionários e realização de entrevistas semidirigidas. Neste capítulo, também é apresentado o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes trabalhadores que compõem o público da presente pesquisa. Os dados a serem apresentados são provenientes do mapeamento documental realizado por dados fornecidos pela PRACE, pela PROGRAD e pelos resultados dos questionários aplicados.

O capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa sendo discutidas e analisadas as informações prestadas pelos estudantes trabalhadores nas quatro entrevistas realizadas. A análise dos resultados inicia-se com uma descrição dos participantes da entrevista, sendo detalhado o perfil familiar, o curso e turno e as atividades de trabalho que exercem. Em seguida, é abordada a temática da mobilização familiar em torno da educação e trajetória de longevidade escolar dos estudantes trabalhadores.

Posteriormente, são apresentados os dados sobre as vivências universitárias do estudante trabalhador, mediante a compreensão do processo de como conciliar trabalho e estudo, da participação de atividades extraclasse, da relação com professores e colegas da turma e da construção das pretensões futuras e, finalmente, das demandas e vivências específicas do estudante trabalhador universitário.

Finalmente, são detalhadas as considerações finais e as perspectivas que a presente pesquisa aponta para estudos futuros.

CAPÍTULO 1

OS ESTUDANTES TRABALHADORES DE CAMADAS POPULARES E A LONGEVIDADE ESCOLAR

Este capítulo irá abordar aspectos relacionados à longevidade escolar entre os estudantes trabalhadores. Subsidiar, teoricamente, aspectos da longevidade escolar e o impacto do trabalho na vida acadêmica do estudante trabalhador é fundamental para o presente estudo, uma vez que permite entender como são consolidadas as motivações pessoais e a possibilidade intrafamiliar e extrafamiliar de prolongamento da escolaridade.

As famílias de camadas populares têm comportamentos diferentes das camadas médias em relação à escolarização dos filhos, sendo que, para as famílias de camadas médias e elites, verificam-se ações racionais e planejadas em longo prazo no sentido de investir na educação dos filhos (NOGUEIRA, 2003).

Nogueira (2003), ao analisar as estratégias de escolarização de famílias pertencentes à classe média empresarial, constatou que tais famílias, mesmo sendo economicamente favorecidas, atribuem grande importância ao trabalho dos filhos, principalmente em uma perspectiva de apreensão do ofício no qual está inserido o ramo de atividade da família.

A mesma autora destaca também que a escolarização, para essa categoria, é uma estratégia de busca por certificações para a elevação do *status* social e o aprimoramento dos negócios da família. Assim, trabalhar e estudar são duas esferas indissociáveis na vida dos estudantes pertencentes às famílias dos empresários por ela entrevistados.

Já as famílias de camadas populares geralmente não investem de forma efetiva na escolarização dos filhos, principalmente devido aos poucos recursos materiais que possuem, os quais são direcionados, prioritariamente, para a subsistência familiar. Assim, nas camadas populares, observam-se mobilizações em prol da educação dos filhos, sendo essas, na maioria das vezes, estruturadas de forma ocasional e mediante o aproveitamento de pequenas oportunidades (PORTES, 2000; ZAGO, 2000).

Este capítulo iniciará com uma discussão sobre a relação entre família e escola e desigualdade, trazendo subsídios de Nogueira e Catani (2007), Lahire (1997), Zago (2000), entre outros.

Em um segundo momento, será abordada a mobilização escolar das camadas populares em prol da longevidade escolar mediante o acesso ao ensino superior. Nesse momento, também serão apresentadas as considerações de Diogo (2008), Setton (2005) e Libâneo (2012) acerca das concepções sociais atribuídas à escola após a Segunda Guerra Mundial e o movimento social de busca por certificações em atendimento às demandas de escolarização postas pela sociedade neoliberal.

No terceiro momento, serão discutidos aspectos da realidade dos estudantes trabalhadores e seu acesso e permanência na universidade, com base em autores como Mesquita (2010) e Terribili Filho (2007), que analisam a relação entre trabalho e escola, ensino noturno e permanência dos estudantes trabalhadores no ensino superior.

1.1 O trabalho escolar das famílias e as influências sociais

1.1.1 Relação entre família e escola e desigualdades no acesso à educação

Acerca do desenvolvimento e resultados da escolarização, o referencial teórico de Bourdieu (1998) e Lahire (1997) demonstra que as trajetórias de sucesso ou fracasso escolar são permeadas pelo contexto social e escolar em que condicionantes fundamentais são considerados como mecanismos de diferenciação dos resultados escolares. Dentre os fatores condicionantes, destacam-se a mobilização pessoal do estudante, o valor que a família atribui à educação, a estrutura doméstica e ocupacional da família e as disposições familiares que influenciam a trajetória escolar desses estudantes.

A compreensão do perfil familiar e dos fatores que impulsionaram o ingresso prematuro desses jovens no mercado de trabalho são indicadores

férteis para o processo de compreensão da mobilização educacional das famílias de camadas populares e para situar tais análises no contexto teórico de longevidade escolar.

Nogueira e Catani (2007) destacam que o conceito de estratégia, de Bourdieu, está diretamente vinculado à origem social e às relações de pertencimento. Segundo Bourdieu, as estratégias podem ocorrer mediante ações assentadas em cálculos racionais, “objetivamente orquestradas”, ou, ainda, por meio de ações imediatistas sem planejamento e voltadas para fornecer respostas em curto prazo.

Assim, o sistema de estratégias de reprodução diz respeito a um padrão ordenado de práticas que todo grupo executa para se reproduzir, legitimando-se, dessa forma, enquanto grupo (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Sobre o conceito de estratégia, Bourdieu (2004, p. 81) afirma que:

A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância.

A citação acima demonstra que o conceito de Bourdieu (2004) sobre estratégia propõe a busca de um equilíbrio entre o objetivismo estruturalista, que considera o indivíduo como refém das estruturas sociais, e o subjetivismo, que desconsidera a relação entre indivíduo e sociedade.

Nogueira (2002) faz referência ao conceito de estratégia, de Bourdieu, ao pontuar seu caráter dinâmico e descrever a inexistência de estratégias meramente racionais, pois, segundo a autora, parcela significativa de nossas ações cotidianas não é realizada de forma consciente.

Neste sentido, Nogueira (2000, p. 128) destaca que utiliza a noção de estratégia proposta por Bourdieu:

Não como o produto inevitável de um cálculo custo-benefício, mas, tampouco, como mero resultado do acaso. Se

certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (o “*sens du jeu*”) que marca o bom jogador, o estrategista.

Em relação ao âmbito educacional, Bourdieu propõe o conceito de “estratégias educativas” que podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente e são, principalmente, ações de longo prazo que, em geral, não são percebidas como investimento ou mobilização educacional por parte dos agentes (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

De acordo com Bourdieu, as trajetórias marcadas por ações emergenciais, que geram resultados de curto prazo e alcance reduzido dos objetivos, referem-se a uma estratégia peculiar das camadas populares que necessitam constantemente dar respostas de defesa frente às difíceis condições objetivas de existência (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

A concepção de trajetória elaborada por Nogueira (2002) está embasada no referencial teórico de Lahire (1997), que propõe a análise da trajetória de vida escolar dos sujeitos visando compreender o movimento dialético que se constrói na tríade: origem social, dinâmicas internas das famílias e disposições individuais.

As disposições individuais são definidas, na teoria bourdieusiana, como produto do *habitus* que, por sua vez, pode ser entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como um princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1998 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 27).

Assim, conforme assinala Nogueira (2011, p. 30):

Na teoria bourdieusiana, de acordo com sua posição no espaço social, determinada pelo volume e pela estrutura dos capitais detidos, cada família constituiria um sistema específico de disposições e predisposições para a ação, que seriam incorporadas pelos indivíduos como disposições duráveis do organismo, ou seja, como o *habitus*. Pode-se afirmar que, para se conhecer as propriedades comuns a um conjunto de indivíduos que fazem parte de um deter-

minado grupo social, é necessário considerar esse sistema complexo de disposições, de modos de agir, pensar e sentir.

Complementando, Nogueira (2011, p. 30) assinala que a estrutura de capitais é formada por componentes objetivos e subjetivos que podem ser colocados a serviço do sucesso escolar. Entre os componentes objetivos estão: o capital econômico (e os bens e serviços dele derivados), o capital social, que se refere ao conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pelas famílias, e o capital cultural institucionalizado, representado pelos títulos escolares.

Assim, as *disposições* e *habitus* referem-se ao patrimônio transmitido pelas famílias e que passam a fazer parte da subjetividade do sujeito e constituem o capital cultural na sua forma incorporada (NOGUEIRA, 2011).

Com base nas definições acima de *disposições* e *habitus*, percebe-se que estes fundamentam as escolhas e trajetórias escolares dos indivíduos, pois a vida escolar está intrinsecamente relacionada às disposições individuais e ao pertencimento social.

Como demonstrado acima, Lahire (1997) utiliza as trajetórias escolares como objeto de estudo dos “fenômenos de dissonâncias e consonâncias” entre configurações familiares detentoras de certas características de homogeneidade no que diz respeito à sua posição social. Complementando, Lahire (1997, p. 18-19) destaca que:

A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento. Nesse sentido, afastamo-nos de qualquer ideia de evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das crianças de uma mesma faixa de idade.

Assim, percebe-se, na abordagem metodológica de Lahire (1997, p. 33), uma preocupação com a “absolutização de certos traços sociais” e o entendimento na necessidade de desvelamento das nuances que permeiam as diferentes trajetórias escolares dos sujeitos, permitindo compreender as “singularidades” e a relação delas com o todo.

Sobre tal questão, Lahire (1997, p. 14) destaca:

Ora, em vez de fazer de conta que a compreensão de casos singulares acontece por si só, colocando-nos de imediato e ingenuamente do lado daqueles para quem a questão da representação ou da generalização não causa nenhum problema, optamos, no quadro de uma antropologia da interdependência, por estudar explicitamente uma série de questões (singularidade/generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microsociologia/macrosociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturais objetivas a respeito de um objeto singular e limitado.

Considerada a perspectiva metodológica acima, verifica-se que Lahire estabelece um parâmetro de pesquisa voltado para a compreensão de que os indivíduos são seres sociais que estabelecem múltiplas relações com seu meio social.

É a partir da perspectiva de compreensão das especificidades das trajetórias escolares que construímos nosso objeto de estudo, principalmente ao considerarmos que, no caso dos estudantes trabalhadores, existem diversas relações de interdependências e construções individuais em relação à família e, simultaneamente, perante a universidade e o trabalho que faz parte do cotidiano desses estudantes.

De acordo com Portes (1993), o trabalho vinculado ao cotidiano escolar é parte constitutiva do *habitus* dos estudantes de camadas populares, não sendo, portanto, uma escolha ou opção de vida abster-se do trabalho para se dedicar exclusivamente aos estudos.

Assim, as escolhas escolares dos estudantes de camadas populares irão, automaticamente, perpassar pelas relações de trabalho que acabam por influenciar diretamente nas opções possíveis de ensino superior a ser acessada.

Portes também reconhece o papel da família no processo de construção de trajetórias de prolongamento escolar e assinala que a família desenvolve um trabalho escolar mesmo em situações em que o empenho individual se sobressai (PORTES, 2000, p. 77). Complementando esse ponto de vista, destaca-se que os dados obtidos em sua pesquisa:

[...] indicam um enorme esforço das famílias pobres, que desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente no processo de construção de uma trajetória escolar empreendida pelos filhos com relativo sucesso, pois eles chegaram à universidade (PORTES, 2000, p. 76-77).

Portes (2000) também chama a atenção para as peculiaridades do trabalho escolar das famílias de camadas populares, que difere de forma significativa do trabalho escolar empreendido pelas famílias de camadas médias ou elites, principalmente quando se consideram os aspectos familiares de capital cultural³ e o aporte econômico que essas famílias possuem.

Conforme apontado por Lahire (1997), o capital cultural familiar socializado com os filhos não ocorre de forma espontânea ou automática, sendo necessário um contexto favorável ao relacionamento com a cultura.

Em conformidade com o exposto anteriormente, o autor enfatiza que, geralmente, as famílias de camadas populares possuem suas relações assentadas em um espaço ainda pouco compreendido por nós, pesquisadores, em que a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações (PORTES, 2000, p. 77). Nesse sentido, o autor apresenta alguns aspectos específicos no processo de investimento familiar na educação dos filhos, como a expectativa de futuro quanto à escolarização do filho ser limitada, focalizada na inserção empregatícia com aquisição de bons postos de trabalho e pela ausência de uma visão mais ampla de possibilidades escolares.

No mesmo sentido, Lahire (1997, p. 19) pontua que a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, sendo o fracasso e o

³ Terminologia utilizada por Bourdieu e Passeron (1964) para designar algumas diferenças de classes. Esse conceito faz referência à posse de determinadas características culturais que indicam poder e distinção e diz respeito a aspectos específicos de determinadas camadas sociais como: acesso a bens culturais privilegiados, ferramentas intelectuais, de linguagem, de postura corporal, disposições estéticas, modo de vida, valores e estrutura social e psicológica (NOGUEIRA, 2011; SILVA, 1995). Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1964), o capital cultural diferenciava a escolarização, pois os filhos de famílias pertencentes a classes sociais superiores estariam mais aptos a incorporar os valores propostos pela escola, pois suas famílias lhes transmitiam elementos culturais que se assemelhavam aos valores defendidos pela escola.

sucesso escolar apreendido como resultados de uma maior ou menor contradição entre essas duas instituições.

Para os estudantes trabalhadores das camadas populares, construir trajetórias de longevidade escolar representa um exercício de superação cotidiana, seja no âmbito das suas possibilidades materiais, seja nas sociais. Assim, para entender o processo de escolarização desses estudantes de camadas populares, é necessário articular seu contexto sociocultural com o processo de escolarização.

Para tal exercício de articulação, o presente estudo utiliza, como suporte teórico, produções nacionais no campo de conhecimento da Sociologia da Educação que discutem a longevidade escolar de estudantes provenientes de camadas populares. Essas produções buscam compreender o processo de construção de percursos escolares que levaram ao acesso e à permanência dos estudantes na universidade.

Elas focalizam, principalmente, estudantes que, em meados dos anos 1990, chegaram e permaneceram no ensino superior, destacando-se os trabalhos de Portes (1993, 2000, 2001), Portes e Sousa (2009), Piotto (2007, 2008), Viana (2007), Lacerda (2006) e Zago (2000).

Ressalta-se que a maioria dos autores supracitados entendem como longevidade escolar ou prolongamento escolar o acesso e a permanência no ensino superior, considerando que, ao chegar nessa etapa, o estudante passou por uma trajetória de sucesso que o levou a uma ampliação do nível de escolarização. No Brasil, a problematização dessa temática e sua transformação em objeto de estudo evoluíram através de referências aos estudos de autores internacionais, principalmente da escola francesa, que dissertam acerca do sucesso escolar nas camadas populares, com destaque para Lahire (1997), Laurens (1992) e Zéroulou (1988).

Ao optar pelo conceito de “mobilização escolar”, partiu-se do pressuposto que, nas famílias de camadas populares, a relação com a escola ocorre de forma “heterogênea” e que, em percursos escolares marcados por “condições socioeconômicas similares, pode-se identificar percursos diferenciados” (ZAGO, 2000, p. 35). Assim, para Zago (2000, p. 38), a noção de mobilização escolar pressupõe que:

É nas relações dinâmicas, por meio de múltiplas inter-relações e nas experiências sócio-históricas de sujeitos

concretos que se tece a trama da complexa relação com a escola. Acreditamos, como Viana (1998), que nos meios sociais caracterizados mais pela imprevisibilidade do que por uma definição racional de um projeto escolar, as oportunidades e a diversidade de experiências socializadoras podem constituir elementos propulsores de uma maior sobrevida escolar.

Zago (2000, p. 38) destaca que, além das características de imprevisibilidade na trajetória escolar das camadas populares, verifica-se a mobilização de interesses e o aproveitamento de “pequenas oportunidades e conquistas” em prol de um prolongamento da vida escolar. E, ainda, ao considerar a existência de uma mobilização escolar em torno de oportunidades e conquistas pessoais, a autora afirma que, mesmo por um viés contraditório, o trabalho pode ser um elemento mobilizador da carreira escolar.

Sobre a inexistência de estratégias intencionais de escolarização nos meios populares, Zago (2000) menciona que a mobilização familiar é direcionada prioritariamente para a sobrevivência da família devido à vulnerabilidade material e social das famílias de camadas populares. Complementando, Zago (2000, p. 26) traz:

A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo e se apresenta, entre outros domínios, no trabalho irregular, tanto dos pais quanto dos filhos, o que acarreta renda instável e dificuldade de satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar.

As argumentações de Zago (2000) trazem à tona as questões relativas à hipossuficiência econômica e, no caso específico dos estudantes, à situação de trabalho dos filhos como condição que impacta no percurso escolar.

Diante do exposto, evidencia-se que, para muitos desses estudantes das camadas populares, a escolarização é interdependente do trabalho, fato que demanda do pesquisador um olhar criterioso nas relações que esses estudantes estabelecem com a escola e com o trabalho.

É importante ressaltar que a ausência de estratégias de longevidade escolar presentes nas famílias de camadas populares investigadas por Zago (2000) e Viana (2000) não pode ser generalizada para todas as camadas sociais.

Zago (2000, p. 38), ao apresentar dados de sua pesquisa, pontua que, para as camadas populares, o prolongamento da escolaridade é frequentemente subsidiado por um

Conjunto de interesses [que] vai se configurando dentro de um quadro de imprevisibilidades, mas também de mobilização e de pequenas oportunidades e conquistas que vão se apresentando no curso de suas vidas. Assim, contraditoriamente, o trabalho pode servir de elemento mobilizador da carreira escolar.

Analisando a argumentação de Zago (2000), percebe-se que, embora o trabalho aparentemente dificulte a rotina do estudante, pode haver uma relação entre longevidade escolar e trabalho, principalmente porque o trabalho faz parte da vida de muitos estudantes desde a infância, e escola e trabalho acabam se entrelaçando na configuração de projetos pessoais que, mesmo permeados por mobilizações fragilizadas ou imprevisíveis, possuem como caminho norteador a busca pela ascensão social.

Para Viana (2000, p. 50), na construção de percursos escolares prolongados dos estudantes de camadas populares, está presente a inexistência de

Um ponto de partida, um projeto, conscientemente elaborado pelos entrevistados e suas famílias, de se chegar ao Ensino Superior. As práticas, sentidos e disposições que, interdependentemente, tornaram possível a construção dessas trajetórias atípicas foram progressivamente construídas.

As considerações apontadas por Viana (2000) evidenciam as peculiaridades das mobilizações familiares que permeiam as trajetórias de longevidade escolar dos estudantes de camadas populares e quão fértil é esse campo de pesquisa. Assim, é possível considerar que o trabalho,

para esses estudantes, está presente no ambiente intrafamiliar e que as possibilidades e escolhas de prolongamento dos estudos estão automaticamente vinculadas com as relações trabalhistas estabelecidas por esses estudantes, pois, de acordo com Zago (2000, p. 38),

O que fica evidente, ao se dirigir o olhar sobre a relação entre o trabalho e a escola, é a existência de outros elementos como a natureza da atividade, as condições de trabalho exercido, o resultado das experiências escolares e os benefícios que podem tirar da escolarização, além de outros significados que a educação institucionalizada possa representar.

Zago (2000) também esclarece que a escolha por um determinado curso superior está relacionada a uma “opção viável” em detrimento do curso que possibilite mais retorno financeiro futuramente. Em geral, a escolha do curso superior leva em consideração a possibilidade de conciliação com o trabalho, a opção de estudar em uma instituição próxima do trabalho e as opções de cursos que são ministrados no turno noturno.

Assim, com base no exposto, verifica-se a impossibilidade de compreender a trajetória acadêmica dos estudantes de baixa renda sem a devida análise do contexto familiar e social do sujeito pesquisado, pois se entende que apenas o discurso de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e da escola e a minimização das desigualdades sociais não são garantias efetivas do sucesso escolar dessa categoria.

Nesse contexto, julga-se relevante, nesta pesquisa, conhecer melhor para quais finalidades estão voltados os esforços em torno da educação empreendida pelas famílias dos estudantes investigados e como ocorre a assimilação dessas práticas por parte dos estudantes.

1.1.2 O mito da omissão parental: o envolvimento das famílias de camada populares na trajetória de longevidade escolar dos filhos

Conforme observado na discussão realizada pelos autores trazidos nesta pesquisa, o envolvimento das famílias de camadas populares com a educação dos filhos ocorre, na maioria das vezes, de forma heterogênea e com as construções de percursos escolares estruturados sob a ausência de um projeto intencional de estratégia escolar (NOGUEIRA, 1991; PORTES, 1993; VIANA, 1998; ZAGO, 2000).

Verifica-se também, em muitos casos, uma relação ambígua entre o valor simbólico da educação e as aspirações sociais que a educação do filho pode proporcionar ao estudante e a seus familiares.

Conforme já exposto, é notório que as famílias de camadas populares mobilizam esforços que influenciam a trajetória escolar dos filhos, porém essas ações não se assemelham às práticas de escolarização das camadas médias favorecidas economicamente e/ou intelectualizadas, visto que essas camadas sociais estruturam intencionalmente os percursos escolares de seus filhos (NOGUEIRA, 2000).

Considerando as peculiaridades e o estigma estruturado sobre a relação das famílias populares com a educação, torna-se relevante, para a presente pesquisa, o referencial teórico de Lahire (1997) que aborda a temática do sucesso escolar nos meios populares e que conclui, em tal estudo, que a omissão parental em relação à educação dos filhos é um mito.

Segundo esse autor, o mito da omissão parental é fruto da indução interpretativa dos professores que, diante do fracasso escolar de alunos cujos pais se mantêm ausentes do espaço escolar, ignoram as “lógicas das configurações familiares” (LAHIRE, 1997, p. 335) e deduzem que esses pais não se preocupam e nem acompanham o processo de aprendizagem dos filhos.

Tal temática assume expressiva relevância nos discursos pedagógicos de diferentes profissionais para explicar as causas dos baixos níveis de

desempenho das crianças de camadas populares. Acerca da produção do mito da omissão parental na educação, Lahire (1997, p. 335) assinala que:

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares é claro), explicaria o “fracasso escolar” das crianças. Por isso, é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares.

Nas entrevistas realizadas com as famílias e com os alunos da 2ª série de uma escola de Lyon, na França, Lahire (1997, p. 334) verificou que:

Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.

Consolidando sua argumentação teórica, Lahire (1997) cita relatos obtidos nas entrevistas com as famílias dos alunos cujos pais, mesmo diante da limitação de tempo e de capital cultural para auxiliar os filhos nas atividades escolares, usam artifícios para investir na educação da prole e percebem a escola como um espaço importante para a formação profissional dos filhos e, simultaneamente, uma alternativa para alcançarem uma situação de vida menos penosa em comparação a sua situação atual.

Acerca do mencionado, Lahire (1997, p. 334) descreve algumas formas de mobilização familiar na educação e assinala que as mães, princi-

palmente, empreendem cuidados com a educação dos filhos, auxiliando nas tarefas quando são capazes, comprando materiais escolares nas férias e demandando dos filhos a realização de lições nas férias. A atenção das mães com a educação dos filhos também é evidenciada nos hábitos de manter um horário adequado de as crianças se deitarem para não se atrasarem nas aulas. Elas também são vigilantes com os locais frequentados e as amizades dos filhos (LAHIRE, 1997).

Nesse contexto, o autor contribui para desfazer a visão corrente no meio pedagógico de que os pais, especialmente os provenientes das camadas populares, voluntariamente, não se dedicam ou não acompanham os filhos em suas trajetórias escolares.

Também analisando o mito da omissão parental, Portes (2000, p. 66) assinala que as famílias constroem um “conjunto de circunstâncias atuantes” que agem diante das necessidades e dos questionamentos que vão surgindo durante a trajetória escolar dos filhos. Isso culmina em um planejamento precário e caracterizado por um horizonte temporal marcado pela fragilidade dessas famílias, considerando que:

esse trabalho se dá em um tempo próprio, muitas vezes estabelecido pelas condições materiais de existência e da constituição histórica das famílias das camadas populares, quase sempre marcado pelo desconhecimento da estrutura e do funcionamento dos sistemas escolares por parte dessas famílias, além da evidente ausência de um capital escolar (PORTES, 2000, p. 63).

A omissão parental é entendida, pelo senso comum, principalmente como ausência da família no espaço físico escolar e como mecanismo para justificar o fracasso escolar que, no entendimento dos professores, é fruto da “desestruturação” das famílias e da falta de apoio e investimento delas no processo de escolarização de seus filhos. Assim, o mito da omissão parental em relação à educação dos filhos de famílias de camadas populares acaba por justificar a não aprendizagem dos alunos e ocultar sutilmente os inúmeros fatores que produzem tais situações de fracasso⁴.

⁴ Não se trata aqui de negar que exista o que Lahire (1997) denomina de “famílias demissionárias”, que não se envolvem e não se interessam pela educação de seus filhos e que, em muitos casos, prejudicam seu desenvolvimento escolar, porém esses casos não representam a maioria.

Considerando o que já foi exposto, na concepção de alguns professores, o sucesso escolar e também o fracasso evitado seriam fruto apenas da inserção e integração da família na escola mediante a participação nas festividades e atividades escolares, reuniões entre pais e professores, participação em colegiados, entre outras iniciativas. Assim, seriam desconsiderados todo o contexto social e as disposições pessoais que atravessam a realidade educacional dos estudantes.

Lahire (1997), abordando a temática supracitada, também problematiza as reflexões acerca da relação entre família e escola, visando à superação do fracasso escolar. O autor percebe essas relações como ambíguas e assimétricas no que concerne à hierarquia de poder de ambas as instituições, pois:

Existem, neste caso, uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas. Ações desse tipo dizem respeito aos costumes escolares, às normas legítimas da sociabilidade e a uma determinada forma histórica de vida pública, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças (e dos mal-entendidos) culturais, que estão na origem das “dificuldades escolares”, entre uma parte das famílias populares e a escola (LAHIRE, 1997, p. 334).

Assim, a argumentação de Lahire (1997) indica a existência de um contexto de lógicas socializadoras divergente entre as instituições familiar e escolar. E, nesse caso, a lógica dominante é sempre a escolar, o que torna o relacionamento entre ambas assimétrico, principalmente na relação desenvolvida com as famílias de camadas populares.

Dessa forma, compreender as estruturas e modos de vida familiar, as formas de interação, as lógicas sociais, bem como as estratégias de escolarização utilizadas por diferentes classes sociais e, até mesmo frações dentro da mesma classe social, torna-se importante para desmistificar a relação entre famílias e escolas. Sobre tal questão, Paixão (2006, p. 71) destaca que:

Analisando-se o significado da escolarização pelo lado das famílias, encontra-se uma diversidade de objetivos dependendo do tipo de família considerado. Esse processo é visto segundo as chances objetivas de futuro vislumbradas para os filhos. De uma maneira muito genérica, as camadas populares tendem a buscar na escolarização dos filhos chances de escapar de atividades duras e pouco valorizadas que realizam; as camadas médias tendem a apostar muito na escolarização dos filhos objetivando sua ascensão social; enquanto a elite não se defronta com dificuldades especiais e seus filhos dependem pouco dos diplomas ali obtidos.

As atitudes e competências familiares favoráveis ao êxito escolar das crianças dependem do seu conhecimento da cultura escolar e das exigências e expectativas da instituição escolar. Segundo Dubet (2008, p. 30), o bom conhecimento do sistema escolar mediante o entendimento dos seus códigos e suas regras implícitas favorece aos pais na forma como guiam seus filhos de maneira mais eficaz, fato que produz as grandes diferenças no final dos estudos.

Em síntese, a omissão parental refere-se ao contexto de descontinuidade entre as vivências familiares e as exigências da educação formal. Lahire (1997), ao realizar entrevistas e estudos etnográficos, menciona que o fracasso escolar não está associado à omissão dos pais e sim devido ao distanciamento destes em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura.

Em suas entrevistas, fica perceptível que a cultura escolar não faz parte da realidade da grande maioria das famílias entrevistadas e que, em muitos casos, a escola e as práticas de racionalização do tempo não estão inseridas no cotidiano familiar. Para ilustrar tal constatação, Lahire (1997, p. 92) destaca a posição de um pai em relação aos questionamentos acerca do planejamento e do controle do orçamento e da rotina familiar, pois, para ele, as perguntas feitas para a família não serviam para nada, pois estimava que era na moral religiosa que se direcionavam os “comportamentos corretos”, e não na forma de gerir o orçamento, nas práticas de leitura e de escrita.

Na mesma direção, considerando a distância entre capital cultural familiar de muitas famílias de camadas populares e o padrão cultural

exigido pela escola, Portes (2000, p. 64-65) enfatiza que perceber o trabalho escolar das famílias populares sob a ótica das ações típicas das famílias pertencentes às classes médias pressupõe riscos de “armadilhas na forma de se analisar”, visto que “as ações de determinadas famílias pertencentes às camadas populares, com relação à escola são diversas e se recobrem de significados próprios que podem ser ocultados, dependendo do olhar que se dirige a elas”.

Sobre a diversidade e peculiaridades presentes no trabalho escolar das famílias de camadas populares, Portes (2000, p. 66) destaca que:

O trabalho escolar das famílias aparece e ganha sentido através das ações que configuram o conjunto de circunstâncias atuantes. [...] Essas ações guardam similaridades entre si e operacionalizá-las diz respeito a um modus operandi de cada família.

Conforme mencionado nas páginas anteriores, Portes (2000) identifica unidades significativas nos discursos dos familiares, que são específicas de cada família analisada, mas, se inter-relacionadas, possibilitam a construção de um “conjunto de circunstâncias atuantes” que permite aprofundar as análises acerca do trabalho escolar das famílias de camadas populares. Dentre as “circunstâncias atuantes” apontadas por Portes (2000, p. 67-76), estão:

a) A presença da ordem moral doméstica

Refere-se ao trabalho cotidiano de transmitir para o filho os valores da família e as regras sociais que a família entende como conveniente. “Trata-se de um esforço contínuo que não tem como alvo específico o sucesso escolar e, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida” (PORTES, 2000, p. 67).

A ordem moral doméstica diz respeito a uma forma de controle cotidiano da vida familiar, mediante ordenamento afetivo, social e moral (LAHIRE, 1997). É por meio da transmissão da ordem moral doméstica que as famílias norteiam as ações dos filhos, direcionando-os no sentido de demandar uma postura condizente com os valores e projeto familiar.

Cabe ressaltar que os filhos não são meros receptores de uma ordem moral doméstica e sim sujeitos dinâmicos e dotados de individualidade que constroem suas disposições pessoais, tendo como referência as vivências estruturadas dentro de uma ordem doméstica e, simultaneamente, as vivências provenientes da relação com a sociedade.

b) A atenção para com o trabalho escolar do filho

Nesse aspecto, destaca-se a presença e a vigilância em relação ao trabalho escolar dos filhos mediante intervenções educacionais pautadas dentro das possibilidades culturais da família. Dentre as intervenções da família, Portes (2000, p. 68-69) pondera que:

Essas ações são perceptíveis na busca do estabelecimento escolar e na escolha da escola (sempre pública) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães, nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola (e buscar), na vigilância da rua, etc. (PORTES, 2000, p. 68-69).

Essas ações, mesmo apresentando as características de deveres do cotidiano, impactam na relação que o estudante terá com a escola.

c) Um esforço para compreender e apoiar o filho

Portes (2000) percebe um “trabalho de persuasão afetiva” empreendido pelas famílias visando à construção de uma imagem positiva da escola e ao incentivo para que o estudante supere as dificuldades educacionais devido aos poucos recursos materiais e de capital cultural.

d) A presença do outro na vida do estudante

Segundo Portes (2000), a aceitação do estudante pela família e a ajuda de outras pessoas que detêm maiores conhecimentos acerca da

estrutura escolar e das melhores oportunidades educacionais é que poderão proporcionar-lhe melhor aprendizagem.

Dentre essas pessoas que atuam como suporte e incentivo exterior à família, destacam-se os professores, os parentes e os amigos da família.

e) A busca da ajuda material

Expressa o sobre-esforço empreendido pelas famílias, visando à manutenção do filho na universidade. Portes (2000, p. 75) também pontua a existência de “certa solidariedade material de alguns parentes para com esses estudantes, que efetuam algumas doações diante da manifestação dos pais de que o filho se encontra necessitado”.

f) A existência e a importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar

Nesse aspecto, destacam-se as novas relações de interação com os colegas de escolas de mais prestígio social em que alguns estudantes de camadas populares são inseridos mediante oportunidades ou ajuda “dos outros”. De acordo com Portes (2000, p. 76):

Quando o jovem proveniente de camadas populares passa a pertencer ao novo grupo constituído por jovens de uma classe média, ele será influenciado pelas aspirações escolares do grupo e buscará desenvolver estratégias que possam garantir a continuidade dos estudos.

As argumentações de Portes (2000) demonstram que, em geral, as famílias de camadas populares se mobilizam em prol da educação dos filhos, empreendendo um trabalho escolar que, na maioria das vezes, não segue um planejamento racional, mas que acompanha todas as fases da educação dos filhos.

Portes (2000) pontua que, nos casos em que o estudante de camada popular tem acesso ao ensino superior, a família é demandada de forma mais efetiva, considerando-se os gastos relativos à manutenção dos universitários, independentemente se estudam no ensino privado ou público.

1.2 Mobilização escolar das camadas populares e longevidade escolar

Ao longo da história, o investimento familiar na educação passou por profundas alterações, tendo como fator norteador a crescente procura pelo ensino e por certificações. Tal corrida pelo diploma se intensificou após 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, e as significativas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil passou.

Acerca da expansão da escolarização, Diogo (2008) menciona que ela está relacionada às mudanças que ocorreram nos países ocidentais nas décadas de 1950 e 1960, mudanças que impulsionaram a valorização do capital humano, o saber científico e o ideal de oportunidade, igualdade e democratização.

Assim, a expansão da escolarização é fruto do desenvolvimento econômico, levando a uma maior procura por mão de obra qualificada, por maiores possibilidades de inserção profissional e, conseqüentemente, elevação no padrão de vida mediante ascensão socioprofissional.

A educação e a capacitação profissional passaram a se constituir em elementos fundamentais para a reestruturação econômica e políticas dos países após a Segunda Guerra Mundial e, devido às sequelas do período de guerra, elevou-se o ideal político de democracia mediante a consolidação do liberalismo.

Assim, para aqueles que não possuíam capital econômico, o panorama de industrialização e desenvolvimento econômico, vigente a partir da década de 1950, propiciava a disputa por melhores posições sociais pela aquisição de capital escolar, ou seja, da ampliação da escolarização e, conseqüentemente, de uma melhor qualificação profissional.

Ainda segundo Diogo (2008), o investimento familiar na educação transformou-se de forma mais significativa conforme foi se alterando o modelo familiar, até meados do século XX, centrado no modelo de família tradicional nuclear e patrimonial que, ideologicamente, percebia a ascensão social mediante os valores de herança e uniões conjugais convencionais. Nesse contexto, a prole era vista como mão de obra com-

plementar, sendo aumentada sem planejamento e sem um investimento familiar em longo prazo, e a educação não fazia parte do ideal de sobrevivência e acumulação de patrimônio.

As transformações no contexto familiar referem-se, em um primeiro momento, à passagem da família tradicional para a família moderna. Assim, o foco central da família deixou de ser o patrimônio e a sobrevivência e passou para o âmbito das relações interpessoais e para a busca da felicidade, conforme almejado pelo liberalismo. Ou seja, a busca de igualdade de oportunidades é vista como independente do *status* familiar ao qual o indivíduo esteve condicionado por gerações (DIOGO, 2008).

Ressalta-se que, anteriormente à década de 1950, a família era resistente à permanência dos filhos na escola e, gradativamente, esse comportamento “direciona-separa” outra realidade nos anos 1960, pois, conforme menciona Diogo (2008, p. 6), os pais (frequentemente sem formação escolar) passaram a enviar os filhos para cursarem a escolaridade obrigatória, e, nos anos 1990, verificou-se um grande interesse por parte dos pais para que os filhos prosseguissem nos estudos e alcançassem seus mais elevados níveis.

Considerando o exposto, a autora menciona que “a família perde o poder legítimo de transmissão da herança social, através da transferência de patrimônio econômico aos filhos, passa então a escola a deter esse poder, por meio da certificação concretizada nos diplomas escolares” (DIOGO, 2008, p. 37).

A escolarização passa a adquirir papel central na vida das pessoas, modificando seus valores, sua organização, seu funcionamento e até sua estrutura familiar, visto que, diante dos gastos com a educação, a família reduziu o número de filhos e modificou toda a sua rotina cotidiana e as perspectivas futuras em prol do investimento na educação dos filhos.

As transformações nas estratégias de investimento educacional assinaladas por Diogo (2008) são características das camadas médias que empreendem um rol de ações racionalmente estruturadas na busca pelas certificações. Assim, verifica-se um tipo de valor social que a educação passa a adquirir como possibilidade de mobilidade social, o qual também influencia as aspirações e o significado que as camadas populares desenvolvem em relação à educação.

Porém, conforme mencionado, para as camadas populares, a busca por certificações não é estruturada em torno de um projeto ou de ações racionais visando ao prolongamento da escolaridade, mas é marcada por ações imprevisíveis, conforme destaca Zago (2000).

Mesmo não tendo projetos de longo prazo tão bem estruturados como as camadas médias, observa-se que as camadas populares também passaram, principalmente nas duas últimas décadas, a reivindicar uma maior inserção no ensino superior, tendo como objetivo conquistar empregos de melhor remuneração e socialmente valorizados.

Para entender melhor o caso dos estudantes de baixa renda que fazem grande esforço para conquistar seu diploma universitário, é relevante analisar sua trajetória escolar e a mobilização familiar em torno das questões educacionais.

Essas questões merecem ser problematizadas e relacionadas em seu contexto de interdependência com o sistema educacional, para que, de fato, fique desvelado em quais aspectos existe uma articulação entre o papel da escola e o contexto familiar e social ou, por outro lado, em quais aspectos esses papéis se desencontram.

Nessa linha de pensamento, Sposito (2011) traz ao debate as novas demandas da “sociedade escolarizada”, enfatizando que as possibilidades de ascensão social mediante educação não promovem os efeitos desejados e esperados por todas as famílias e estudantes, pois o mundo do trabalho não absorve todos aqueles que se escolarizaram.

Conforme o exposto, verifica-se uma relação dual entre escola e trabalho, pois, ao mesmo tempo em que a sociedade industrial exige dos sujeitos um determinado padrão de conhecimento para se adequar à sociedade industrial capitalista, há, por outro lado, a ilusão de que educação, por si só, seja capaz de promover ascensão social desses indivíduos. Nesse sentido, Sposito (2011, p. 32) destaca:

O mesmo processo de mutação social que constitui a “sociedade escolarizada”, ou seja, a educação escolar como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo (habilidades, conhecimentos e saberes, competência para uma melhor participação na esfera pública e afirmação de sua autonomia como sujeito),

produz uma crise de possibilidades de mobilidade social ascendente via escola pela escassa capacidade de absorção no mundo do trabalho dessa população escolarizada.

Esse contexto de descompasso entre o nível de ascensão social idealizado pela família e o que as certificações oferecem de oportunidades reais leva a um panorama de decepção em relação à educação.

Nesse sentido, Nogueira (2002, p. 17) revela a decepção dos jovens de camadas médias e populares em relação ao ensino superior e pontua que as falsas promessas de ascensão social por meio do estudo vão ao encontro das considerações de Bourdieu sobre a contradição existente no ideal de meritocracia e igualdade de oportunidades, visto que, ao invés de promover justiça social conforme propagado, ocorre reprodução e legitimação das desigualdades sociais pelo viés educacional.

Esse panorama de decepção em relação às expectativas de ascensão mediante a educação e o caráter autoritário e elitista dos sistemas educacionais culminou com o movimento de contestação social de 1968, na França (e que se espalhou pelo mundo), que estruturou uma crítica radical ao modelo educacional funcionalista.

De acordo com Nogueira (2005), Bourdieu propôs, na década de 1960, um novo modo de interpretação da escola e da educação, apontando para a existência de relações entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes, que se direcionam, dessa forma, para um sentido contrário à perspectiva de análise funcionalista da educação.

A autora traz ainda que, nesse processo de profundas transformações sociais, se faz necessário pensar as novas relações estabelecidas pela escola e pela família, no intuito de compreender as possibilidades de continuidade e descontinuidades das práticas, dos discursos e das ideologias entre ambas as instituições. Assim, escola e família referem-se a uma esfera de interdependências e rupturas.

Acerca das análises sociológicas que abordam a relação entre escola e família, Nogueira (2005, p. 567) menciona que:

As análises sociológicas realizadas até os fins da década de 1970 não deixam de reconhecer o papel da família na escolaridade dos indivíduos (por meio dos processos de sociali-

zação primária), por outro, elas promovem sua diminuição ao deduzi-lo a partir da condição de classe do grupo familiar, desobrigando-se de submetê-lo à observação empírica. Significa dizer que o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – permanecia como uma caixa preta intocada (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

A partir da década de 1980, as análises sociológicas migraram do nível macroscópico para o nível microscópico, efetivando-se uma reorientação dos objetos de pesquisas em educação, que passaram a objetivar a compreensão da realidade social, das práticas cotidianas das famílias em relação à educação dos filhos e o estudo das peculiaridades das unidades intrafamiliares.

Nogueira (2005) pontua que a família passou a ser considerada como uma unidade empírica e influenciadora no processo educativo. Assim, foram levadas em consideração, nas análises sociológicas, as ações da família e as disposições individuais dos estudantes frente à influência das ações educativas das famílias.

Dessa forma, pensar nas relações de interdependências e descontinuidades entre escola e família requer uma análise criteriosa de como a escola se insere na sociedade e qual sua representação frente às famílias. Acerca de tais apontamentos, fica evidente a contemporaneidade dos referenciais teóricos de Bourdieu, sobre o capital cultural e a reprodução escolar, e de Lahire (1997), com relação aos mecanismos de apropriação e socialização do capital cultural e do processo de escolarização em situações consideradas improváveis.

Setton (2005, p. 42), tecendo considerações acerca da obra de Bourdieu, menciona que cada família transmite, direta ou indiretamente, certo tipo de capital ou *ethos* cultural aos filhos, sendo assim transmitido um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que definem as atitudes diante da escola e das formas de apropriação cultural.

Nesse contexto, o investimento escolar é diretamente interdependente dos valores educacionais inculcados pela sociedade e do modo como a família mobiliza a trajetória de escolarização de seus filhos.

Abordando o referencial teórico de Lahire (1997), Setton (2005, p. 84) pondera que, sobre o investimento familiar⁵ na educação, é necessário estar atento para as diversificadas formas familiares de mobilização educacional, considerando que:

Elas se referem ao empenho da família em um projeto de ascensão social via sistema de ensino. São práticas relativas à procura por uma escola particular ou por uma melhor escola pública da região, ou mesmo no oferecimento de condições propícias aos estudos na compra de livros e material didático. É possível observá-las também na valorização do trabalho da escola e na participação familiar nas propostas acadêmicas e até na concessão de tempo para a dedicação aos estudos, como mecanismos presentes nas configurações familiares que se diferenciam por criar estratégias pedagógicas informais.

Setton (2005) acrescenta que, para o desenvolvimento eficaz do processo de investimento familiar, seria importante a presença de fatores subjetivos que favorecessem as relações interpessoais no ambiente familiar, sendo definidos como “disposições dialógicas”.

As disposições dialógicas são descritas pela autora como uma disposição ou estabilidade de natureza psicológica que predispõe ao diálogo e à troca de experiência. Refere-se a uma estabilidade familiar que promova segurança afetiva e emocional, ou seja, o conforto psicológico propício para a construção da identidade (SETTON, 2005, p. 85).

Setton (2005, p. 85) também aborda a importância do conforto psicológico e da segurança afetiva, ao considerar que a estabilidade psicoló-

⁵ Lahire utiliza a terminologia “investimento familiar” para designar as práticas familiares, racionais ou inconscientes, que favorecem o sucesso escolar dos filhos. Na presente pesquisa, será utilizada a terminologia “mobilização familiar” para designar as ações familiares, sejam racionais ou não, que influenciaram a trajetória de longevidade escolar de estudantes de camadas populares. A escolha pelo termo “mobilização familiar” está em consonância com os estudos de Portes (1993, 2000, 2001), Zago (2000) e Viana (1998, 2000), que entendem que o termo “investimento familiar” é mais representativo para as famílias de camadas médias ou elitizadas por remeter diretamente a uma concepção de estratégia racional e investimento econômico na educação dos filhos. Por outro lado, o termo “mobilização familiar” contempla as famílias de camadas populares por não necessariamente envolver aportes financeiros em prol da educação dos filhos, e sim as práticas e ações familiares que descrevem todas as iniciativas, ações e intervenções que essas famílias empreendem mesmo que de forma imprevisível ou fragmentada.

gica da família favorece o diálogo, a troca de experiências e o reconhecimento das emoções e desafios que os filhos vivenciarão. No que se refere às relações de interdependência, estas se consolidam na compreensão, tanto por parte da família quanto da escola, de que ambas são esferas indissociáveis no processo de aprendizagem, sendo imprescindível uma colaboração mútua.

Nesse contexto, é incoerente problematizar as questões educacionais, culpabilizando apenas a família ou a escola pelo fracasso escolar, pois se refere a um processo de interseção entre essas duas instituições, que, por sua vez, são fruto do contexto social, econômico, político e cultural da realidade social em que estão inseridas.

1.2.1 Relações familiares e atribuições educacionais na sociedade neoliberal

O diálogo acerca das atribuições e participação familiar na educação dos filhos é marcado por posições de conflitos sobre demandas e responsabilidades tanto no âmbito escolar, quanto no meio familiar. Essa relação se delinea como conflituosa no momento em que são evidenciadas as discontinuidades entre o discurso ideológico da escola e o investimento educacional por parte das famílias.

É evidente que essas relações de discontinuidades devem ser pensadas de forma crítica e ser alvo de estudos para que sejam desvelados os fatores sociais que permeiam esse contexto. Contudo, para um direcionamento prévio dessa análise, faz-se necessário compreender o contexto socioeconômico no qual está inserido o objeto desse estudo, ou seja, a escola e a família na sociedade neoliberal.

No Brasil, a adequação do sistema educacional às exigências de uma economia globalizada vem sendo implementada desde os anos 1990, mediante intervenções políticas edificadas nos paradigmas da modernização e na qualidade do sistema educativo, sendo implementadas intervenções que visam à diversificação, flexibilidade, competitividade, produtividade e eficiência da escola e do ensino (LIBÂNEO, 2012).

As demandas neoliberais condicionam, periodicamente, uma reestruturação do sistema educacional e da instituição escolar para promover as adequações de formação profissional do novo trabalhador e, simultaneamente, amenizar as desigualdades e conflitos sociais frutos das relações de heterogeneidade das classes sociais.

O contexto de reestruturação educacional contemporânea parte da premissa de que a escola precisa se empenhar na diminuição da exclusão, da pobreza e da segregação social, visando conter possíveis ameaças à estabilidade do sistema capitalista. Por outro lado e, contraditoriamente, a reestruturação escolar visa atender às demandas de capacitação profissional, pois o conhecimento adquire *status* de bem econômico.

Dentre as questões mais significativas no âmbito educacional, destaca-se a necessidade de atuação da escola no enfrentamento das problemáticas sociais e suas estratégias de ação frente a essas questões que evidenciam uma sociedade antagonica, dividida em classes e sob o domínio do mercado. Essas situações educacionais dizem respeito, principalmente, à necessidade de enfrentamento do fracasso escolar, fruto de inadaptação do aluno à instituição escolar, seja por diversificação do público-alvo, seja por deficiência na qualidade do ensino.

Assim como na escola, a família também vivencia profundas transformações diante das novas formas de sociabilidade impostas pelo neoliberalismo. Dentre as mudanças no âmbito familiar, destacam-se as aceleradas diversificações nos padrões e valores familiares e suas formas de participação social como unidade de consumo e reprodução da ideologia das classes dominantes.

Segundo Nogueira (2005, p. 575), essas transformações ocorridas no padrão familiar levaram a novas formas de relação entre família e escola, culminando em um processo em que:

Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua participação nas atividades de ensino tornam-se cada vez mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores.

Conforme apontado por Nogueira (2005), a família da atualidade está mais presente e participativa no ambiente escolar, e essa nova forma de interação proporciona uma redefinição dos papéis entre escola e família no processo educativo visando ao estabelecimento de relações de coparticipação entre ambas.

Acerca das novas demandas da família por mais participação no processo educativo, Nogueira (2005, p. 575) problematiza:

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar.

Com base no que Nogueira (2005) traz para o debate, é importante ressaltar que tanto a escola quanto a família desempenham papéis indispensáveis na formação do sujeito consciente e participativo. Cabe destacar também que as ações da escola e da família se efetivam de forma complementar, fato esse que reforça a interdependência entre ambas as esferas e, simultaneamente, faz aflorar os conflitos presentes nessa relação de complementaridade.

Assim, diante das mudanças ocorridas tanto no âmbito da sociedade e da escola, quanto da família, verifica-se a necessidade de contextualizar as práticas de mobilização familiar na educação.

As ações das famílias visando promover a longevidade escolar dos filhos são influenciadas pelos novos parâmetros exigidos para a educação na sociedade contemporânea. Paralelamente a esse contexto de mudança no paradigma educacional, se faz importante atentar-se para a leitura que as famílias fazem desse processo e como passam a compreender e inserir a educação no contexto de suas vivências e perspectivas futuras.

Conforme mencionado, em se tratando de contextos que levaram à longevidade escolar de estudantes provenientes de camadas populares, é comum a inexistência de um projeto de escolarização de longo prazo por parte das famílias de camadas populares (VIANA, 2000). Contudo,

observa-se que, com as políticas inclusivas adotadas nos últimos anos, cada vez mais, jovens oriundos de camadas populares têm ingressado nos cursos universitários, sejam públicos, sejam privados. Muitos conciliam trabalho e estudo, e daí a importância de se conhecer melhor como se constrói tal relação e como essas duas instâncias indissociáveis na vida do estudante trabalhador atuam no processo de consolidação ou fragilização de trajetórias de longevidade escolar.

1.3 Estudantes trabalhadores de camadas populares no ensino superior: do acesso à permanência na universidade

Baseando-se na existência ou inexistência de situação de trabalho entre os estudantes, Romanelli (1995, p. 453) apresenta as seguintes categorizações:

- O “estudante em tempo integral”: não exerce atividade remunerada e possui a capacidade de dedicação exclusiva aos estudos, pois é mantido economicamente pela família, podendo ser aluno tanto do período diurno quanto do noturno;

- O “estudante trabalhador”: há predominância de atividade remunerada, mas, segundo o autor, essa categoria de estudante não se envolve com o seu emprego ou atividade, pois seu futuro profissional é planejado considerando a qualificação a ser obtida no curso superior. Outro ponto importante ressaltado é que esse estudante continua sendo parcialmente mantido pela família;

- “Trabalhador estudante”: para esse estudante, a atividade profissional possui grande importância, não havendo dependência financeira da família, uma vez que ele mesmo contribui ou pode contribuir com o orçamento familiar. O autor afirma que, para essa categoria, estudar é uma decisão pessoal que pode ser baseada em valores individuais ou em aspirações por melhoria profissional e financeira.

Terribili Filho (2007) também descreveu as classificações dos estudantes de acordo com a existência de atividade remunerada e elaborou algumas ressignificações baseando-se nas definições de Romanelli (1995), acrescentando a ocupação de estagiário como ramo de atividade para o estudante trabalhador e definindo a ocupação de estudante como:

- Aquele que apenas estuda, independentemente do período (etapa do curso) e do horário em que cursa a graduação ou de como é provida sua subsistência (se é mantido por apoio familiar, financiamento ou bolsa de estudos);

- O “estudante trabalhador” tem como principal atividade o estudo, associando a ele uma atividade remunerada que pode ser um trabalho formal ou informal, fixo, temporário ou estágio;

- O “trabalhador estudante” é aquele que tem o trabalho como atividade primária em sua vida e, através dos estudos, procura a ampliação de conhecimento e/ou o diploma, visando, principalmente, melhor qualificação e ascensão profissional.

Para Vargas e Paula (2013), em se tratando de estudantes-trabalhadores de camadas populares, além da necessidade de medidas que garantam os recursos básicos para a permanência na universidade, existe outra necessidade eminente para o processo de formação desses universitários, ou seja, o ajuste das exigências da escolarização à necessidade de trabalhar. “Por vezes, o trabalho dificulta a escolarização, por vezes, a ausência de trabalho impede a escolarização” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 465).

Santana (2013, p. 71), em sua dissertação de mestrado sobre os alunos dos cursos noturnos da Universidade Federal da Bahia, afirma:

O predomínio de aulas no período noturno permite que o estudante exerça uma atividade remunerada durante os anos de graduação, tanto para obter recursos financeiros para sua manutenção no curso escolhido quanto para apoiar economicamente a família. O estudante busca, em geral, através dos cursos de graduação, a sua formação profissional e um diploma, acreditando que terá uma vida mais promissora no futuro.

De acordo com as considerações de Santana (2013), percebe-se que há uma relação intrínseca entre o horário em que o estudante cursa a graduação e a existência de atividade remunerada.

Para o presente estudo, não foram localizados dados estatísticos oficiais acerca do perfil dos estudantes do ensino noturno, porém Terribili Filho e Nery (2009) inferem, com base na observação, que a maioria dos estudantes do ensino noturno é composta por estudantes-trabalhadores.

Ressalta-se também que existem estudantes do período diurno que trabalham, principalmente aos finais de semanas, de forma esporádica, porém, no caso do estudante noturno, o trabalho apresenta-se de forma regular, sendo, na maioria das vezes, de segunda à sexta-feira e com cargas horárias superiores a seis horas diárias.

Acerca dessa necessidade específica dos estudantes-trabalhadores de camadas populares, Terribili Filho e Nery (2009) discutem a importância dos projetos pedagógicos dos cursos noturnos serem distintos dos cursos diurnos, em função das particularidades do alunado da noite, composto, na maioria, por estudantes-trabalhadores.

Certamente, os estudantes que se dividem entre o trabalho e a universidade possuem maior necessidade de organização do tempo e das tarefas diárias do que os estudantes que não trabalham. Acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes-trabalhadores, Vargas e Paula (2013) mencionam que, no caso do ensino noturno, o horário de início da aula normalmente coincide com o término da jornada de trabalho, o que ocasiona constantes atrasos por parte dos estudantes ou aulas que se iniciam frequentemente após o horário. Para essas autoras, os estudantes chegam ao ambiente universitário já cansados e estressados com o trânsito e possuem um entendimento dos prejuízos acadêmicos que tais situações lhes proporcionam.

Complementando as considerações de Vargas e Paula (2013), Terribili Filho e Nery (2009) trazem a discussão sobre o tema as questões do “entorno universitário”, ou seja, das circunstâncias da vida social que impactam diretamente na relação com o estudo, como o acesso ao transporte coletivo, as condições de trânsito e a falta de segurança, aspectos que devem ser considerados nas discussões das políticas públicas educacionais.

Trabalhar e estudar requer uma grande motivação e envolvimento pessoal com o curso, porém cabe também destacar que a relação com o estudo é uma construção coletiva em que o estudante assimila, de seu meio familiar e social, as bases para a motivação e dedicação à sua vida escolar.

Assim, a mobilização familiar, seja intencional ou não, pode criar disposições pessoais que garantam o êxito e o alcance da longevidade escolar, mesmo o trabalho estando presente na trajetória desses jovens e demandar maior empenho e abdicção de momentos de lazer, descanso e sociabilidade com a família e amigos.

1.3.1 O estudante de camadas populares e o ensino superior: mobilização para garantir êxito em trajetórias escolares marcadas pelo imprevisto

Portes (2000) utiliza a terminologia “trabalho escolar das famílias” para designar as ações que elas empreendem para viabilizar o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Para o autor, essas ações efetuadas pelas famílias ocorrem de forma ocasional ou precariamente organizada.

Em pesquisa sobre um estudante de camadas populares matriculado no curso de Direito da UFMG, nos anos de 1933 e 1937, Portes e Sousa (2011, p. 320) revelam que o resgate das trajetórias sociais e escolares dos estudantes de camadas populares

Confirmam e contribuem para a compreensão e feitura de um painel, repleto de sentidos, sobre a escolarização de longo curso efetuada por sujeitos das camadas populares e dizem respeito: a) à não linearidade das trajetórias escolares dos sujeitos provenientes dos meios populares; b) à inserção precoce da criança proveniente dos meios populares no mundo do trabalho como virtude e como castigo; c) à conciliação necessária de trabalho e estudos; d) à necessidade de um sobre-esforço para viver a experiência escolar de longo curso; e, por último, e) à ajuda e intervenção de

terceiros no processo de facilitação e consecução de uma trajetória de longo curso.

O estudo de Portes e Sousa (2011) baseou-se na identificação e compreensão de unidades significativas dos discursos dos familiares, os quais são específicos de cada família analisada, mas, se inter-relacionados, possibilitam a construção de um “conjunto de circunstâncias atuantes” que impactam na trajetória escolar dos estudantes de camadas populares (PORTES; SOUSA, 2011, p. 65).

Ao apresentar a funcionalidade do “conjunto de circunstâncias atuantes”, Portes (2000, p. 65) assinala que:

Essas circunstâncias atuantes caracterizam-se por um planejamento precário, por um horizonte temporal bastante curto, diante da frágil situação material da família que se desestabiliza freqüentemente frente às exigências escolares. Essas circunstâncias se combinam entre si e só fazem sentido se inseridas “na rede de seus entrelaçamentos concretos” (LAHIRE, 1997, p. 72), sendo que não parecem possuir efeito importante de forma isolada. Elas atuam no decorrer da trajetória, diante das necessidades e questionamentos cotidianos a serem enfrentados pela família.

Em consonância com o exposto, Viana (2005), abordando a temática das práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares, aponta para a necessidade de aprofundamento nos estudos acerca da presença familiar na educação dos estudantes de camadas populares, pois, de acordo, com a autora:

[A] mobilização familiar escolar não constitui necessariamente um traço das famílias populares que têm seus filhos no Ensino Superior, defendo a tese de que existem formas específicas de presença familiar na escolarização dos filhos nos meios populares, a serem identificadas. Verticalizo na hipótese de que algumas dessas formas são produzidas nos processos socializadores familiares, potencialmente produtores de disposições facilitadoras de sobrevida escolar (VIANA, 2005, p. 3).

Para Viana (2005), a mobilização familiar educacional assume uma perspectiva de historicidade em relação à própria trajetória social das famílias de camadas populares. Nesse percurso, são produzidas disposições que favorecem a construção de trajetórias de longevidade escolar. Viana (2000, p. 51) assinala ainda que, em suas pesquisas,

O êxito escolar inicial – mas também os intermediários – constituíram-se como circunstâncias produtoras de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, e se transformaram numa base importante, embora insuficiente por si só, para a continuidade dos estudos.

Viana (2000, p. 51) também menciona “as oportunidades de universo exteriores ao familiar”, associadas aos êxitos escolares parciais, como a possibilidade do contato com outras referências pessoais, como professores e outros familiares que incentivaram a continuidade dos estudos ou mesmo a chance de estudar em uma escola de maior prestígio social. Assim,

Essas chances/oportunidades, incertas no ponto de partida, tornaram-se auspiciosas no processo por terem sido altamente otimizadas, rentabilizadas. Nesse sentido, assumiram uma significativa centralidade nos destinos escolares em questão (VIANA, 2000, p. 51).

Partindo-se da constatação da impossibilidade de compreender os aspectos de longevidade escolar sem contar com a devida análise da trajetória escolar desde os anos iniciais da escolarização, será apresentada uma breve síntese do referencial teórico de Lahire (1997) que traz uma relevante contribuição para os estudos sobre o sucesso e o fracasso escolar nos meios populares. Outro aspecto a ser considerado é que os autores que abordam a temática da longevidade escolar em meios populares, como Portes (1993, 2001), Zago (2000), Viana (1998) e Setton (2005), trazem, em seus estudos, importantes elementos da teoria de Lahire (1997).

Com base no exposto, ressalta-se que o referencial teórico de Lahire (1997) não compõe o rol de estudos sobre longevidade escolar, confor-

me delimitado na presente investigação. Contudo, os dados apresentados por esse autor sobre o “sucesso escolar improvável” no âmbito do ensino primário (considerado, no Brasil, o ensino fundamental) fornecem subsídios para uma reflexão mais consistente acerca do investimento familiar na educação dos estudantes universitários provenientes de camadas populares.

Dentre as maiores contribuições da obra de Lahire (1997), está a compreensão de que existem diferentes perfis familiares que compõem as camadas populares, daí a diversificada mobilização na educação. Outra contribuição do autor é a constatação de que as famílias não são omissas em relação à escolarização dos filhos (ou, pelo menos, grande parcela delas).

No desenvolver de sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire (1997) investigou casos de sucesso e fracasso escolar de estudantes de camadas populares, retratando o processo de investigação de estudantes de, aproximadamente, oito anos de idade, provenientes das camadas populares da periferia da cidade francesa de Lyon.

O autor trabalha com o argumento da necessidade de contextualização dos fenômenos a serem investigados, propondo a busca pela compreensão de diferenças secundárias nas relações intrafamiliares levando a resultados diferenciados no que tange aos desempenhos escolares dos filhos, e afirma:

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (LAHIRE, 1997, p. 19).

Acerca da rede de interdependências familiares, destaca-se a necessidade de compreender os elementos sociais, como o círculo de amizades, a comunidade, as lideranças religiosas, entre outros, pois também influenciam a criança. A convivência permanente nesse ambiente favorece a criança à incorporação de disposições ou práticas pessoais que favorecem o sucesso escolar.

Simultaneamente, é importante destacar as peculiaridades das formas de funcionamento interno das famílias, fato que leva famílias de padrão econômico semelhante a apresentarem diferenças significativas nos resultados acerca do sucesso escolar.

Assim, o investimento familiar na educação é analisado, por Lahire (1997), como as diferenças secundárias dentro de perfis familiares semelhantes no que se refere à escolaridade e ocupação dos pais e, segundo o autor, o fracasso escolar geralmente é marcado pela ausência de referências escolares na família, levando a uma descontinuidade entre valores familiares e valores escolares. Sobre tal aspecto, Lahire (1997, p. 19) traz:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar... Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares.

Também para Lahire, “os conflitos educacionais dos estudantes em situação de fracasso escolar não se limitam apenas ao ambiente escolar, visto que as demandas escolares não se adéquam ao contexto familiar e, quando os alunos retornam para casa [...], trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos, problemas insolúveis” (LAHIRE, 1997, p. 19).

A problemática da pesquisa de Lahire (1997, p. 19) leva em consideração o fato de que

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolar podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

Como dimensionamento de variáveis, Lahire estratificou aspectos objetivos comuns à totalidade dos perfis analisados, ou seja, baixo nível de escolaridade e renda dos familiares e, posteriormente, descreveu os demais indicadores que levaram ao sucesso escolar ou à manutenção da situação de fracasso escolar.

O autor construiu seu arcabouço teórico com base na hipótese de que existem diferenças internas na dinâmica das famílias de camadas populares, as quais justificam as variações nos padrões de desenvolvimento e sucesso escolar das crianças, e questionou:

O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? (LAHIRE, 1997, p. 12).

Lahire (1997) pondera ainda sobre a necessidade de desapego ao racionalismo meramente estatístico, sendo imprescindível diversificar o olhar sobre o campo microssocial da análise, eximindo-se de análises puramente homogêneas ou equivalentes estatisticamente, pois:

O objeto central de nosso trabalho são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar que registramos através do desempenho e comportamento escolar de uma criança de cerca de oito anos de idade (LAHIRE, 1997, p. 12).

Em consonância com Lahire (1997), Portes (2000) entende que o trabalho escolar das famílias deve ser investigado com base em dados empíricos e considerando os significados próprios que cada família constitui em relação à escola, pois, devido à diversidade das ações empreendidas pelas famílias de camadas populares no que tange à escolarização dos filhos, também se verificam múltiplos significados que podem ser ocultados dependendo do olhar que se dirige às ações de tais famílias (PORTES, 2000, p. 64-65).

Essas considerações acerca do referencial teórico de Lahire (1997) e Portes (2000, 2011) permitem refletir sobre a importância de não relativizar ou padronizar as análises em torno da mobilização familiar na educação dos estudantes de camadas populares.

Assim, na mesma linha de pensamento de Lahire (1997) e Portes (2000) sobre a escolarização das camadas populares, Viana (2005) destaca a necessidade de qualificar melhor as relações das famílias de camadas populares com a escola e problematizar a presença de certos deslocamentos no foco de análise sobre tal tema, sendo que, em tal situação, há o entendimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos estudantes de camada populares.

Com base no descrito, consideramos de fundamental relevância o referencial teórico de Lahire (1997), o qual aborda o sucesso escolar nos primeiros anos de escolarização dos estudantes de camadas populares, pois se verifica a impossibilidade de compreensão das trajetórias de longevidade escolar sem a devida análise do processo que antecedeu o ingresso e a permanência no ensino superior dos estudantes ouvidos nesta pesquisa.

Em se tratando de estudantes trabalhadores de camadas populares, os estudos demonstram que o percurso até a chegada à universidade é marcado pelo ingresso precoce no trabalho, por uma trajetória escolar moldada pelo imprevisto e pelo aproveitamento de oportunidades que vão surgindo ao longo da escolaridade (PORTES, 2000; ZAGO, 2000).

CAPÍTULO 2

O ESTUDANTE TRABALHADOR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERMANÊNCIA GARANTIDA?

Este capítulo apresentará um breve debate acerca das ações afirmativas na educação e os mecanismos de acesso e permanência do estudante na universidade, dando-ênfase nas ações de assistência estudantil em relação às demandas do novo público universitário ingressante.

Considerando a expansão do ensino superior no Brasil, especialmente após a década de 1990, verifica-se a maior inclusão e diversidade do público estudantil mediante o ingresso de estudantes negros, pardos, indígenas e pertencentes às minorias sociais que historicamente estiveram à margem dessa modalidade de ensino (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Com base nas considerações de Mayorga e Souza (2012), as discussões sobre desigualdade social e democratização do acesso ao ensino superior devem estar entrelaçadas às discussões sobre trajetória escolar e trabalho estudantil, pois esses fatores dizem respeito diretamente às possibilidades de ingresso e permanência na universidade.

Assim, visando a uma discussão sobre as condições de ingresso e permanência dos estudantes trabalhadores nas universidades públicas, este capítulo aborda o processo de expansão do ensino superior por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Outra temática que será abordada é a inclusão das camadas populares no ensino superior pelas reservas de vagas para estudantes pretos, pardos ou indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública e/ou possuam renda familiar *per capita* bruta mensal de até 1,5 salário mínimo (Lei Federal nº 1.711/2012).

O capítulo também discorrerá sobre a assistência estudantil e ações de permanência na universidade, destacando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob o prisma dos seus avanços e desafios.

2.1 A expansão da educação superior brasileira e as ações de inclusão das camadas populares

No Brasil, até a década de 1970, o meio universitário era composto quase exclusivamente por jovens pertencentes à elite brasileira e com perspectivas de atuação profissional em cargos e posições de prestígio social e considerável retorno financeiro.

Contudo, com base no movimento de industrialização brasileira e na posterior globalização da economia mundial, na década de 1990, verificaram-se a expansão e a reestruturação do mundo do trabalho, o que culminou em demandas por democratização da educação superior e mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários brasileiros.

Inseridos nessa discussão, Rodrigues, Machado e Araújo (2011) mencionam o caráter segregacionista da educação superior brasileira e destacam a importância da expansão do ensino superior como estratégia governamental para reduzir as desigualdades sociais:

Durante muitos anos o acesso ao Ensino Superior era um privilégio das elites sociais. A escassa oferta de vagas e de cursos superiores associados à concentração das IES nas grandes cidades e os custos com a frequência deste nível de ensino dificultavam o acesso de parte da população. A partir da década de 70 do século XX, assiste-se a um processo de expansão do Ensino Superior em resultado da necessidade de democratizar o acesso a este nível de ensino a toda a população, com base em estudos realizados por organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, que mostravam uma relação direta entre o nível de desenvolvimento do país e o nível de escolaridade da população (RODRIGUES; MACHADO; ARAÚJO, 2011, p. 2).

Para a educação superior brasileira, a década de 1970 representa o período posterior aos debates sobre a necessidade da reforma universitária e à promulgação do Decreto-Lei Federal nº 539, de 1969, que, juntamente com os Decretos no 464/69 e 465/69, “atribuiu à Universidade uma forma de excelência do ensino superior (multifuncional, polivalen-

te, pautada no ensino e na pesquisa, mas pretendendo alocar também a formação profissional) e a faculdade isolada sendo admitida como exceção” (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2011, p. 5).

O propósito principal da reforma universitária e das alterações nas legislações do ensino superior era proporcionar mudanças na administração pública, visando ampliar o acesso à graduação para também atender às necessidades de capacitação profissional, conforme demandado pelo desenvolvimento industrial vigente desde a década de 1950.

Por outro lado, nas últimas décadas do século XX, o Brasil efetuou mais reformas no ensino superior por influência do Banco Mundial, incentivando a privatização dessa modalidade de ensino conforme já ocorria em demais países da América Latina (SOBRINHO, 2005).

Após o retorno das autorizações concedidas ao setor privado para implantar novas instituições no Brasil, verificou-se um aumento significativo no número de Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente privadas. Assim, em 1991, os dados indicavam a existência de 864 IES, ocorrendo, em menos de uma década, uma expressiva expansão das IES. Já em 2009, esse número era de 2.314 IES no território nacional (INEP, 2010).

Como consequência dessa expansão das IES, o número de estudantes do ensino superior aumentou significativamente no Brasil. Os dados do Censo da Educação Superior evidenciavam que, em 2012, o percentual de estudantes universitários era de quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos e que aproximadamente 15% desses estudantes estavam na idade considerada adequada para cursar esse nível de ensino (INEP, 2013).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁶ representam um marco na expansão do ensino superior privado, pois promoveram o custeio do curso de graduação para estudantes de camadas populares mediante o financiamento estatal das mensalidades desses universitários, podendo tal financiamento ser de forma parcial ou total.

⁶ O FIES foi criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e convertido na Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas e com certo nível de insuficiência econômica (BRASIL, 2010).

No que se refere ao atendimento das prerrogativas de expansão do ensino superior previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) para a rede federal, foi elaborado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Instituído em 2007, foi criado com base no reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social brasileiro, e teve como principal objetivo o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação nas universidades públicas (BRASIL, 2007).

Cabe registrar que as ações visando à expansão e à melhoria nas condições de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro foram estratégias políticas executadas na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) representado na presidência do Brasil pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula).

Essa expansão no processo de inclusão das camadas populares e minorias historicamente excluídas foram viabilizadas mediante a expansão de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme já indicado, principalmente devido à criação e à expansão do ensino noturno e, principalmente, por intermédio da implantação de políticas de ações afirmativas na educação superior.

Porém, tal política pública não visava principalmente às vagas para alunos de camadas populares. Portes e Sousa (2013) destacam que as ações do REUNI na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) permitiram a expansão do ensino matutino e integral, pois essa instituição já oferecia a maioria dos cursos no período noturno e, segundo os autores, a UFSJ, desde seus primeiros cursos, se caracterizou por ser uma universidade de estudantes trabalhadores.

Dentre os resultados dessa expansão do ensino diurno na UFSJ, contatou-se a diminuição progressiva dos ingressantes provenientes de escolas públicas, pois Portes e Sousa (2013, p. 68), ao analisarem o perfil dos estudantes da UFSJ no período de 2005 a 2008, constataram que, a partir deste último ano, “com a ampliação da oferta de vagas no turno integral e a criação, entre outros, do curso de Medicina, o percentual de ingressantes provenientes de escola pública tornou-se menor que 50%”.

Conforme exposto, as ações do REUNI não alcançaram, na íntegra, os objetivos em relação à democratização do ensino superior e à redução das desigualdades educacionais, contudo, possibilitaram um maior ingresso de estudantes de camadas populares no ensino superior.

Cabe destacar que as ações afirmativas no ensino superior ainda estão em processo de implantação e ainda há muito por fazer, principalmente no que se refere a ações interinstitucionais para acolher e incluir o ingressante por cotas.

Especificamente na UFSJ, Portes e Sousa (2013) mencionam que foram implantadas, em 2009, políticas de ações afirmativas mediante reserva de 50% de vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino.

Dentre os resultados da implantação de ações afirmativas na referida universidade, destaca-se uma elevação do percentual de estudantes provenientes da rede pública de ensino, que, em 2008, era inferior a 50% e, em 2010 e 2011, passou a representar 62,79% dos ingressantes. Observa-se, assim, que a elevação dos ingressantes provenientes de escola pública está diretamente relacionada à implantação de ações afirmativas na UFSJ.

2.1.1 Ações afirmativas na educação superior brasileira: breve contexto e resultados

Conforme afirma Lima (2010), as ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça social, tendo, como princípio fundamentador, a correção das desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais, sendo, portanto, definidas como uma intervenção de cunho compensatório. As ações afirmativas apresentam-se na modalidade de políticas públicas e/ou ações do setor privado, podendo ter o caráter compulsório ou facultativo.

Essas ações também são conhecidas como “discriminações positivas” (LIMA, 2010) visto que tendem a reivindicar uma ultrapassagem

do direito meramente formal para o direito material, levando-se em consideração o fato de que é necessário estabelecer mecanismos de acesso diferenciados para os indivíduos em situação de desigualdade.

No que tange à sua ideologia de fundamentação, as políticas de ações afirmativas podem ser consideradas políticas de pertencimento ou identidades, pois se destinam a públicos específicos e têm por finalidade romper com modelos de gestão social tradicional e mantenedores de históricas desigualdades sociais (LIMA, 2010).

As ações afirmativas apresentam-se como medidas eficazes no combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de grupos sociais excluídos. Essas ações elevam o nível da participação de minorias no processo político, promovem ampliação do acesso às políticas de educação, saúde, emprego, bens materiais, proteção social e diversidade cultural.

Destaca-se que a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, apresenta características mais democráticas e inclusivas, incluindo as reivindicações sociais relacionadas ao contexto social vigente, reconhecendo a existência da discriminação racial, étnica e de gênero, e das limitações sociais impostas às pessoas com deficiência física no país.

Ocorre também a expansão da visibilidade pública e governamental em torno da temática das desigualdades raciais, merecendo destaque o final da década de 1990, que contou com a divulgação de análises sobre as desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (PAIVA; ALMEIDA, 2010).

O século XX foi marcado pela mobilização e pelo ativismo dos movimentos negros brasileiro, com destaque para o processo preparatório para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, de 2001, em Durban, na África do Sul (JODAS; KAWAKAMI, 2013).

Sobre o processo de implantação das ações afirmativas no Brasil:

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil, tanto na construção de uma agenda de reivindicações pelo movimento negro desde a década de 1980, como também na

receptividade dessas demandas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) (FERES JR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 401).

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, as ações afirmativas promulgadas não satisfazem a todos. Elas são alvo de questionamentos e posições divergentes. Tal debate se intensificou no final do século XX, momento em que grupos historicamente excluídos passaram a reivindicar intervenção pública para compensar as desigualdades e promover maior inclusão social. De outro lado, evidenciam-se resistências por parte dos grupos socialmente dominantes que questionam a legitimidade de tais propostas.

A manutenção da qualidade do ensino superior público também passou a ser debatida sob uma perspectiva de inter-relação entre a implantação das políticas de ação afirmativa na educação e os seus impactos no rendimento acadêmico e na diversificação do público universitário, com a possibilidade de marginalização e segregação dentro da própria instituição mediante a formação de grupos de alunos inseridos e excluídos.

Sobre os potenciais estudantes excluídos, Zago (2000, p. 26) afirma que:

As histórias escolares que acompanhamos evidenciam a interrupção dos estudos como parte de um processo de eliminação que acontece de forma contínua e ao longo de toda a vida escolar. Ao investigar os percursos escolares não podemos ignorar as contradições entre o prolongamento da obrigatoriedade escolar e a realidade concreta vivida por parte significativa da população que, quando inserida na escola, tem uma trajetória em constantes descompassos com as normas da instituição de ensino, produzindo o que Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) denominam de “excluídos potenciais” (ZAGO, 2000, p. 26).

Conforme apontado por Zago (2000), na trajetória escolar, deve-se considerar as diversas nuances que permeiam o contexto dos estudantes e, especificamente no caso do estudante trabalhador, entender que

a garantia do acesso via ação afirmativa não garante efetivamente sua permanência, pois a esse estudante demandam ações no que tange à sua peculiar situação de conciliar trabalho e estudo.

Nessa perspectiva, Mayorga e Souza (2012, p. 267) ponderam que, para algumas instituições,

A presença desses sujeitos na universidade, através das ações afirmativas, causa incômodos de ordens diversas: a desconstrução (mais uma vez) do mito da democracia racial brasileira, até o incômodo que a explicitação da desigualdade no contexto universitário tem provocado. Negros e pobres aparecem como problemas, dificultadores da harmonia social, ruídos inapropriados, que impedem que a universidade opere como “deveria operar”.

As considerações expostas por Mayorga e Souza levam-nos a refletir que as políticas de ações afirmativas em si não devem ser entendidas acriticamente como mecanismos de redução da desigualdade e da democratização do ensino superior, pois há a necessidade de questionar de que forma o acesso a esse nível de ensino tem sido garantido aos estudantes de camadas populares e como a diversificação do público estudantil tem sido acolhida no interior das universidades.

Merece ser problematizada a questão do acesso do estudante trabalhador ao ensino superior, pensando-se sobre a perspectiva de qual possibilidade de inclusão e vivência universitária lhes é permitida. Para esse público estudantil, é concretizado o acesso a um curso de maior prestígio social como as áreas da Saúde e Engenharias? Ao estudante trabalhador é concretizada a igualdade de permanência mediante a participação em pesquisa e extensão universitária?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o tipo de viés no qual está assentado o discurso da expansão e democratização do ensino superior brasileiro, pois se percebe que, nesse processo de democratização, tem-se enfatizado, prioritariamente, a questão quantitativa de ingressantes de camadas populares ao ensino superior, não levando em consideração as demandas e perspectivas de permanência desse novo público universitário.

Sobre a questão da permanência, Almeida (2014, p. 269) destaca que:

Permanência na universidade pública, como fato social que é, deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades. Os resultados encontrados apontam que os órgãos universitários poderiam ter uma postura mais ativa. Sem isso, o debate atual sobre uma maior inclusão social no Ensino Superior pode estar encobrindo uma de suas dimensões mais centrais, qual seja, a real apropriação do conhecimento oferecido pelas universidades.

Assim, o debate sobre a forma como tem sido concretizada a inclusão no ensino superior é fundamental, pois, conforme destaca a autora, é necessário repudiar a visão de universidade “neutra”, uma vez que, ao negligenciar as desigualdades presentes no interior da universidade, ela está automaticamente intensificando-as (ALMEIDA, 2014).

Finalmente, é relevante destacar a importância das ações afirmativas no que tange ao acesso de estudante de camadas populares ao ensino superior, mas, alocando nessa temática, as devidas ressalvas ao seu real potencial de inclusão na universidade, merecendo especial atenção à apropriação do saber universitário e à vivência social e cultural que tal nível de ensino proporciona, experiência esta pouco acessível à categoria dos estudantes trabalhadores.

2.1.2 Ações afirmativas: dimensão acadêmica

Os dados referentes às pesquisas empíricas sobre o rendimento acadêmico dos cotistas ainda são poucos, e os resultados são diversificados, apontando para situações de rendimento semelhante aos universitários ingressantes por ampla concorrência, como mencionado nas pesquisas de Velloso (2009) acerca dos universitários da Universidade Nacional de Brasília (UnB).

Por outro lado, na pesquisa de Waltemberg e Carvalho (2013), os cotistas apresentam rendimento acadêmico levemente inferior aos universitários ingressantes por ampla concorrência em alguns quesitos. Essas constatações apareceram no estudo feito na Universidade Federal Fluminense (UFF), com base nas notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de 2008, indicando que universitários que ingressaram em instituições públicas federais por meio de ação afirmativa tiraram, em média, nota 9,3% menor que a dos demais na prova de conhecimentos específicos do ENADE.

Na pesquisa realizada na UFF, foram analisados os desempenhos de 167.704 alunos que estavam concluindo a graduação nos treze cursos avaliados em 2008, como Ciências Sociais, Engenharias, Filosofia, História e Matemática. Para Waltemberg e Carvalho (2013), esse desnível atual é um preço baixo a se pagar pela maior inclusão. Contudo, esses autores ponderam que, com a ampliação da reserva de vagas para 50% até 2016, essas diferenças no rendimento acadêmico tendem a se elevar.

Sobre o rendimento acadêmico semestral dos estudantes da UFOP, os dados do coeficiente semestral de 1.019 estudantes foram obtidos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), tendo como referência a coleta de informações de todos os cursos desta universidade (igualmente representado por todos os estudantes que ingressaram em 2013/2 e estavam regularmente matriculados em 2014/2) no segundo semestre do ano letivo de 2013, conforme demonstram os dados abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Média do coeficiente acadêmico em 2014/2 de estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram na UFOP no segundo semestre do ano letivo 2013

Modalidade de concorrência	Média de coeficiente acadêmico semestral em 2014/2
PAA3: Candidatos que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	6,92
AC: Ampla concorrência, processo seletivo sem reserva de vagas	6,25
PAA4: Candidatos com renda familiar bruta mensal <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	6,79
PAA2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa MEC nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	6,21
PAA1: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 (um inteiro e cinco décimos) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	6,50

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados do Coeficiente dos Discentes ingressantes em 2013/2 (PROGRAD/UFOP, 2014).

Diferentemente do estudo de Waltemberg e Carvalho (2013), que compararam as notas dos estudantes em uma única avaliação (o ENADE), os dados da UFOP aqui trazidos são do Coeficiente Geral. Reconhece-se que tal coeficiente dos estudantes não obedece a um padrão de avaliação dos alunos que possa conferir plena confiabilidade na comparação dos resultados, uma vez que cada curso apresenta peculiaridades, com diferentes disciplinas oferecidas por diversos professores que seguem variadas formas de avaliação.

Além disso, cabe ressaltar que o rendimento acadêmico não deve ser considerado isoladamente como critério definidor da efetividade das ações afirmativas na educação superior, visto que existem inúmeras variáveis que influenciam na coleta dos dados, como o período da pesquisa

de campo realizada, a área dos cursos investigados (humanas, exatas ou ciências da saúde), entre outros aspectos.

Porém, os resultados sinalizam que, ao contrário dos dados encontrados nas pesquisas de Waltemberg e Carvalho (2013), os estudantes da UFOP que ingressaram no segundo semestre do ano letivo de 2013 tiveram rendimento semelhante ou ligeiramente maior que os ingressantes por ampla concorrência, sendo que, apenas na modalidade de cotas PAA2, foi constatado rendimento acadêmico inferior aos alunos que ingressaram por ampla concorrência.

Acerca do Coeficiente Geral dos estudantes cotistas, também é necessário considerar que o baixo rendimento dos universitários cotistas abarca os gargalos do ensino fundamental público, que é fruto de uma concepção de garantia de direitos de qualidade limitada à população de camadas populares que estão economicamente condicionadas a acessar apenas essa modalidade de educação básica. Dessa forma, o rendimento acadêmico dos cotistas possui íntima relação com o ensino médio, com fatores socioeconômicos dos estudantes, e com suas perspectivas individuais em relação às possibilidades reais de inserção e conclusão da graduação.

Outro fato relevante a considerar é que, conforme pontuado por Waltemberg e Carvalho (2013), os índices de evasão de estudantes cotistas são inferiores aos estudantes que ingressaram via ampla concorrência.

No que tange ao público da presente pesquisa, verificou-se, mediante acesso na plataforma de Cadastro para Programas de Assistência Estudantil (CPAE), que, dentre os 26 estudantes trabalhadores que ingressaram no segundo semestre do ano letivo de 2013, dois haviam trancado a matrícula e um havia evadido, até o segundo semestre do ano letivo de 2015. Assim, decorridos dois anos do curso de graduação, um percentual de 3,84% dos estudantes trabalhadores evadiu da universidade.

Também pode-se observar, na Tabela 2 que, para a modalidade PAA1, verificou-se um percentual de 37,27% de evasão e, na modalidade PAA4, de 29,50%, índices esses inferiores aos dos estudantes de ampla concorrência ou das demais modalidades de reserva de vagas sem recorte de renda bruta familiar *per capita* mensal de até 1,5 salário mínimo.

Tabela 2 – Taxas de evasão dos estudantes da UFOP que ingressaram em 2013/2⁷

Modalidade usada pelo ingressante	Matriculados em 2013/2	Evadidos em 05/01/2016
AC	538	320
PAA1	110	41
PAA2	98	48
PAA3	63	36
PAA4	61	18
Total	870	463

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados da PROGRAD/UFOP

Acerca da efetividade da inclusão educacional e democratização do ensino superior, é evidente a ampliação da inclusão e diversificação do público universitário, pois, de acordo com dados do Censo da Educação Superior do ano de 2009, realizado pelo INEP, os estudantes procedentes do ensino público representam 69% dos cotistas, e o grupo de identidade étnica representa 25% dos ingressantes por cota (INEP, 2010).

2.2 Assistência estudantil: do acesso à permanência na universidade

Acerca do surgimento da assistência estudantil no Brasil, Kowalski (2012) argumenta que isso advém do surgimento da própria universidade e que, mesmo em um contexto de acesso restrito ao ensino superior, já, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851) contemplava a assistência aos estudantes.

Em contrapartida, Portes e Sousa (2013) também pontuam que, desde a criação dos cursos superiores no Brasil, já se verificava a presença de estudantes pobres, mesmo em quantitativo reduzido. Comprovando tal afirmação são apresentados dados da pesquisa de Portes (2001) que

⁷ As informações foram extraídas em 05/01/2016. Como se observa, as modalidades que correspondem ao perfil da presente pesquisa (PAA1 e PAA4) apresentaram as menores taxas de evasão em detrimento às demais modalidades de concorrência no SISU. Ressalta-se que, em função de greve realizada em 2015, houve atraso no calendário acadêmico da UFOP sendo que o semestre letivo de 2015/1 foi finalizado em 23/03/2016.

assinala a presença de estudantes negros na Academia de São Paulo em data anterior à promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) e à abolição da escravidão no Brasil (1888).

Sobre a assistência estudantil aos universitários, Portes e Sousa (2013, p. 60) destacam que, nos primórdios do ensino superior brasileiro, a permanência para os estudantes de camadas populares se configurava como “uma aventura solitária do ponto de vista institucional”, pois não havia nenhuma ação institucional que facilitasse a permanência desses estudantes na universidade.

As ações que favoreciam a permanência dos estudantes pobres eram de caráter filantrópico proveniente da caridade dos mais abastados, conforme mencionado por Portes e Sousa (2013).

Sobre tal panorama de assistência estudantil, os autores esclarecem que, especificamente no caso da UFMG, as ações para suporte aos universitários de camadas populares datam de 1912, mediante a criação da Fundação Affonso Penna em que merece destaque a atuação do professor Francisco Mendes Pimentel que contribuía mensalmente para a referida fundação (PORTES; SOUSA, 2013).

Complementando, Portes e Sousa (2013) destacam que, em 1930, foi criada na UFMG a Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcelos, sendo tal caixa mantida por doações e realização de eventos. Segundo esses autores, a

Assistência estudantil começa a ser desenvolvida não por uma iniciativa de Estado nem por uma preocupação institucional com os estudantes que destoavam do perfil encontrado no Ensino Superior e necessitavam de auxílio para permanecer nas universidades, mas sim por atitudes individuais baseadas na filantropia e na boa vontade de diferentes indivíduos para com os pobres (PORTES; SOUSA, 2013, p. 61).

Com relação à continuidade dessa modalidade de filantropia na assistência estudantil, Portes e Sousa (2013, p. 61-62) mencionam que, em 1936, foram implantados os Estatutos da Assistência aos Universitários “Mendes Pimentel”, sendo que tal modalidade de assistência filantrópica permaneceu até 1953. Os referidos autores também destacam que, a par-

tir de 1960, as atividades de assistência estudantil foram reiniciadas na UFMG com sua atuação voltada para as “novas propostas assistenciais”, sendo tal instituição pioneira no que tange ao “desenvolvimento de um projeto institucional de assistência estudantil”.

Portes (2001) problematiza essa modalidade de assistência estudantil referenciada na filantropia afirmando que esse tipo de assistência oferecida “desobrigava” a UFMG de oferecer uma assistência estudantil institucionalizada.

Assim, conforme apontado por Portes e Sousa (2013) e também por Kowalski (2012), verificam-se ações de assistência estudantil desde o surgimento das primeiras universidades brasileiras, porém a assistência estudantil na concepção de direito social está conectada com a trajetória da política de assistência social, pois, conforme destacado por Vasconcelos (2010, p. 603), ambas despontaram com base em movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal.

Vasconcelos (2010) destaca que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação adquiriu o *status* de direito público, podendo ser acessada por todas as classes sociais e por todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tivessem acesso de modo igualitário a esse direito.

O processo de legitimidade da assistência estudantil como política pública é fruto de constantes debates e reivindicações por parte do público estudantil, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e entidades representativas das IFES. Dentre as entidades representativas que, na década de 1980, tiveram expressiva militância em defesa do ensino superior público e da assistência estudantil, destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

Ainda segundo Vasconcelos (2010), a ANDIFES e o seu órgão assessor, o FONAPRACE, defendiam, nos anos 1980, a integração regional e nacional das IFES, visando consolidar, entre elas, a prerrogativa de garantia de igualdade de oportunidades aos estudantes, mediante a

perspectiva de direito social, e proporcionar aos estudantes as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso. Dessa forma, contribuiriam para prevenir a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

Ao descrever a trajetória da assistência estudantil nas IFES brasileiras, Vasconcelos (2010) também pontua que, na década de 1990, a educação foi influenciada pela política do governo Fernando Henrique Cardoso que, mediante uma concepção de governo de tendência neoliberal, deu andamento às políticas de privatização da educação superior minimizando os investimentos na educação superior pública. Detalhando tal questão, Vasconcelos (2010, p. 606-607) pontua:

O resultado da atuação desse modelo de política neoliberal foi o sucateamento das universidades públicas e o aumento do número da expansão do ensino público privado e das matrículas nessas instituições, que recebiam verba pública através da multiplicação das fundações privadas nas IFES, além da ausência, ou pode-se dizer, a inexistência, de uma política efetiva de Assistência Estudantil.

Conforme mencionado por Vasconcelos (2010), a década de 1990 representa um momento em que não houve investimentos na assistência estudantil por parte do governo federal. Assim, diante da inexistência de uma efetiva política nacional de assistência estudantil, verificou-se, na época, um panorama de execução dos programas assistenciais de auxílio ao estudante mediante a utilização de recursos de manutenção das universidades, sendo comum a utilização de recursos destinados ao custeio de atividades de ensino, pesquisa e extensão para tal fim (CARVALHO, 2013).

A assistência estudantil recebeu maior aporte de investimentos no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e a expansão do ensino superior, iniciada com o REUNI, viabilizou a promulgação do PNAES, em 12 de dezembro de 2007 (MEC, Portaria Normativa nº 39).

O PNAES foi regulamentado apenas em 2010 pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e representou um marco histórico e de importância fundamental para a assistência estudantil, pois a elevou a um

patamar de política pública, contando com dotação orçamentária específica e investimento direto nas IFES (BRASIL, 2007).

Dentre suas áreas de cobertura, destacam-se a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Pode-se compreender, baseando-se nessa discussão, que o PNAES surgiu da necessidade de se fornecerem subsídios para a permanência dos estudantes de camadas populares na universidade, mediante maior aporte financeiro para as IFES, uma vez que as atuais ações afirmativas na educação favoreciam apenas a inclusão no processo de ingresso na universidade, mas não a permanência do aluno.

Para Haas e Linhares (2012), os programas de assistência estudantil são imprescindíveis para a permanência dos discentes na universidade, pois não é suficiente apenas a inclusão no processo de ingresso. Também é fundamental fornecer subsídios para a permanência de tais discentes. Destaca-se a necessidade de maior aporte financeiro por parte do PNAES para as IFES, pois

A criação de condições de acesso por via de políticas de Ações Afirmativas para que determinados grupos sociais e/ou raciais ingressem nas universidades, seja mediante a implantação de um sistema de cotas, seja por meio de outras modalidades, deve vir acompanhada de um programa sistemático de apoio acadêmico. O debate interno torna-se imprescindível às universidades públicas promotoras de ações inclusivas, com vista a adotar condições efetivas de permanência para que os estudantes beneficiados não engrossem as estatísticas de evasão do ensino superior brasileiro (HASS; LINHARES, 2012, p. 852).

No que se refere à permanência dos cotistas na universidade, Mayorga e Souza (2012) realizaram estudo, no ano de 2009, sobre as políticas de permanência de estudantes cotistas nas universidades federais do Brasil, sendo consultados os sites das seguintes universidades: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de

São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Dentre os achados da referida pesquisa, as autoras pontuam que, mesmo diante das mudanças no perfil do universitário ingressante, muitas universidades não implantaram inovações em suas políticas de assistência estudantil, pois

Muitas instituições federais de Ensino Superior ainda apresentam políticas tradicionais de permanência sustentadas pelo tripé alimentação, bolsa trabalho/manutenção e moradia (bolsa moradia ou residência universitária). [...] Raros são os exemplos de políticas que consideram, em seu planejamento, ações junto à universidade, no sentido de mobilizar seus diversos atores para a recepção da diversidade em todos os seus âmbitos; ou ainda a inserção de estudantes caracterizados como “socioeconomicamente desfavorecidos” em programas de pesquisa e extensão (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 273-274).

Adequar a assistência estudantil ao novo público universitário é o desafio para a política de educação superior contemporânea, pois, além do aporte de recurso insuficiente, esbarra-se também no pouco conhecimento acerca do novo público estudantil e de suas demandas.

Sobre tal questão, ressalta-se a importância de conhecer a especificidade do ambiente universitário, pois, conforme assinalado por Mayorga e Souza (2012), o ambiente da universidade possui padrões de funcionamentos diferentes do contexto que os estudantes de camadas populares vivenciavam anteriormente, sendo que as referências culturais e os saberes que esses estudantes levaram para o ambiente universitário são fortemente desvalorizados nesse novo contexto de lógica e por pessoas que estabelecem relações diferentes diante das vivências trazidas de experiências anteriores.

Assim, para Mayorga e Souza (2012), o ingresso no ensino superior é marcado por desafios relacionados à permanência e à inserção univer-

sitária, sendo que as diferenças entre o contexto original do estudante e o padrão de cultura e sociabilidade estabelecido no ambiente universitário são configuradas para um âmbito que vai além da diferença de classe, mas que também inclui diferenças de raça, gênero e de história de vida.

A pluralidade de relações presentes no ambiente universitário faz com que o estudante vivencie várias formas de sociabilidade, ora em consonância com sua trajetória anterior, ora totalmente distante de sua realidade social. Nesse aspecto, cabe ressaltar a importância da universidade como disseminadora dos ideais de respeito à diversidade e instituição capaz de convergir diferenças culturais em prol da democracia, justiça e igualdade social.

Sobre os desafios a serem enfrentados pela assistência estudantil nas IFES, Portes e Sousa (2013, p. 72) também chamam a atenção ao pontuarem a necessidade de a assistência estudantil alcançar as demandas para além da esfera “material” para que os estudantes de camadas populares possam vivenciar a vida universitária de forma plena, pois

A democratização do acesso aos bancos das universidades deve vir acompanhada da democratização do acesso ao conhecimento e da possibilidade de permanência dos estudantes para que possam concluir seus cursos. Nesse caso, a ampliação de ações voltadas para a assistência estudantil, iniciada institucionalmente nos anos 30, ainda hoje não se consolidou como política pública no cenário universitário nem se nota um forte movimento social ou mesmo institucional para colocá-las na pauta do dia no mundo das universidades públicas.

As argumentações pontuadas por Portes e Sousa (2013) colocam em evidência a necessidade de ampliação dos diálogos sobre a temática assistência estudantil, sendo que essa discussão deve estar vinculada a indicadores atualizados do novo público estudantil e de suas reais demandas, com ênfase para além dos aspectos materiais de permanência.

Em relação ao estudante trabalhador, também se colocam em pauta questões relativas às demandas institucionais no que se refere ao funcionamento dos departamentos em horário acessível e à necessidade de diálogos sobre grade curricular dos cursos noturnos.

Portes e Sousa (2013) complementam tal questão ao enfatizarem que, para a execução das ações de permanência estudantil, são demandados recursos econômicos e conhecimentos teóricos e técnicos. Esses autores também problematizam que a assistência estudantil deva ser construída com base em conhecimento histórico, empírico e teórico visando à superação de uma ideia meramente discursiva de assistência e, simultaneamente, um esvaziamento da concepção teórica e prática que deveria nortear as ações de permanência na universidade.

Com base no exposto, a inclusão no ensino superior demanda estratégias que vão além da disponibilização de recursos financeiros para garantir a permanência, mas necessita também de ações que permitam que a diversidade marque presença no ambiente universitário e que a instituição proponha estratégias para articular as vivências universitárias com as experiências pessoais e sociais dos indivíduos.

Dentre o novo perfil de estudantes do ensino superior público, destaca-se o fato de que, no caso do estudante trabalhador de camadas populares, sua presença se amplia de forma significativa nas IFES com base na expansão dos cursos noturnos, sendo que o REUNI e as ações afirmativas vêm possibilitando o ingresso desses estudantes no ensino superior. Contudo, nem sempre a própria dinâmica universitária e a rotina exaustiva de trabalho e estudo possibilitam a permanência desse estudante nos bancos universitários.

Diante disso, destacamos a importância da compreensão da trajetória acadêmica e a vivência universitária dos estudantes que historicamente estiveram excluídos do sistema educativo para que, de fato, seja possível obter indicadores que avaliem a eficácia do atual processo de democratização e inclusão educacional.

2.3 Vivências universitárias do estudante trabalhador

As relações que os estudantes estabelecem com o trabalho são múltiplas e se associam às realidades socioeconômicas vivenciadas por eles.

Conforme já mencionado, a maior parte da bibliografia encontrada sobre o tema, no Brasil, não é recente. Na década de 1990, Cardoso e Sampaio (1994) publicaram um artigo sobre o estudante trabalhador, pontuando o fato de que, desde a década de 1970, verificava-se maior heterogeneidade econômica dos estudantes.

Na mesma linha, Castanho (1989) já sugeria, nos anos 1980, a necessidade de se ter uma didática diferenciada que respeitasse a condição real do estudante trabalhador, que, na maioria das vezes, também é estudante do período noturno.

Em um trabalho mais recente, Leão e Nonato (2014) destacam as principais relações que os estudantes estabelecem com o trabalho, identificando o que o trabalho representa para eles:

- Processo de construção da identidade, valores, sociabilidade e autonomia individual;
- Obtenção de autorrealização;
- Mecanismo para obtenção de bens de consumo e garantia de lazer do estudante;
- Condição inerente à possibilidade de estudar;
- Condição inerente de sobrevivência pessoal.

Dentre as propostas de nosso estudo, destaca-se a compreensão acerca de quais relações o estudante trabalhador das camadas populares estabelece com o trabalho e, simultaneamente, com a escola.

Tal relação é marcada pela constante dificuldade de conciliação dessas duas instâncias. Assim, verifica-se um panorama de distanciamento e de falta de articulação entre essas duas dimensões inerentes à vida desses estudantes, pois, de acordo com Leão e Nonato (2014, p. 40), na sua vivência acadêmica:

Suas experiências, necessidades e demandas são estranhas para uma escola que não fala sua língua, que ignora o que eles fazem e sabem, levando-os a sucessivas repetências e abandonos. [...] Em muitos casos, a rigidez da organização escolar (tempos, conteúdos, avaliações) dificulta o seu desempenho.

Conforme pontuado por Leão e Nonato (2014), o currículo do ensino superior não contempla as reais demandas dos estudantes trabalhadores, sendo que, muitas vezes, há uma dicotomia entre a atividade que eles executam no âmbito do trabalho e o conteúdo proposto em sala de aula.

Tal dicotomia é primordialmente social e se reflete no currículo, que não considera as especificidades do público estudantil noturno e prioriza o conteúdo teórico em detrimento do saber prático que eles desejam apreender e compartilhar em sala.

Outro aspecto que dificulta a assimilação e a aprendizagem do que é transmitido pelos professores por parte dos estudantes trabalhadores e, principalmente aqueles do ensino noturno, é a rigidez do conteúdo e o tamanho da carga horária das disciplinas. Além disso, em muitos casos, os conteúdos das disciplinas não fazem articulação com as suas vivências cotidianas, o que dificulta o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, em estudo sobre o ensino noturno, Silva (2014) pontua que, além das dificuldades com horários para estudos e frequência às aulas, os estudantes dos cursos noturnos encontram obstáculos no currículo. No XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, a autora apresentou um trabalho no qual problematizou a temática: *Estudante trabalhador e construção da autonomia em relação ao conhecimento: o que fazer diante da realidade dos currículos ofertados?*

Para ela, a reorganização curricular radical configuraria uma alternativa de melhoria na formação dos estudantes trabalhadores. De acordo com Silva (2014, p. 5),

Temos que pensar um projeto de Ensino Superior no qual todos docentes e gestores teriam que se engajar de forma que pudéssemos efetivamente transformar o aluno em estudante levando em conta que ele é um trabalhador e seu tempo para o estudo é escasso.

As discussões acerca da reorganização curricular do ensino noturno feitas por Silva (2014) e Mesquita (2010) convergem diretamente para as questões referentes à qualidade do ensino noturno e, principalmente, para a temática do aproveitamento acadêmico.

Mesquita (2010, p. 28) menciona que a expansão do ensino noturno é permeada por aspectos ideológicos contidos nos discursos sobre essa temática:

Os estudantes do Ensino Superior do período noturno necessitam trabalhar para se manterem em seus cursos, mas senti a necessidade de prosseguir na discussão destas condições de acesso e permanência neste nível de ensino com o intuito de desvelar as intenções contidas nos discursos políticos que defendem o acesso do Ensino Superior noturno como uma oportunidade de formação sem a preocupação com a qualidade desta formação. Quando falo em permanência no Ensino Superior refiro-me a uma permanência com qualidade, ou seja, com sucesso, que pode verdadeiramente contribuir na formação destes profissionais de sorte que possam, a partir da conclusão de seu curso, enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

As considerações apontadas por Mesquita (2010) provocam uma reflexão crítica acerca da democratização do ensino superior brasileiro, pois a expansão do acesso sem igualdade de oportunidades, no que diz respeito ao ingresso e à permanência em um curso superior de qualidade, não configura, de fato, a democratização do ensino.

A expansão meramente numérica das vagas dos cursos noturnos não leva à democratização do ensino de fato, e sim a uma formação superior de qualidade inferior por parte dos estudantes de camadas populares e, principalmente do estudante trabalhador. (MESQUITA,2010)

Mesquita (2010, p. 17) também destaca a importância de se conhecerem as reais condições de acesso e permanência em que o estudante trabalhador se insere:

Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda *per capita* não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos. O nó da questão é justamente em que condições reais este acesso, permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia.

Complementando, a autora revela que há escassez de estudos acerca do estudante trabalhador. Sua pesquisa foi desenvolvida com base no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e considerou o período entre 1994 e 2009. Foram localizadas 821 teses que abordam a temática “educação superior”, sendo que apenas sete teses tinham como objeto de estudo o “estudante trabalhador”.

Problematizando os principais entraves para o bom desempenho do estudante trabalhador, Mesquita (2010, p. 168) argumenta:

Este estudo mostrou que um dos maiores entraves na formação dos estudantes trabalhadores é a escassez de renda que traz como consequência a falta de tempo para dedicação aos estudos. Tempo necessário e adequado para que este sujeito possa estudar e se profissionalizar em um curso com qualidade, quebrando definitivamente o ciclo de despreparo constatado pelos resultados pífios da educação no Brasil em relação aos países em desenvolvimento e desenvolvidos.

No panorama de escassez financeira supracitada, percebe-se que as relações acadêmicas mais abrangentes necessárias à vida acadêmica ficam comprometidas, cabendo ao estudante trabalhador o difícil esforço isolado para compreender e acompanhar as disciplinas e alcançar notas satisfatórias para concluir a graduação.

Complementando a ideia de Mesquita sobre os entraves para o bom desempenho escolar do aluno trabalhador, Terribili Filho (2007) menciona que os “componentes do entorno educacional” interferem na motivação, desempenho e na condição do estudo, o que compromete o processo de aprendizagem. O autor também faz menção aos desgastes na condição física desses estudantes e aos frequentes atrasos ou perda de aulas e/ou provas.

Para esclarecer sua definição de “entorno educacional”, Terribili Filho (2007, p. 16) assinala que

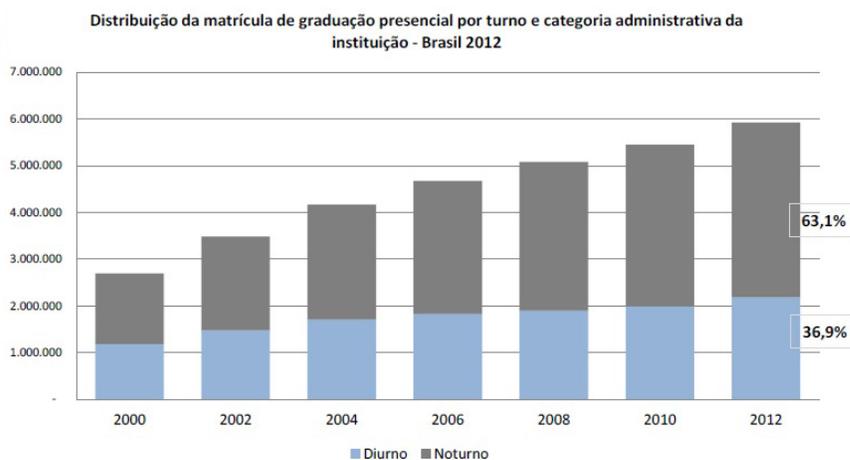
A expressão “entorno educacional” será utilizada para designar aquilo que circunda a área educacional, através de

um recorte constituído de três dimensões: trânsito e transportes, segurança e legislação trabalhista. Desta forma, o entorno educacional será também chamado de extramuros ao sistema educacional.

Terribili Filho (2007) também destaca que o ensino superior no período noturno, na época de sua pesquisa, detinha 60% das matrículas em cursos de graduação, sendo que 86% dos seus alunos eram estudantes trabalhadores.

Os dados apresentados pelo autor acerca da maior concentração do público do ensino superior noturno estão em consonância com os trazidos pelo Censo do Ensino Superior do período de 2004 a 2012 (Gráfico 2). Os dados indicam que o ensino superior noturno permaneceu se sobrepondo ao período diurno em todos os anos abrangidos pela pesquisa do INEP.

Gráfico 2 – Distribuição da matrícula de graduação presencial, da rede pública e privada, por turno (BRASIL, 2000-2012)



Fonte: INEP, Coletiva do Censo da Educação Superior (2012, p. 9).

Observa-se, no Gráfico 2, o significativo aumento do número de estudantes dos cursos noturnos, sendo que, em 2012, o ensino superior presencial noturno brasileiro referente às instituições públicas e privadas configurava um percentual de 63,1% das matrículas.

Os dados supracitados instigam-nos a problematizar os motivos da expansão do ensino noturno brasileiro e a quem se destina essa modalidade de ensino superior.

Abordando a temática do ensino noturno, Mesquita (2010, p. 77) esclarece que

O estudante do período noturno é considerado, em potencial, um trabalhador. Assim, infere-se que ele, ao chegar à sala de aula, vai submeter-se a mais uma jornada de trabalho. A adequação deste ensino se concretiza, principalmente no ensino fundamental e médio, com uma matriz curricular com menos horas, menos atividades, maior flexibilização no processo avaliativo, numa suposta compreensão das “limitações” deste estudante (MESQUITA, 2010, p. 77).

Pode-se observar, na escrita de Mesquita (2010), que, especificamente no caso do estudante trabalhador, há uma tendência ao ingresso no curso noturno, fato que configura uma extensão da jornada de trabalho e, conseqüentemente, uma precarização dos estudos, seja por parte do estudante, que não dispõe de tempo para os estudos, seja por parte da instituição escolar, que tende a fragmentar os conteúdos por não conseguir se adequar previamente ao seu perfil.

Para o estudante trabalhador, a disciplina e o constante controle de tempo são imprescindíveis para alcançar as metas educacionais, sendo que a permanência e o rendimento acadêmico são concretizados mediante a autodeterminação do estudante e o apoio da família. Contudo, “mesmo tentando conciliar trabalho e estudo, enfrentando o tempo e o cansaço do dia a dia, os estudantes trabalhadores não conseguem alcançar a dedicação ao estudo necessária ao percurso acadêmico” (ABRANTES, 2012, p. 5).

Cabe destacar, também, que é de suma importância que a universidade repense suas estratégias educacionais em relação ao ensino noturno e, especificamente, à situação peculiar do estudante trabalhador, tendo em vista a garantia do acesso e a permanência em um ensino superior de qualidade e adequado ao perfil desse estudante.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os recursos metodológicos utilizados para subsidiar a pesquisa e as etapas percorridas para alcançar os objetivos propostos.

No que se refere aos recursos metodológicos, optou-se pela realização de pesquisa qualitativa mediante a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semidirigidas de caráter reflexivo e contando com roteiro de entrevista com concepção genealógica, com finalidade de compreender a história escolar e familiar dos estudantes trabalhadores.

Posteriormente, será apresentado o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes trabalhadores que compõem o público da presente pesquisa. Tais dados são provenientes do mapeamento documental realizado por meio de informações fornecidas pela PRACE e PROGRAD e dos resultados dos questionários aplicados.

Essa pesquisa se propôs a conhecer a vida dos estudantes trabalhadores oriundos de camadas populares que estudam em diferentes cursos da UFOP, para entender quais as suas vivências, os desafios e as expectativas educacionais e como a família atuou, ou não, no processo de favorecimento da longevidade escolar deles.

A abordagem escolhida foi a qualitativa, pois possibilita compreender melhor as nuances, os conflitos e a prática cotidiana dos jovens. Segundo Strauss e Corbin (2009, p. 24), tal abordagem permite “obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais”.

Dentre as ferramentas de coleta de dados, citam-se:

- Pesquisa a banco de dados relativos ao perfil socioeconômico dos estudantes trabalhadores disponíveis na plataforma Cadastro para Programas de Assistência Estudantil (CPAE) da PRACE, referente ao período de 2013/2 a 2015/1;

- Pesquisa a banco de dados da PROGRAD, referente à relação de estudantes cotistas ingressantes na modalidade reserva de vagas para

renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário mínimo, referente ao período de 2013/2 a 2015/1;

- Aplicação de questionários por *e-mail* junto aos vinte e três estudantes cotistas selecionados, sendo dezessete mulheres e seis homens, os quais, no ato da matrícula SISU, declararam exercer atividade remunerada e residir em Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP;

- Realização de quatro entrevistas semidirigidas com estudantes trabalhadores.

Com base nos dados coletados pelos questionários, foram selecionados os estudantes para a entrevista. De acordo com Viana (2000, p. 48), o material empírico coletado nas entrevistas possui uma dimensão biográfica, fato que exige maior rigor metodológico devido à “infinidade pulverizada de informações a que essa narrativa permite. A autora pontua as vantagens de utilizar a análise pautada na noção de configuração social, pois isso permite entender as dimensões que dão significado à trajetória empreendida. Por outro lado, Viana (2000) também percebe a vantagem de efetuar a análise por meio de parâmetros centrais da trajetória escolar investigada.

Entendem-se, como de fundamental relevância, as abordagens analíticas de Lahire (1997) e Viana (2000), pois permitem visualizar a dimensão das práticas cotidianas familiares e os aspectos centrais da trajetória escolar. Contudo, para a presente pesquisa, não foram utilizadas especificamente as abordagens metodológicas de análise de dados propostas por Lahire (1997) ou de Viana (2000). Para orientar a coleta dos dados e construir a sua análise, foram definidas as seguintes categorias-chave:

- Longevidade escolar;
- Trabalho na vida do estudante universitário de camadas populares;
- Práticas cotidianas (de estudos, sociabilidade) dos estudantes trabalhadores.

Szymanski (2004, p. 78) menciona que a proposição de categorias de análise é fruto de articulações conceituais que compõem sínteses provisórias do objeto pesquisado, pois “a categorização concretiza a imer-

são do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. Assim, a proposta dessa pesquisa foi conhecer um pouco mais do cotidiano desses estudantes contemplando seu processo de escolarização (longevidade escolar), o lugar do trabalho em sua vida e a sua vivência universitária.

A estruturação do processo de construção do roteiro, a interpretação e a análise de dados das entrevistas foram baseadas nas categorias-chave citadas e nos objetivos da pesquisa. Dentre as categorias, destacam-se a compreensão das trajetórias de longevidade escolar e investimento da família na educação dos filhos; a relação entre trabalho e ensino superior, buscando compreender os impactos do trabalho na vida acadêmica; e as práticas e a vivência cotidiana e universitária dos estudantes trabalhadores.

Assim, foram realizadas entrevistas semidirigidas com os estudantes trabalhadores da pesquisa, objetivando conhecer a realidade familiar, social e a trajetória escolar e da mobilização familiar na educação deles. Conforme Duarte (2004, p. 215),

São fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Como apontado por Duarte (2004), as entrevistas semidirigidas possibilitam o conhecimento das configurações específicas das relações presentes em um determinado grupo, tornando evidentes os aspectos de seu funcionamento objetivo e subjetivo.

Assim, a entrevista permite a apropriação do contexto das relações interpessoais entre os sujeitos que, “incluída a subjetividade dos protagonistas, pode-se construir um momento de um novo conhecimento,

nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder” (SZYMANSKI, 2011, p. 15).

Acerca das relações interpessoais presentes na entrevista, Szymanski (2011) propõe uma modalidade denominada entrevista reflexiva que se fundamenta na busca da horizontalidade das relações de poder entre entrevistador e entrevistado.

Nessa modalidade de entrevista, o movimento reflexivo compreende o ato de refletir o conteúdo da fala do entrevistado, devolvendo para ele sua narrativa de forma elaborada e submetendo tal conteúdo à análise do informante, que irá refletir sobre suas argumentações, podendo concordar, modificar ou discordar. Nesse sentido, Duarte (2004, p. 219) nos traz:

Muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 219).

Szymanski (2011) destaca que, nos procedimentos de entrevista, a atenção não deve estar voltada apenas para o sujeito entrevistado, mas também para o meio social em que esse sujeito está inserido e para as suas reações no decorrer dela.

Conforme pontua Szymanski (2011), o sujeito entrevistado não é um ser passivo que tem a finalidade de fornecer informações, mas sim uma pessoa que tem um conhecimento de si, do mundo que o cerca, e que também tem uma imagem construída sobre o perfil e intenções do entrevistador e o conhecimento do mundo do entrevistador.

Em sua perspectiva metodológica, Szymanski (2011, p. 15) define a entrevista como:

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo-se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da

representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva.

Com base na consideração de Szymanski (2011), destaca-se a pertinência de uma metodologia de entrevista pautada no respeito às opiniões do sujeito entrevistado e no incentivo da construção de um novo conhecimento tanto por parte do entrevistador quanto para o entrevistado.

3.1 Contextualizando o campo da pesquisa

Conforme já mencionado, para a pesquisa, foram selecionados estudantes trabalhadores que recebem assistência estudantil e que, no ato da matrícula SISU do segundo semestre do ano letivo 2013, declararam residir nos municípios de Mariana e Ouro Preto e seus respectivos distritos.

A escolha por utilizar o banco de dados da plataforma CPAE/PRACE se deve ao fato de a PRACE atuar em parceria com a PROGRAD, disponibilizando equipe técnica para o ato da matrícula para fins de orientação estudantil e realização das avaliações socioeconômica (de forma prioritária) dos ingressantes na modalidade renda *per capita* até 1,5 salário mínimo.

Dessa forma, os estudantes ingressantes por reserva de vagas modalidade renda, ao terem sua matrícula homologada, já iniciam o curso de graduação cobertos pelas bolsas de assistência estudantil, visto que recebe, automaticamente, o resultado de sua avaliação socioeconômica para acesso aos Programas de Assistência Estudantil da UFOP, cabendo-lhes apenas a inclusão nos programas de assistência estudantil ao iniciar o período letivo.

Essa unificação dos procedimentos de avaliação socioeconômica para homologação de matrícula SISU e, simultaneamente, acesso aos programas de assistência estudantil é um fator positivo para uma melhor inclusão educacional desse perfil de estudante, visto que ele já ingressa na universidade com a previsão mais concreta de quais recursos financeiros poderá contar e evita que permaneça em uma fila de espera aguardando o resultado de sua avaliação socioeconômica, fato que poderia comprometer sua permanência.

De acordo com a Tabela 3, que demonstra a progressão de ingressantes na UFOP nos períodos de 2010 a 2014, verifica-se um crescimento significativo dos estudantes provenientes dos municípios de Ouro Preto e Mariana.

Tabela 3 – Comparativo de ingressantes na UFOP residentes em Ouro Preto e Mariana em relação ao total de ingressantes por ano

Ano do ingresso	Quantitativo de estudantes	Percentual em relação ao total de ingressantes
2010	633	22,66%
MARIANA	251	8,99%
OURO PRETO	382	13,68%
2011	700	24,65%
MARIANA	260	9,15%
OURO PRETO	440	15,49%
2012	712	25,04%
MARIANA	280	9,85%
OURO PRETO	432	15,20%
2013	772	27,91%
MARIANA	306	11,06%
OURO PRETO	466	16,85%
2014	799	27,84%
MARIANA	298	10,38%
OURO PRETO	501	25,62%
Total geral	3616	25,62%

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados da PROGRAD/UFOP (documento disponibilizado pelo sistema de acesso à informação⁸)

⁸ A Lei nº 12.527, sancionada pela Presidenta da República, em 18 de novembro de 2011, tem o objetivo de regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas. A lei é aplicável aos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios. A publicação da Lei de Acesso a Informações significa um importante passo para a consolidação democrática do Brasil e também para o sucesso das ações de prevenção da corrupção no país. Por tornar possível uma maior participação popular e o controle social das ações governamentais, o acesso da sociedade às informações públicas permite que ocorra uma melhoria na gestão pública.

O recorte temporal selecionado para a pesquisa das taxas de ingresantes, que considera o período de 2010 a 2014, se justifica por intercalar um período de dois anos antecedentes e dois anos posteriores à promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 20 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso de estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A lei supracitada prevê que as IFES vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentre esse percentual de vagas, a Lei no 12.711 também prevê uma nova estratificação determinando que 50% do total de vagas reservadas deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda familiar bruta mensal *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

Os dados fornecidos pela PROGRAD confirmam a tendência de expansão do número de vagas nas universidades federais, impactando positivamente no número de ingressantes que residem em Mariana e Ouro Preto, dois municípios que possuem campi da UFOP.

Em pesquisa preliminar na plataforma do CPAE, constatou que, no segundo semestre do ano letivo de 2013, foram homologadas 217 matrículas na modalidade reserva de vagas renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Dentre esse percentual, verifica-se que 53 (24,42%) estudantes declararam que exerciam atividade remunerada na data da matrícula.

3.1.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi estruturada em três eixos:

- Mobilização da família na educação: reflexão acerca da longevidade escolar e da mobilização das famílias de baixa renda que favoreceram aos estudantes trabalhadores acessar e permanecer na universidade pública;
- Estudante trabalhador: descrição da especificidade do perfil do estudante trabalhador, da realidade social e dificuldades vivenciadas em

sua trajetória escolar e no acesso e permanência na universidade;

- Sistema universitário brasileiro: apresentação das características do público universitário e das mudanças recentes que direcionam para um processo de busca da democratização do ensino superior.

3.1.2 Pesquisa documental

A seleção do público-alvo da pesquisa foi realizada com base nos dados fornecidos pela PROGRAD e PRACE referentes à matrícula do SISU do segundo semestre do ano letivo de 2013.

Dentre os estudantes que ingressaram na modalidade reserva de vagas para perfil familiar com renda *per capita* bruta familiar de até 1,5 salário mínimo, foram selecionados, para a pesquisa, estudantes trabalhadores, de ambos os sexos, de diferentes cursos e que residiam nos municípios de Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP.

Foram selecionados os estudantes que ingressaram no segundo semestre do ano letivo de 2013 devido ao fato de eles já terem concluído, aproximadamente, 50% da grade curricular de seus cursos e ainda não terem iniciado algum estágio. Tal recorte possibilita conhecer melhor os estudantes que conseguiram organizar suas rotinas de estudo e trabalho e já conhecem bem a rotina e o ritmo de estudos exigidos pelo curso universitário.

A escolha da renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo deve-se ao fato de essa ser a renda máxima estabelecida pelas políticas de reserva de vagas para estudantes de camadas populares e de baixa renda em universidades públicas.

Acredita-se que haja um percentual significativo de estudantes trabalhadores de camadas populares que ingressaram na universidade por ampla concorrência ou por ação afirmativa na modalidade apenas raça e/ou escola pública. Contudo, o presente recorte faz parte de uma opção de estudo justificada pela existência de um banco de dados da PRACE que contempla todos os estudantes que ingressaram por cota social na modalidade renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo.

Foram escolhidos, para a pesquisa, estudantes que residiam em Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso na UFOP. A UFOP possui *campi* na cidade de Ouro Preto e na cidade de Mariana, que também abriga cursos desta universidade, situa-se a 22 quilômetros de distância.

A opção por esses participantes da pesquisa se deu por que eles não tiveram que mudar de residência após o ingresso na universidade. Assim, foi possível conhecer melhor os impactos de estudar e trabalhar simultaneamente, considerando que a nova vivência dos estudantes selecionados foi apenas em relação ao curso de graduação, não havendo, pois, impactos de adaptação em residência distinta da anterior.

3.1.3 Aplicação de questionários

Os questionários foram enviados aos estudantes por *e-mail* com o recurso do formulário Google Drive, não havendo a identificação da pesquisadora como servidora da universidade. A aplicação dos questionários teve por objetivo obter dados sobre a trajetória de trabalho pré e pós-ingresso na UFOP, o perfil socioeconômico e os aspectos favorecedores do contexto de longevidade escolar.

Mesquita (2010), falando sobre as funções do questionário como instrumento de coleta de dados, destaca que são instrumentos que permitem descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social, sendo possível coletar dados sobre as características de um indivíduo ou grupo.

Ainda sobre o procedimento de aplicação de questionários, Terribili Filho (2007), em sua tese de doutorado, argumenta que, para a utilização de tal ferramenta de coleta de dados, devem-se considerar estes aspectos: apresentação, conteúdo, abrangência e comunicação. O autor destaca a necessidade de uma boa apresentação física, de forma a incentivar o pesquisado a responder a todas as questões formuladas no questionário. No que se refere ao conteúdo, o questionário deve conter perguntas bem contextualizadas e elaboradas com clareza e objetividade. O autor também pontua a abrangência como mecanismo capaz de abordar vários aspectos relacionados às áreas em investigação, atentando-se para

a quantidade e complexidade das questões. No que se refere à comunicação, deve-se utilizar linguagem adequada aos respondentes, contida no seu universo de conhecimento, facilitando, dessa forma, o entendimento e a compreensão das perguntas.

Para a seleção dos respondentes do questionário, foi utilizado o banco de dados do CPAE, uma plataforma que contém dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes cadastrados nos programas de assistência estudantil e de uso exclusivo da equipe de avaliação socioeconômica da PRACE.

Após a aplicação, tabulação e análise dos dados coletados por meio dos questionários, passou-se à etapa de seleção dos estudantes trabalhadores a serem entrevistados.

3.1.4 Entrevistas

Com o auxílio de instrumentos de pesquisa (entrevistas semidirigidas⁹ e questionários), buscou-se obter maiores informações acerca da trajetória acadêmica pré e pós-ingresso na universidade. Os estudantes foram selecionados dentre os que concordaram participar da entrevista.

Decorridos dois anos do curso, ou seja, no segundo semestre do ano letivo de 2015, verificou-se, pela plataforma CPAE, que dois estudantes haviam trancado a matrícula, um tinha evadido e nove deixaram de trabalhar, fato que reduziu a amostra inicial para catorze estudantes que, em novembro de 2015, estariam aptos a participar das entrevistas.

3.2 Perfil geral dos estudantes trabalhadores pesquisados

Os dados documentais da pesquisa indicaram que os estudantes que exercem atividade remunerada e que atendiam às delimitações da pre-

⁹ O roteiro da entrevista foi formulado de acordo com a concepção de entrevista genealógica, pois, segundo Laurens (1992), algumas práticas e significados escolares são compreendidos pelo contexto da genealogia familiar. A genealogia busca compreender a história da família, pois tem como objetivo conhecer os antepassados ou descendentes e seus relacionamentos intrafamiliares.

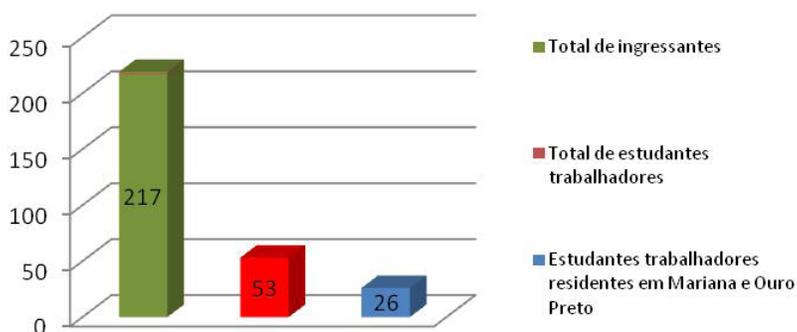
sente pesquisa representavam um percentual de 49,05% do total de 53 estudantes que declararam, no ato da matrícula, exercer atividade remunerada no 2º semestre do ano letivo de 2013.

Assim, tem-se um total de 26 estudantes (49,05%) que, além de trabalhar, também declaram residir nos municípios de Ouro Preto e Mariana em um período anterior ao ato de matrícula.

Foi aplicado um questionário para os 23 estudantes selecionados (dezessete mulheres e seis homens), majoritariamente com idade acima de 26 anos de idade, a fim de se obter o perfil dos estudantes trabalhadores moradores das duas cidades. Mais da metade deles (65,38%) estão inseridos na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Os gráficos abaixo apresentam dados detalhados do perfil dos estudantes pesquisados.

Gráfico 3 – Ingressantes na UFOP: estudantes em situação de trabalho (2013/2)

Estudantes ingressantes na UFOP no segundo semestre letivo de 2013 por reserva de vagas para renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 Salários Mínimos: Relação dos Estudantes Trabalhadores e/ou Procedentes de Mariana ou Ouro Preto.

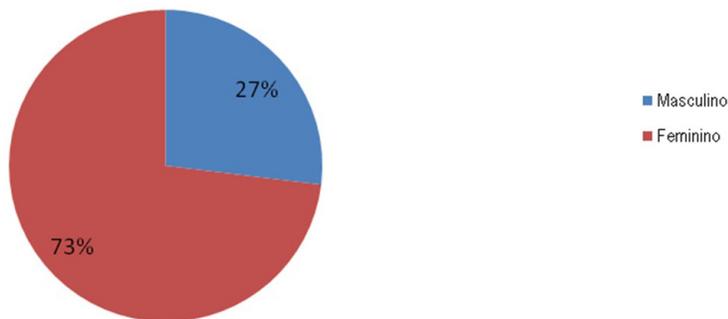


Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015).

Verifica-se, no Gráfico 4, a seguir, que, em um recorte de gênero, existe maior incidência de estudantes trabalhadores do sexo feminino, representando um percentual de 74% dos estudantes que declararam situação de trabalho anteriormente à matrícula na UFOP.

Gráfico 4 – Ingressantes na UFOP: delimitação por sexo dos estudantes procedentes de Mariana e Ouro Preto

Sexo dos estudantes trabalhadores da UFOP, procedentes de Mariana / Ouro Preto e Ingressantes no segundo semestre letivo de 2013 por reserva de vagas para renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salários mínimos.



Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015)

Os dados do Gráfico 4 apontam para algumas hipóteses relacionadas aos atuais estudos de gênero, os quais afirmam que o grupo de indivíduos do sexo feminino compõe o público-alvo das ações afirmativas por se encontrarem em situação de histórica discriminação e desigualdade social (BLAY, 2004; MELO, 2005; RISTOF, 2007; ROSEMBERG, 2001).

Sobre a desigualdade de gênero, Melo (2005) enfatiza que as mazelas da pobreza afetam de forma mais significativa as mulheres, pois elas reúnem dupla fragilidade: são mulheres e são pobres e, além de economicamente fragilizadas, são acometidas por sobrecargas de trabalho extradomiciliar e intradomiciliar.

Dados do INEP sobre a inserção das mulheres na educação superior brasileira no período compreendido entre os anos 1991 e 2005 demonstram que elas representam a maioria dos ingressantes no ensino superior e a maior parcela dos concluintes, tendo obtido mais sucesso acadêmico que os homens. Em 2005, as mulheres representaram 55,5% dos inscritos nos vestibulares, 55% dos ingressantes no ensino superior e 62,2% dos concluintes nos cursos superiores (RISTOFF, 2007).

Em uma pesquisa mais atual, o Censo da Educação Superior de 2013 indicou que, no conjunto composto por instituições de ensino superior públicas e privadas, as mulheres ainda participam com 55,5% das matrículas e, no que se refere à conclusão do ensino superior, representam 59,2% dos concluintes. Dentre os dez cursos de graduação nos quais houve a maioria de matrículas por parte de mulheres no ano de 2013, citam-se: Pedagogia, Administração, Direito, Enfermagem, Ciências Contábeis, Serviço Social, Psicologia, Gestão de Pessoal/RH, Fisioterapia e Arquitetura/ Urbanismo (INEP, 2013).

O predomínio da população feminina nas IFES é corroborado pela pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação realizada pelo FONAPRACE. Esse estudo, realizado em 2010, demonstrou que a inserção nacional feminina nas IFES representa um percentual de 53,51%, sendo que, na Região Sudeste, as mulheres compõem 54,27% do público estudantil das IFES e, na UFOP, foco da presente pesquisa, o público estudantil feminino representa um percentual de 55,81% (ANDIFES, 2011).

Dados semelhantes também foram encontrados na pesquisa realizada por Sousa (2013, p. 110) que também verificou maior índice de escolaridade das mães:

De acordo com os dados referentes à escolaridade de pais e mães, verifica-se que, no grupo delas, menos pessoas aprenderam a ler e escrever fora dos muros escolares, em outras palavras, elas tiveram mais acesso às instituições de ensino em relação aos pais dos estudantes pesquisados. Isso revela que a escolaridade das mães é superior àquela verificada para os pais, o que mostra uma tendência das mulheres apresentarem melhores rendimentos escolares em média do que os homens. Assim, observou-se que o capital escolar dos pais apresentou, em alguns níveis de ensino, índices inferiores ao que foi constatado na escolarização das mães.

Conforme apontado na pesquisa de Sousa (2013), verifica-se uma progressiva elevação no nível de escolaridade feminina, sendo que, no

Brasil, as mulheres, desde 2005, já apresentavam maiores índices de escolaridade, e esses percentuais foram se elevando gradativamente até 2012. Além dos maiores índices de escolaridade, os dados do INEP (2012) demonstram que as mulheres possuem um total maior de ano/estudo em relação aos homens.

Os dados do INEP (2012) indicam que a média de anos de estudos por gênero para a população acima de 18 anos é de 7,7 anos para o sexo masculino e 8,1 anos para o sexo feminino.

No que se refere ao estudo de gênero e ao ensino superior brasileiro merecem destaque os pesquisadores Blay (2004), Ristof (2007), Rosemberg (2001) e Melo (2006), entre outros. Suas pesquisas nessa área apontam para uma supremacia quantitativa feminina em todos os níveis de ensino.

Por outro lado, as pesquisas supracitadas assinalam uma forma diferenciada de discriminação no campo educacional. Hoje não há mais tanto impedimento das mulheres acessarem a educação, mas se verifica uma transferência das relações desiguais de gênero para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação acontece no processo de escolha das carreiras.

Essa diferenciação no âmbito das escolhas das carreiras leva à formação de “guetos” profissionais delimitados por relações de gênero, sendo tal arranjo profissional fruto das escolhas feitas pelas mulheres por carreiras consideradas “tipicamente femininas” (ÁVILA; PORTES, 2009).

Bourdieu (2007) aborda a questão da “vocação” para as escolhas empreendidas pelas mulheres sob a ótica da violência simbólica que se estrutura no âmbito das relações sociais subjetivas. O autor observa que a ideia da “livre” oportunidade de escolha das mulheres, seja no processo de escolha da carreira, seja na escolha do curso universitário, seja na escolha de participação da vida política, mascara os efeitos duradouros que a dominação masculina ainda exerce sobre as mulheres.

Bourdieu (2007) também pontua que a exclusão imposta pelas coerções e proibições do passado foi imperceptivelmente substituída, por intermédio de força simbólica, pela autoexclusão e pela ideia de “vocação”.

Em outra análise, Ávila e Portes (2009) pontuam que a existência de cursos superiores tipicamente femininos tem a ver mais com aspectos

vinculados ao desejo que leva à escolha por determinada carreira. Sob tal aspecto, Ávila e Portes (2009, p. 100) entendem que, no “atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira, as mulheres já deram prova de que têm capital escolar suficiente para competir com os homens em nível de igualdade para concorrer a qualquer curso ou carreira que desejar”. Ainda de acordo com os autores, “as mulheres estariam deixando de escolher determinados cursos por escolha própria e não por que estivessem sendo impelidas a isso por uma falsa consciência”.

Conforme apontam Ávila e Portes (2009), a escolha das profissões por parte das mulheres está vinculada ao desejo, sendo este entendido como categoria sociológica vinculada ao ramo das disposições pessoais e, fundamentadas, na capacidade cognitiva.

Assim, os autores supracitados destacam que as mulheres têm capacidade de se inserir em qualquer área de conhecimento, independente do nível de concorrência, porém, fazem suas escolhas motivadas por uma afinidade construída socialmente a partir de disposições.

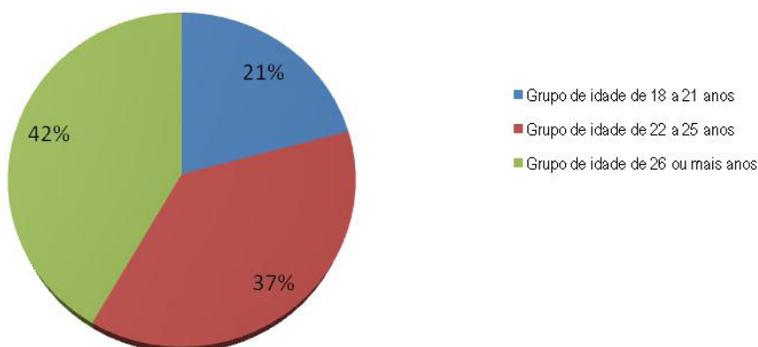
Dentre os motivos que levam à escolha das mulheres por determinados tipos de curso superior, Ávila e Portes (2009) levantam duas hipóteses: a primeira relacionada à teoria da “causalidade do improvável”, elaborada por Bourdieu e que vincula as condições objetivas de existência feminina como indicativo decisório nas “escolhas práticas” por carreiras que melhor se adequariam aos objetivos empreendidos por essas mulheres. A segunda hipótese refere-se ao fato de que as escolhas pelas carreiras seriam feitas sob o prisma de uma “conduta ambivalente” que possibilitasse às mulheres combinar vida profissional com vida afetivo-familiar, sendo a maternidade uma experiência que as mulheres não estariam dispostas a abdicar em prol da carreira profissional.

Em relação à idade média dos estudantes que declararam situação de trabalho anterior ao ingresso na UFOP, verifica-se que os ingressantes são compostos, majoritariamente, por indivíduos acima de 26 anos de idade, seguido pelo grupo de indivíduos de idade entre 22 a 25 anos, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Estudantes procedentes de Mariana e Ouro Preto:

idade de ingresso na UFOP

Idade dos estudantes trabalhadores da UFOP, procedentes de Mariana / Ouro Preto e Ingressantes no segundo semestre letivo de 2013 por reserva de vagas para renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salários mínimos.



Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015)

Verifica-se, no Gráfico 5, que um percentual de 58% dos estudantes trabalhadores ingressou na universidade em idade esperada, pois, de acordo com o IBGE, o intervalo entre 18 a 24 anos é considerado o recomendado para estar cursando ou em vias de conclusão do ensino superior¹⁰.

Em 2004, 32,9% dos estudantes cursavam o ensino superior na idade recomendada (entre 18 e 24 anos) e, em 2013, esse percentual se elevou para 55,0%.

Também, em um recorte de cor/raça, em 2013, o percentual de estudantes declarados brancos que cursavam o ensino superior, na idade entre 18 e 24 anos, era de 69,4%, índice superior à porcentagem de negros e pardos nessa mesma faixa etária e que representavam, nesse ano, um percentual de 40,7% (INEP, 2013).

É fato que as discussões sobre as desigualdades de raça/cor não se inserem na proposta do presente estudo, contudo, o destaque dos dados

¹⁰ O termo “idade adequada” foi utilizado referenciando-se nas metas de expansão do ensino superior previstas no PNE 2001 e na variável de idade utilizada como adequada para estar cursando ou em vias de conclusão do ensino superior de acordo com o IBGE.

do INEP é relevante para discussões futuras e também pelo fato de a desigualdade racial ter sido o cerne dos debates que impulsionaram as reflexões sobre políticas de ação afirmativa na educação brasileira.

A Tabela 4, a seguir, se refere aos dados sobre a faixa etária nacional do público estudantil das IFES, e se verifica uma diminuição progressiva no percentual dos jovens com idade inferior a 20 anos e um aumento progressivo no percentual dos estudantes com idade entre 20 e 25 anos (ANDIFES, 2011).

Tabela 4 – Idade dos estudantes das universidades federais nos anos de 1996/7, 2003/4 e 2010

Idade	1996/1997 (%)	2003/2004 (%)	2010 (%)
< 20 anos	21,41	23,8	16,8
20 a 25 anos	53,77	53,8	57,73
25 a 29 anos	14,60	12,5	16,39
Mais de 30 anos	10,22	9,9	9,08

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados da ANDIFES/FONAPRACE (1997, 2004, 2010)

Considerando-se o aumento progressivo no percentual dos estudantes com idade entre 20 e 25 anos no ensino superior, reafirma-se a importância de conhecer a trajetória escolar dos estudantes trabalhadores e sua vivência universitária, pois assim será possível verificar quais percursos acadêmicos favoreceram ou dificultaram sua longevidade escolar, os motivos de ingresso tardiamente no ensino superior e quais vivências pessoais esse estudante tem que conciliar constantemente com as atividades acadêmicas.

Em relação à opção de curso de graduação escolhido pelos estudantes trabalhadores de camadas populares que ingressaram mediante reserva de vagas para renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo e procedentes de Mariana e Ouro Preto, verifica-se que, na área das Ciências Exatas, foram cinco estudantes ingressantes, sendo dois estudantes no curso de estatística, um estudante em engenharia civil, um em Engenharia de Minas e outro em Engenharia de Produção.

Na área das Ciências Humanas e Ciências Sociais, foram dezoito ingressantes procedentes de Mariana e Ouro Preto, representando 65,38% do total de estudantes trabalhadores ingressantes. Ingressaram quatro estudantes no curso de Administração, um no curso de História, um em Jornalismo, dois em Letras, três em Museologia, quatro em Pedagogia e três em Serviço Social.

Na área das Ciências da Saúde, foram quatro os ingressantes procedentes de Mariana e Ouro Preto, sendo dois estudantes do curso de Ciências Biológicas, um de nutrição e um de Farmácia.

Acerca das escolhas dos cursos de graduação, Sampaio (2000), Braga e Peixoto (2006) destacam que essas se dão em função do perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes.

Dentre os fatores que influenciam na escolha do curso superior por parte dos estudantes de camadas populares, citam-se a baixa renda familiar, a escolaridade e ocupação dos pais, a existência de situação de trabalho por parte do estudante no momento da inscrição e a pretensão, ou não, de trabalhar durante o curso.

A expectativa pelo vestibular é acrescida pelo dilema da escolha profissional, sendo que o ingresso no Ensino Superior significa invariavelmente a possibilidade de mudança na condição social da família, e, portanto, a escolha pelo curso envolve o dilema entre a futura empregabilidade e remuneração da profissão, a aptidão e o desejo ou interesse. Além dos aspectos financeiros versus interesse, a escolha do curso também envolve o reconhecimento social da profissão, o nível de concorrência do vestibular, o turno em que é ofertado, as exigências materiais durante a graduação e a possibilidade de conciliar o estudo com o trabalho (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 270).

Assim, as considerações de Mayorga e Souza (2012) apontam para uma espécie de cálculo estratégico que esses estudantes de camadas populares realizam para se inserir e permanecer com êxito no ensino superior. Eles verificam, dessa forma, qual curso é acessível às suas possibilidades reais de capital escolar acumulado e, simultaneamente, qual curso de adéqua ao seu perfil econômico, considerando a necessidade

de inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso e a necessidade, ou não, de dedicação exclusiva aos estudos na época da graduação.

Também Bourdieu (1964) destacou a existência de uma correlação entre a origem social dos estudantes e o tipo de curso superior frequentado. O autor afirma que a escolha do curso superior era influenciada por variáveis, como a categoria socioprofissional dos pais, a idade e o sexo e, secundariamente, pela origem geográfica dos estudantes, ou seja, se procedentes de áreas urbanas ou rurais.

Bourdieu (2007, p. 39) afirma que a formação e a transmissão de competência técnica e de seleção dos mais competentes do ponto de vista técnico mascaram uma função social, que é a consagração dos detentores de competência social, caracterizando, assim, a nobreza escolar hereditária.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 22-23), descrevendo as contribuições e limites da teoria de Bourdieu para a Sociologia da Educação, destacam que

A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

As considerações de Bourdieu levam-nos a inferir que as escolhas pelo curso superior também são atravessadas pelas condições materiais

de existência e, em se tratando das escolhas do estudante trabalhador, estas também são influenciadas pela importância do trabalho na vida e na existência pessoal desses estudantes.

Assim, as condições de escolha do curso superior por parte do estudante trabalhador são condicionadas pela incorporação de um *habitus* que o direciona para escolhas sem grandes riscos e investimentos e, simultaneamente, efetuará escolhas compatíveis com sua condição de trabalhador.

Também sobre a inclusão educacional cabe uma reflexão do potencial inclusivo nas IFES considerando sua histórica dinâmica de exclusão dos estudantes de camadas populares e as recentes políticas públicas de ação afirmativa.

3.2.1 O perfil socioeconômico dos estudantes investigados e suas famílias

O perfil socioeconômico dos estudantes investigados, que será apresentado abaixo, foi construído com base em dados fornecidos pela PRACE.

a) Ocupação dos estudantes trabalhadores

No que se refere à ocupação, os dados demonstram que o maior percentual dos 26 estudantes trabalhadores pesquisados está inserido em atividades ligadas à área de serviços gerais, atendentes em comércio e atividades administrativas, representando um percentual de 73% do total de estudantes.

Dentre as ocupações exercidas, verificou-se que a maioria dos estudantes trabalha atividades como balconista, atendente e vendedor (Tabela 5). Também é representativa a quantidade de estudantes que atuam como técnico de nível médio, como funcionários públicos ocupantes de cargo de nível médio ou instrutor de informática, fato que aponta para uma trajetória escolar de formação técnica anterior ao ingresso na universidade.

Tabela 5 – Ocupação dos estudantes trabalhadores da UFOP, procedentes de Mariana/Ouro Preto e ingressantes no segundo semestre letivo de 2013 por reserva de vagas para renda bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo

Ocupação	Quantidade de estudantes
Atendente, balconista/vendedora	8
Auxiliar administrativo ou de escritório	6
Autônomo ou microempreendedor individual	1
Recepcionista	2
Repositor de mercadorias	1
Serviços gerais	1
Técnico de nível médio	2
Funcionário público ocupante de cargo de nível médio	3
Instrutor de informática	2

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015)

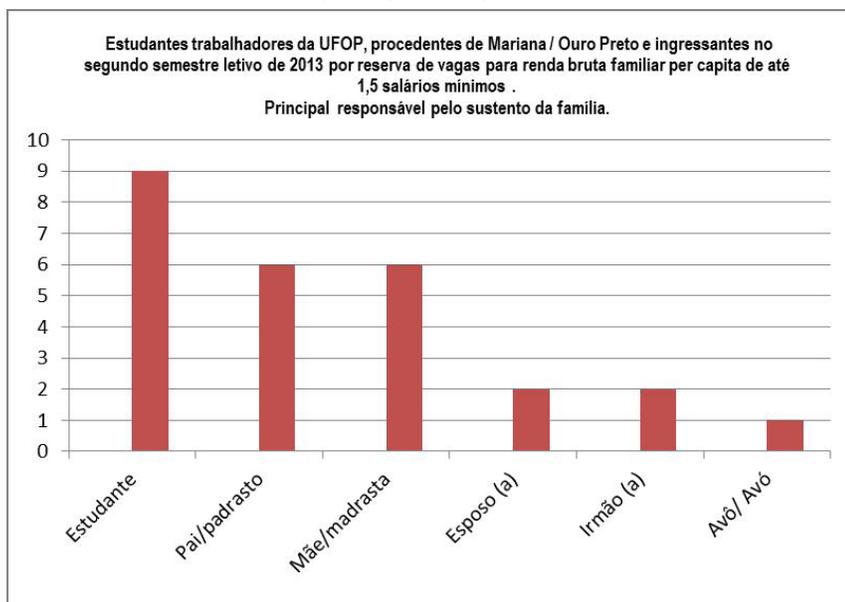
b) Principal responsável pela manutenção do domicílio

O Gráfico 6 mostra que o estudante trabalhador pesquisado é o principal responsável pelo sustento da família em 31% dos casos. Considerando a estratificação dos principais mantenedores dos lares, verifica-se que o estudante lidera o rol dos principais mantenedores pelo domicílio, seguido do pai/mãe ou padrasto/madrasta.

Nesse grupo pesquisado, observa-se certa heterogeneidade no que se refere ao modelo familiar, não havendo, portanto, a predominância do padrão patriarcal no que se refere à manutenção do domicílio.

Conforme indicam estudos contemporâneos acerca dos novos padrões familiares (ÁVILA, 2010), verifica-se uma maior heterogeneidade na composição familiar e no perfil do principal responsável pelo sustento da família, sendo que tal função não fica mais a cargo exclusivo do pai.

Gráfico 6 – Principal responsável pelo sustento da família



Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015)

Em relação aos responsáveis pelo sustento da família, os dados evidenciam que os estudantes são os que provêm 31% dos domicílios. Os pais e as mães são responsáveis, igualmente, pela manutenção de 23% dos domicílios pesquisados.

Constata-se também a presença de outros familiares atuando como principal provedor do sustento familiar, sendo informado irmão (ã), esposo (a) e avô (ó), o que configura um percentual de 20% do total das famílias pesquisadas.

c) A família dos estudantes trabalhadores

O modelo de família predominante de forma majoritária no grupo pesquisado é a família nuclear presente em quinze dos vinte e seis grupos familiares. Contudo, o percentual de famílias chefiadas por mulheres representa um quantitativo muito expressivo, presente em onze grupos familiares.

Dentre as onze famílias chefiadas por mulheres, verificou-se que, em cinco famílias, o estudante trabalhador é o principal responsável pela subsistência da família.

Diante do exposto, fica evidenciada uma heterogeneidade no perfil familiar, considerando o elevado número de famílias (onze) que não possuem a figura paterna residindo no domicílio.

No que se refere à composição do grupo familiar, verifica-se que as famílias compostas por mais de três membros representam quatorze famílias, ou seja, 54% do grupo pesquisado.

Em relação à composição familiar, verificou-se que doze famílias possuem até três membros familiares. Em oito dos domicílios, constatou-se a presença de quatro a cinco pessoas e, em seis dos domicílios, existem mais de cinco pessoas.

Sobre a situação conjugal dos estudantes pesquisados, os dados indicam que vinte dos estudantes trabalhadores são solteiros, o que representa um percentual de 77% do grupo pesquisado.

d) Ocupação do pai/padrasto e mãe/madrasta dos estudantes trabalhadores

Os dados acerca da ocupação do pai/padrasto dos estudantes trabalhadores indicam que ele está inserido, majoritariamente, nas ocupações de marceneiro, pedreiro e motorista.

Dentre o grupo de vinte e seis estudantes trabalhadores pesquisados, verificou-se a presença de nove pais/padrastos. Esse quantitativo reduzido se deve ao elevado número de famílias chefiadas por mulheres (onze) juntamente com os estudantes já casados (seis) que, no questionário eletrônico da plataforma CPAE, não declararam sua família de origem e sim a nova família constituída após o casamento ou a união conjugal.

Dos nove pais/padrastos, quatro atuam como marceneiro ou pedreiro, três são motoristas, um é comerciante e um é profissional de nível superior formado na área de administração.

Importante ressaltar que, no que se refere ao contexto de longevidade escolar dos estudantes pesquisados, verifica-se que, dentre os pais/padrastos, apenas um está inserido em ocupação que exige formação superior.

Sobre os aspectos de mobilidade educacional, Lacerda (2006, p. 193) destaca que:

As chances de mobilidade de maior distância no Brasil, que já são significativamente reduzidas, estão relacionadas à posse de títulos escolares muito valorizados. Cada vez mais o sentido ascensional de deslocamento no espaço social no Brasil, principalmente para aqueles que não detêm capital econômico, está estreitamente relacionado a carreiras escolares longas e ao tipo de instituições frequentadas e de curso concluído.

Assim, para os estudantes trabalhadores, a tarefa árdua de conciliar estudo e trabalho é também justificada por um desejo de melhoria da posição social, conforme já apontado principalmente nos estudos de Portes (1993) e Lacerda (2006).

No que se refere à ocupação exercida pela mãe/madrasta dos estudantes trabalhadores, verifica-se um percentual mínimo de genitoras ocupantes de cargos que exigem escolaridade de nível superior (caso de apenas duas famílias).

Piotto (2007, p. 27), abordando as características que auxiliam na definição das camadas populares, cita o referencial teórico de Romanelli (2003) e Portes (2001):

Romanelli (2003) aborda também a existência de uma “nova pobreza”, que dificulta ainda mais a delimitação entre camadas médias e populares. Essa pobreza, segundo o autor, é social e culturalmente diversificada e inclui trabalhadores com Ensino Fundamental e Médio e com ocupações não-manuais, critério habitualmente usado para caracterizar o pertencimento às camadas médias. Portes (2001), falando a respeito de alunos pobres que frequentavam faculdades no século XIX, caracteriza a condição desses estudantes como “pobreza particular” já que a situação socioeconômica deles, embora destoasse da maioria dos estudantes dessas instituições nesse período, não era a mesma “pobreza geral” que caracterizava a população mais pobre.

Complementando, Piotto (2007, p. 27) afirma que os estudantes universitários de camadas populares pertencem a um “segmento específico” dessas camadas, que se apresentam de forma heterogênea entre si.

Semelhante ao perfil ocupacional do pai/padrasto, as ocupações mais frequentes nas atividades desempenhadas pela mãe/madrasta dos estudantes trabalhadores são aquelas que exigem menor grau de escolaridade, como balconista, atendente e doméstica.

Dentre o grupo de vinte e seis estudantes trabalhadores pesquisados, verificou-se a presença de quinze mães/madrastas. Esse quantitativo se deve ao fato de os estudantes já casados (seis) não declararem, no questionário eletrônico da plataforma CPAE, sua família de origem e sim a nova família constituída após o casamento ou a união conjugal.

Quando declarada a família de origem, a mãe sempre foi mencionada como grupo familiar, seja sozinha na modalidade de família matrilinear ou na família nuclear.

Dentre as quinze mães declaradas na plataforma CPAE, verificou-se que quatro atuam como atendente/balconista, três são do lar sem renda, duas são domésticas, uma é secretária, uma funcionária pública com formação de nível médio, uma professora com formação superior e uma administradora com formação superior.

Verifica-se ainda um elevado percentual de mulheres “do lar”, sem rendimentos, fato que leva a inferir a possibilidade do pai, de outros familiares ou do próprio estudante ser o principal mantenedor do lar. Por outro lado, no caso do pai/padrasto, não se verificou a presença da ocupação “do lar sem rendimentos”, sendo que, Sousa (2013, p. 126) destaca que, no caso das mães,

É interessante observar que, para elas, o maior percentual diz respeito àquele grupo que não exerce atividade remunerada, sendo que, para os pais, isso não se verifica. Mesmo com todas as tentativas e reivindicações de movimentos sociais para uma igualdade dos sexos, percebe-se que, dentro da configuração familiar, é a mulher que mais facilmente deixa de ingressar no mercado de trabalho em prol do cuidado com os filhos e desenvolvimento dos afazeres domésticos.

Além do próprio estudante e seus pais como principais mantenedores do lar, foram declarados também uma avó, um irmão, uma irmã, uma esposa/companheira e um esposo/companheiro. Procedendo ao somatório desses mantenedores, verifica-se que eles compõem um percentual de 19% do total de famílias pesquisadas, fato que reforça o perfil de organização familiar heterogêneo do público pesquisado.

e) Situação de moradia dos estudantes trabalhadores

O perfil de moradia dos estudantes pesquisados caracteriza-se por ser própria, já paga, de herança ou cedida. Verificou-se também que um percentual aproximado de 31% do público pesquisado tem gasto com custeio de aluguel.

Considerando o perfil familiar pesquisado, pode-se inferir que o custeio de aluguel representa um gasto adicional e provoca queda do poder aquisitivo das referidas famílias.

Ávila (2010, p. 45), abordando os impactos do custeio de aluguel por parte das famílias de camadas populares, afirma:

Para as famílias das camadas populares, a necessidade de pagar o aluguel da moradia compromete uma fração muito grande do já exíguo orçamento familiar. É por isso que a casa própria é um bem material muito almejado por aquelas famílias que não o possuem. É também uma segurança, em caso de desemprego, de que pelo menos a família tem onde morar.

Portes (1993, p. 76) também destaca a importância da estabilidade habitacional ao afirmar que:

Nas representações dos filhos, a casa própria aparece como uma das conquistas mais significativas dos pais, ocorridas ao longo do tempo, adiando-se outros projetos, economizando-se “daqui e dali” para adquiri-la. A construção de uma casa própria acarreta mudanças na estrutura da família como espera, sofrimento e demanda anos de dedicação a esse projeto.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de compreender o contexto socioeconômico no qual estão inseridas essas famílias, visando conhecer melhor quais tipos de “questões paralelas”¹¹ acometem o seu cotidiano.

Outro aspecto a ser destacado nos dados é a inexistência de famílias em situação de moradia em pagamento (imóveis financiados), o que reafirma o baixo potencial de acumulação de patrimônio, fato que também pode ser comprovado pela inexistência de imóvel além da moradia e reduzida posse de veículos.

O Quadro 1 a seguir apresenta o local de residência dos estudantes trabalhadores público da presente pesquisa. Verifica-se que a maioria reside em cidade vizinha ao local do curso ou em distritos, fato que dificulta ainda mais a permanência no ensino superior, visto que há a necessidade de conciliar estudo, trabalho e, ainda, articular o trajeto até a chegada ao *campus*.

¹¹ “São exemplos de questões paralelas os problemas familiares, a condição de moradia, as necessidades de roupa, calçados e lazer. As questões paralelas englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam e limitam as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal” (PORTES, 2001, p. 181).

Quadro 1 – Descrição do perfil do estudante trabalhador e local da residência

Sexo	Curso	Idade de ingresso	Turno	Ocupação	Local de residência Bairro/Cidade
F	Pedagogia	28	V	Vendedora	Padre Faria/Ouro Preto
F	Serviço Social	32	V	Auxiliar administrativo	Caminho da Fábrica/Ouro Preto
F	Administração	22	N	Recepcionista	Lavras Novas/Ouro Preto
F	Engenharia de Minas	24	I	Técnico (nível médio)	Cabeças/Ouro Preto
M	Engenharia de Produção	19	I	Vendedor	Santa Rita/Ouro Preto
F	Farmácia	19	I	Comerciante	Água Limpa/Ouro Preto
M	Estatística	34	N	Funcionário público (nível médio)	Cachoeira do Campo/Ouro Preto
F	Pedagogia	38	V	Gerente de loja	Galego/Mariana
M	História	51	N	Funcionário público (nível médio)	Monsenhor Horta/Mariana
F	Serviço Social	34	V	Auxiliar administrativo	Alto das Dores/Ouro Preto
M	Estatística	23	N	Técnico (nível médio)	Antônio Pereira/Mariana
M	Administração	24	N	Repositor de mercadorias	Morro São João/Ouro Preto
F	Pedagogia	23	V	Balconista	Alto da Cruz/Ouro Preto
F	Museologia	24	N	Auxiliar de serviços gerais	S. Antônio do Salto/Ouro Preto
M	Museologia	22	N	Auxiliar administrativo	Antônio Dias/Ouro Preto
F	Pedagogia	24	V	Auxiliar eletricitista	Antônio Pereira/Mariana
F	Ciências Biológicas	20	I	Vendedora	Alto da Cruz/Ouro Preto
F	Letras	52	N	Funcionário público (nível médio)	São Gonçalo/Mariana
F	Engenharia Civil	19	I	Auxiliar Administrativo	Cachoeira do Campo/Ouro Preto
F	Nutrição	23	I	Recepcionista	Antônio Dias/Ouro Preto
M	Museologia	28	N	Professor de informática	Chácara/Mariana
F	Ciências Biológicas	20	I	Balconista	Passagem de Mariana/Mariana
F	Jornalismo	18	N	Aprendiz (aux.admin.)	Centro/Ouro Preto
F	Serviço Social	32	V	Professora de informática	Antônio Pereira/Mariana
F	Administração	23	N	Auxiliar administrativo	Rosário/Mariana
F	Letras	29	N	Atendente	Bauxita/Ouro Preto

Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados fornecidos pela PRACE (UFOP, 2015)

Terribili Filho (2007) chama de entorno educacional as questões relativas ao deslocamento até a universidade e pontua que esse fator pode dificultar a permanência ou o rendimento acadêmico, pois, muitas vezes, esses estudantes saem do trabalho e vão direto para a universidade, muitas vezes, se deslocando em coletivos lotados e chegando à universidade constantemente atrasados.

Sobre a questão do deslocamento e da escolha de uma universidade geograficamente próxima à residência e ao local de trabalho dos estudantes, Almeida (2014) faz referência a Bourdieu (1988) para refletir sobre a distância geográfica como fator que imputa algumas diferenças culturais, sendo que Almeida (2014) descreve as diferenças culturais entre estudantes da periferia, migrantes e estudantes de área rural. O autor, no decorrer de sua pesquisa com estudantes da USP, constatou situações de desistência do curso por motivo de deslocamento até a universidade e, conseqüentemente, devido à impossibilidade de esses estudantes conseguirem conciliar a vida acadêmica com o trabalho e o trajeto diário até suas residências (ALMEIDA, 2014).

Tais resultados encontrados por Almeida (2014) vão ao encontro dos estudos de Terribili Filho (2007) que também relaciona a questão da logística de transporte como fator que dificulta a vida acadêmica dos estudantes trabalhadores.

Contudo, mesmo diante das dificuldades acima elucidadas, verifica-se que inúmeros estudantes se submetem a essa rotina desgastante entre trabalhar e se deslocar rotineiramente para a universidade. Cabe questionar o porquê se submetem a tais condições e quais motivações estão envolvidas no processo de formação superior do estudante trabalhador.

Dentre alguns motivos para a submissão do estudante trabalhador a essas dificuldades ao longo do curso, pode-se problematizar que, ao contrário dos demais estudantes, ao estudante trabalhador não é permitido o acesso de forma igualitária ao ensino superior, ou seja, a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos e a vivência universitária.

Ao estudante trabalhador resta o acesso parcial ao ensino superior, sendo este vinculado principalmente ao ambiente de sala de aula e a uma forma de aprendizado marcada pelo acesso ao conhecimento básico, pois lhe falta tempo para aprofundar reflexiva ou teoricamente em questões apresentadas em sala de aula.

f) Bens patrimoniais da família dos estudantes trabalhadores

Os dados da pesquisa expressam um baixo potencial de acumulação patrimonial das famílias de camadas populares, pois 73% delas não possuem veículos e, em 100% dos casos, não se verificou a existência de imóvel além da moradia.

De forma geral, o nível econômico da família dos estudantes impacta no sucesso ou fracasso escolar. Assim, a trajetória de longevidade escolar é fruto da associação de um conjunto de características familiares que tenderam favoravelmente ao sucesso escolar e, conseqüentemente, ao prolongamento da vida escolar.

3.2.2 Sínteses do perfil sociofamiliar dos estudantes trabalhadores

Os dados dos estudantes trabalhadores de camadas populares da UFOP revelam que eles apresentam perfil semelhante aos presentes em estudos de longevidade escolar em camadas populares trazidos nesta obra, tais como: baixa renda familiar, não posse de grande quantidade de bens patrimoniais (presença de veículos em apenas 29% dos pesquisados) e não posse de outro imóvel além da própria moradia.

Verifica-se também que a ocupação exercida pelo pai/padrasto não exige grande apropriação de saber técnico, sendo, portanto, atividades de cunho manual e/ou auxiliares em atividades do setor de serviços. Dentre as atividades do pai/padrasto, destacam-se os cargos de pedreiro e motorista. Para a mãe/madrasta, são mais comuns as funções de vendedoras e domésticas, tendo dois casos profissionais de nível superior.

Os dados da ocupação do pai/padrasto permitem-nos inferir que esses estudantes contaram, ao longo de sua trajetória escolar, com um baixo suporte de capital escolar por parte do pai, sendo que essa situação será mais bem explorada nas entrevistas.

Em relação ao perfil desses estudantes, eles são majoritariamente de cursos da área de Ciências Humanas, e verifica-se uma progressão no perfil ocupacional em relação às atividades desempenhadas pelos pais,

visto que, em seis casos, há estudantes trabalhando em ocupações que exigem escolaridade técnica ou de ensino médio.

3.3 Questionários aplicados: apresentação dos resultados

Para a coleta de dados preliminares sobre as características dos modos de investimento familiar na educação dos filhos e sobre a trajetória escolar desses estudantes, foi utilizado o recurso de aplicação de questionários para um percentual de 100% do público-alvo selecionado com perfil da presente pesquisa.

Inicialmente, foi localizado, no banco de dados da PRACE, um quantitativo de 26 estudantes que, no ato da matrícula SISU do segundo semestre letivo de 2013, declararam trabalhar, ter renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo e possuir residência nos municípios de Mariana e Ouro Preto anteriormente à data da matrícula.

No entanto, na época da aplicação dos questionários, ou seja, em julho de 2015, verificou-se que três estudantes haviam evadido da UFOP, reduzindo, dessa forma, a amostra para 23 estudantes. O questionário foi, então, aplicado por *e-mail* a esses 23 estudantes, contatados previamente pela pesquisadora.

Ressalta-se que, apesar das inúmeras tentativas de contato com os estudantes da amostra para o retorno dos questionários, em agosto de 2015, verificou-se um percentual de apenas 26,08% de respostas, totalizando seis estudantes respondentes¹².

Por isso, reconhece-se que os dados aqui apresentados não representam estatisticamente o fenômeno. Mesmo tendo um número reduzido de respostas, optou-se por apresentar os resultados em gráficos para melhor visualização dos dados.

¹² Ainda que a maioria dos estudantes trabalhadores público da presente pesquisa seja do sexo feminino, optou-se pelo não uso gramatical de diferenciação por sexo, visto que, dentre os respondentes dos questionários, três são do sexo feminino e três do masculino. Também, dentre os estudantes que aceitaram participar da entrevista, dois são do sexo feminino e dois do masculino.

Acerca da utilização dos recursos financeiros provenientes do seu trabalho, três estudantes pesquisados informaram que a renda era destinada para complementar o orçamento familiar. Os demais percentuais distribuíram-se de forma igualitária (um para cada caso) nas opções de: manter a família, pois a renda do estudante era a única renda familiar, manter os gastos pessoais e investir nos estudos.

Considerando os dados acima, é possível observar que, para quatro estudantes pesquisados, sua renda do trabalho destinava-se para prover recursos relativos à manutenção do domicílio familiar. Sobre tal questão, Mesquita (2010, p. 134) enfatiza:

No caso de o estudante ter que trabalhar e ajudar no sustento da família revela uma nova situação. O que ele ganha é o suficiente para se manter e ainda é possível ajudar no sustento da família. Este estudante independente de estudar não pode abandonar o trabalho, pois a sua participação nas despesas familiares é significativa. Infere-se, a partir desta informação, que com sua renda ele assume suas despesas além de ajudar nas despesas familiares. Isto posto mostra que o trabalho é para este estudante uma prioridade, ficando em segundo plano o estudo.

As considerações de Mesquita revelam que o trabalho ocupa papel central na vida desses estudantes de baixa renda, pois se refere à manutenção da própria existência.

No que se refere à atual situação de residência dos estudantes pesquisados, quatro deles declararam residir com a família, um reside sozinho e um é casado. Em relação ao início das atividades remuneradas, os estudantes mencionaram que começaram a trabalhar com idade entre 14 e 18 anos.

Após o ingresso na UFOP, três estudantes respondentes informaram que permaneceram trabalhando formalmente cumprindo uma jornada acima de oito horas diárias; um trabalhava formalmente cumprindo jornada de oito horas diárias; um estava à procura de emprego; e um havia deixado de trabalhar para dedicar apenas aos estudos.

É possível verificar os diferentes impactos na situação trabalhista dos estudantes pesquisados, seja o abandono do trabalho para se dedicar

aos estudos, seja a perda do emprego, seja a sua manutenção mediante a conciliação com o curso universitário.

Em se tratando de camadas populares, autores como Romanelli (1997, 2003) e Piotto (2007) pontuam a heterogeneidade de perfis que compõem a denominada camada popular, que, na atualidade, também engloba diferentes padrões profissionais. De acordo com Romanelli (2003), o estilo de vida das famílias de camadas populares não está vinculado apenas ao fator renda, mas à mediação de elementos simbólicos. Assim, o autor adverte que não é correto delimitar por estratificação social as famílias de camadas populares partindo-se do pressuposto que elas possuem um padrão homogêneo de comportamento e/ou práticas de mobilização.

Baseando-se nas considerações apontadas por Piotto (2007) e Romanelli (2003), é possível inferir que a análise das trajetórias de longevidade escolar dos estudantes trabalhadores de baixa renda evidencia diferentes percursos e significados construídos em torno dessa escolaridade prolongada.

Piotto (2007, p. 185-186) destaca um perfil de estudante de camadas populares que optou por se dedicar exclusivamente aos estudos e às considerações desse estudante sobre tal opção:

Ele reconhece, no entanto, que para vários de seus companheiros de moradia não há alternativa, já que eles não conseguiriam manter-se estudando sem esse auxílio. Ao falar disso, Antônio traz à tona a questão da diferenciação socioeconômica existente entre as camadas sociais que compõem as camadas populares, já mencionada por esse estudante quando abordava a diferença entre ele e seus colegas da Guarda Mirim. Na moradia, esse estudante diz que vários colegas são “obrigados” a ter bolsa-trabalho pelo fato de o nível socioeconômico ser “muito, muito baixo”, não lhes restando alternativa a não ser dedicarem dez horas semanais para atividades que muito frequentemente não guardam relação direta com suas áreas de formação. Reconhece ainda que, pelo fato de ter contado com o apoio financeiro dos pais, ele “aproveitou”, no sentido de dedicar-se exclusivamente ao estudo, o que foi “excelente”.

Nem todos os estudantes trabalhadores têm a chance de se dedicar apenas aos estudos, essa escolha depende das possibilidades materiais da família, pois, conforme já pontuado, a camada popular não se constitui em um bloco homogêneo no que se refere ao padrão de rendimento, ocupação ou aquisições culturais e simbólicas do seu entorno e da sociedade em geral.

Conforme evidenciado, apenas um estudante deixou de trabalhar para se dedicar exclusivamente aos estudos, fato que pode ser explicado pelas constatações de Zago (2000) sobre a impossibilidade de os estudantes se absterem do trabalho para apenas estudar, visto que o trabalho é condição essencial para a manutenção do estudo. Nesse sentido, Zago (2000, p. 27) pontua que:

Pressionados pelas exigências do mercado de trabalho, os jovens que não frequentaram a escola na idade prevista tentam ou fazem projetos para retomar os estudos, geralmente através do ensino regular noturno ou de fórmulas mais rápidas que podem ser viabilizadas pelos cursos supletivos. Nas camadas populares, é sempre dentro destas modalidades que o futuro escolar é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudo e trabalho.

As considerações de Zago (2000) estão em consonância com os dados evidenciados na presente pesquisa. Embora a amostra dessa pesquisa seja muito reduzida (seis casos), verifica-se a predominância de estudantes inseridos no ensino superior noturno, sendo que quatro estudantes responderam que estudam no noturno e dois, no vespertino.

Outro dado que está em consonância com o descrito por Zago (2000) é o ingresso tardio no ensino superior, configurando uma situação de escolarização fora da idade recomendada. De acordo com os dados apresentados, os estudantes que ingressaram na UFOP com idade superior a 21 anos representam um percentual de 79% do total de estudantes pesquisados.

Também sobre essa estreita relação que existe entre o estudante trabalhador e o ensino noturno, Arroyo (1991) enfatiza que, no Brasil, o trabalhador estudante só pode realizar seu percurso escolar à noite, desde a educação elementar até a universidade. O autor também enfatiza

que o debate sobre a relação entre ensino noturno e trabalho é recente, assim como a perspectiva de pensar o curso noturno sob o prisma do estudante trabalhador. Considerando as problematizações em torno das relações entre estudante trabalhador e a universidade, Arroyo (1991, p. 29) complementa:

O que oferecer aos trabalhadores que chegam à universidade? É fácil perceber que o que lhes é oferecido é insuficiente. Em geral são oferecidos cursos fáceis, centrados numa formação difusa, com baixa densidade teórica. São cursos onde predomina o praticismo. A maioria dos professores trabalha como profissionais em suas áreas e à noite transmitem seu saber prático. Com um mínimo de atenção às falas dos mestres e com a leitura de algumas apostilas soltas dá para acompanhar esses estudos.

Para Arroyo (1991), assim como para outros autores abordados nesse trabalho, a discussão sobre o ensino noturno está centrada na crítica à grade curricular, à falta de estrutura da instituição educacional no horário noturno e à falta de tempo dos estudantes. Verifica-se que o debate sobre as melhorias necessárias ao ensino noturno não leva em consideração as peculiaridades do público estudantil desse turno e limita-se a comparações entre as diferenças entre turnos diurno e noturno de ensino.

Conforme mencionado, questões afetam diretamente na escolha do curso de graduação, sendo que, para os estudantes que responderam o questionário, a escolha do curso foi motivada, principalmente, pela identificação com o curso, para formação cultural e aprimoramento intelectual e para prosseguir na vida acadêmica.

Contudo, cabe ressaltar que a identificação com o curso e a possibilidade de o estudante trabalhador cursá-lo, de fato, perpassa por questões relacionadas às condições materiais de existência desse estudante e à possibilidade de conciliar trabalho e estudo.

3.3.1 Vivências acadêmicas e sociais do estudante trabalhador

Os estudantes pesquisados manifestaram, em sua totalidade, dificuldade em conciliar estudo e trabalho, e destacaram alguns desafios a serem superados, como:

- Falta de tempo para estudar;
- Indisponibilidade de horários para cursar as disciplinas de graduação devido ao trabalho;
- Desmotivação;
- Dificuldade de socialização, de lidar com o ritmo acadêmico e dificuldade com as disciplinas (“Muita coisa que os professores passam nunca vi na minha vida.”);
- Timidez e preocupação;
- “Dificuldade de ajuste de matrícula, pois tenho apenas o horário da noite disponível para o estudo”;
- Excesso de faltas às aulas por demanda do trabalho;
- “Não comparecimento em monitorias e atividades extras por serem em horário de trabalho”;
- “Falta de equipamento e espaço adequado (computador e internet) para desenvolver trabalhos acadêmicos”;
- “Estágio obrigatório e professores inflexíveis”.

Conforme apontado, os desafios enfrentados por esses estudantes são diversos e diz respeito às mais variadas etapas do curso de graduação, indo da adaptação à vida universitária às preocupações quanto à participação de atividades acadêmicas e realização de estágio obrigatório.

Importante destacar as observações sobre falta de tempo, ausência às aulas e dificuldade de adequação da grade escolar à rotina de trabalho, sendo que todo o público pesquisado informou que já vivenciou situações que interferiram negativamente em sua trajetória escolar.

De acordo com Zago (2000, p. 27), a relação entre trabalho e escola favorece uma “escolarização acidentada”, marcada pelo constante desgaste físico e emocional e por sucessivas interrupções dos estudos. Em sua pesquisa, realizada entre os anos de 1991 e 1998, Zago (2000) acompanhou a situação escolar dos filhos de famílias de camadas populares da periferia urbana de Florianópolis.

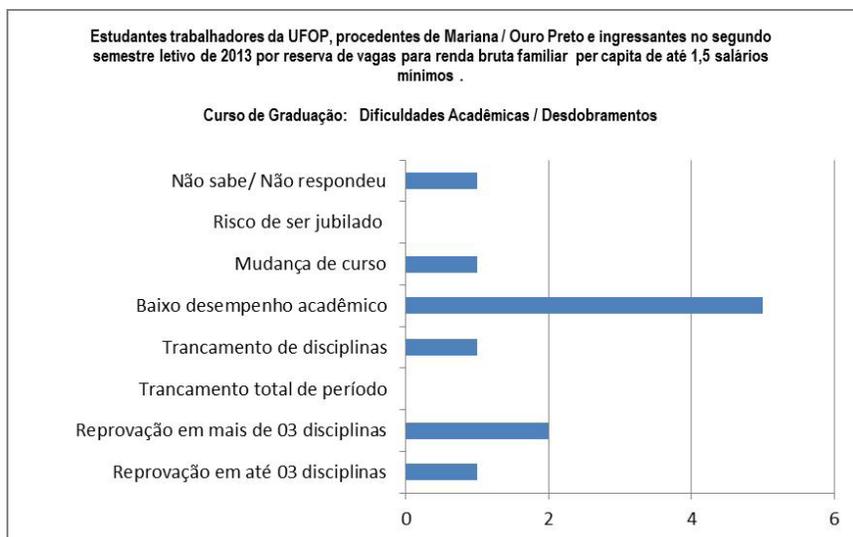
Dentre os resultados, a autora menciona que doze dos trinta estudantes entrevistados trabalhavam regularmente e, em relação à conciliação entre estudo e trabalho, tais estudantes reclamaram de cansaço, de falta de tempo e de disposição psicológica para estudar, além de se ausentarem das aulas e terem dificuldade em disciplinas que compunham a grade de estudos.

Zago (2000, p. 27) também destaca o movimento de abandonos e sucessivas retomadas aos estudos no decorrer da escolarização, sendo que, para muitos dos estudantes pesquisados, “ainda persiste a crença do estudo como uma necessidade indispensável”.

Os dados da pesquisa de Zago evidenciam que, apesar de todas as dificuldades que permeiam a escolarização dos estudantes trabalhadores, a perseverança e a motivação acompanham essa trajetória, sendo que esses sujeitos reúnem, cotidianamente, forças para dar continuidade ao curso tendo, na maioria das vezes, o objetivo de alcançar a melhor posição social.

A relação das principais dificuldades acadêmicas enfrentadas ao longo do percurso acadêmico está descrita no Gráfico 7. Dentre os seis estudantes que responderam ao questionário, cinco mencionaram baixo desempenho acadêmico como dificuldade enfrentada ao longo do curso de graduação.

Gráfico 7 – Dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes trabalhadores



Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados dos questionários aplicados (2015)

O baixo desempenho acadêmico possui relação direta com a frequência de estudos, pois somente um dos estudantes entrevistados mencionou que estuda mais de duas horas por dia.

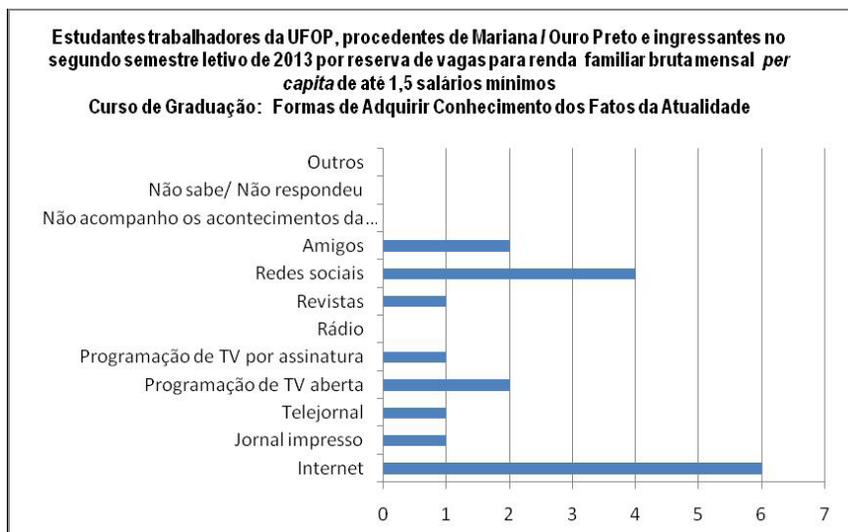
Chama atenção, nesses resultados, o caso de um estudante que declarou estudar de seis a oito horas por dia, fato que leva a inferir que essa seja a frequência de estudos de um estudante que preferiu apenas estudar ou daquele que está desempregado, visto que, para os demais pesquisados que declararam trabalhar com jornadas em torno de oito horas diárias ou mais, manter esse ritmo de estudos representa uma situação de incompatibilidade de horários.

Os seis estudantes afirmaram que não efetuaram trancamento total de período até o semestre da pesquisa, ou seja, no primeiro semestre 2015.

Em relação ao uso da biblioteca, quatro dos estudantes pesquisados afirmaram que raramente a utilizam. O reduzido uso da biblioteca pode estar associado à falta de tempo disponível para os estudos, visto que a maioria estuda no turno noturno e só poderia acessá-la durante o dia, horário em que, geralmente, estão trabalhando.

Outro aspecto relevante a considerar é o crescente uso da internet como meio de pesquisa acadêmica. Conforme demonstra o Gráfico 8, os estudantes trabalhadores a utilizam como principal instrumento para acesso aos acontecimentos da atualidade.

Gráfico 8 – Estudantes trabalhadores e o acesso aos fatos da atualidade



Fonte: Elaborado por Lucinea de Souza Pereira com base nos dados dos questionários aplicados (2015)

Sobre as atividades que os estudantes trabalhadores conciliam com a vida acadêmica, os respondentes informaram ausência de participação em projetos de pesquisa/extensão, de bolsas acadêmicas e de participação em movimentos sociais, sendo que os seis estudantes que responderam ao questionário informaram não conciliar nenhuma atividade acadêmica com o curso de graduação.

Para o estudante trabalhador de camadas populares, a inserção em atividades de pesquisa e extensão apresenta-se como um desafio a ser superado no seu processo de inclusão, pois, além do trabalho que acaba por ocupar quase todo o tempo disponível fora da sala de aula,

A imersão na produção acadêmica pela participação em projetos de pesquisa e de extensão é também outro obstá-

culo no curso da graduação, pois o perfil exigido nas seleções de bolsas não condiz com a formação prévia desses estudantes em relação à formação extra, conhecimento de língua e informática. Essa condição nos mostra que os estudantes negros e pobres que cursam o nível superior têm impedida a inserção em atividades de pesquisa, por exemplo, o que resume muitas vezes a sua permanência na universidade à sala de aula. Mais uma vez, o mérito reconhecido naqueles estudantes que falam mais de um idioma ou têm acesso à informática deve ser relativizado: a “ignorância” dos estudantes negros e pobres certamente não se deve às incapacidades cognitivas, como muitas vezes é interpretada, mas a aspectos que nos remetem às desigualdades sociais e raciais (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 272).

Conforme apontam Mayorga e Souza (2012), o acesso dos estudantes de camadas populares às atividades de pesquisa e extensão é limitado devido à defasagem em sua educação pré-universidade. Assim, as condições de permanência, que incluem o direito a vivenciar a vida universitária em sua totalidade, não são garantidas de forma equânime para os estudantes de camadas populares.

Além dos aspectos relativos ao perfil estudantil exigido nos programas de bolsas acadêmicas, no caso do estudante trabalhador, associa-se também a esse fator a indisponibilidade de tempo para participar de atividades fora do horário de aula.

A formação universitária centrada apenas na sala de aula visa a atender prioritariamente os aspectos de formação profissional dos estudantes e, no caso do estudante trabalhador, não há a participação em atividades acadêmicas capaz de proporcionar toda uma vivência universitária, como a assimilação do valor simbólico do ensino e uma futura inserção exitosa no mercado de trabalho.

Acerca da importância de uma formação universitária que não privilegie apenas os aspectos de formação profissional para atender às demandas do capital, Furlani (1998, p. 15) problematiza:

O objetivo da universidade, na graduação, de educar seus alunos para o exercício pleno da cidadania deveria implicar propiciar-lhes, além das habilidades para o exercício

profissional, uma formação geral e humanista, dotada de visão crítica da sociedade em que irão atuar. Significar formar o cidadão ético, comprometido com sua época e local de atuação. É a possibilidade de não apenas preparar recursos humanos capacitados profissionalmente como também agentes de transformação social, que não solidifiquem uma sociedade injusta, falsa nos seus pressupostos.

Conforme apontado por Furlani (1998), a formação universitária abrange um processo de construção e participação social, envolvendo a interação do estudante com o processo de formação e com os demais agentes presentes na universidade. Assim, a universidade, tanto em nível institucional quanto na ótica do público estudantil, deve estar além da mera profissionalização.

Nesse contexto, a pesquisa procurou evidenciar as atividades que os estudantes trabalhadores pesquisados realizam juntamente com a sua turma de graduação, a fim de conhecer melhor como é a sociabilidade desse estudante dentro e fora da sala de aula. Como esperado, as atividades dentro de sala de aula foram as mais recorrentes. Dentre os resultados, sobressaíram-se as atividades de participação em seminários e trabalhos em grupo e, secundariamente, viagens acadêmicas e frequência em barzinhos e restaurantes.

Na presente pesquisa, também foram averiguados os assuntos de interesse dos estudantes trabalhadores, sendo que estes apontaram que se interessam mais por notícias regionais ou nacionais e, simultaneamente, por assuntos relacionados à economia e atividades financeiras.

Os dados supracitados levam a inferir que os assuntos de interesse dos estudantes trabalhadores se relacionam com a necessidade de engajamento social, procura por conhecimento dos fatos que acontecem em sua região e também nacionalmente. Simultaneamente, também evidenciam as preocupações desses estudantes com o mundo do trabalho pelo interesse nos assuntos relacionados à economia e finanças.

3.3.2 A família e a sua escolarização

Em relação à escolaridade do pai, verificou-se que dois deles possuem ensino fundamental incompleto e apenas um tem o ensino médio completo, o maior grau de escolarização encontrado entre os pais.

Na pesquisa, foram evidenciadas situações em que um filho não teve contato com o pai e não sabia sua escolaridade, sendo que, em tal situação, a mãe era a responsável pela família.

Verifica-se que a escolaridade da mãe supera o nível de escolaridade alcançado pelo pai. Nota-se maior número de mulheres que possuem o ensino médio, duas delas ou estão cursando ou interromperam o ensino superior (de acordo com os dados, uma das mães possui ensino superior incompleto).

Os melhores índices educacionais das mães possuem impacto direto nas ocupações exercidas, visto que, conforme demonstrado anteriormente, já se verifica que a mãe/madrasta desses estudantes está inserida em ocupações que exigem a formação superior e também atua em áreas que necessitam de maior conhecimento técnico, como o funcionalismo público.

Assim como já evidenciado por Sousa (2013), nas gerações atuais, se verifica a existência de acesso aos graus mais elevados de escolaridade, pois os filhos têm ultrapassado a escolaridade atingida pelos pais.

Em relação à escolaridade dos avós paternos e maternos, verificou-se que a grande maioria dos estudantes pesquisados (cinco deles) não sabe responder a respeito e apenas um informou a escolaridade dos avós, constatando-se que possuem, majoritariamente, o ensino fundamental incompleto, sendo que o menor índice de escolaridade constatado foi da avó materna, que é analfabeta.

Sobre a importância da obtenção de informação sobre os avós para melhor elucidar as trajetórias escolares desses estudantes, Viana (2000) afirma: “Acreditamos, como Laurens (1992), que algumas práticas e significados escolares só se tornam compreensíveis quando colocados no contexto da genealogia familiar” (VIANA, 2000, p. 48).

O pouco conhecimento da trajetória escolar dos avós nos leva a inferir que assuntos relativos a estudos não eram muito abordados no convívio dos estudantes com seus avós ou que esses estudantes não mantiveram contato com esses familiares.

Considerando a escolaridade dos pais e avós dos estudantes pesquisados em relação ao fato de esses estudantes estarem a caminho da conclusão do curso superior, constata-se, em conformidade com os resultados da pesquisa de Sousa (2013, p. 114), que:

Nesse contexto, os estudantes pesquisados são provenientes de uma configuração familiar que gradativamente foi sendo integrada aos níveis mais elevados de ensino. Assim, se as referências para uma escolarização de longo curso não vieram dos avós, ou mesmo do núcleo familiar mais restrito, como mãe e pai, possivelmente, na configuração familiar e social mais ampla, estes estudantes puderam se espelhar, visto que os índices de inserção no Ensino Superior de tios, primos e amigos foram significativos.

Ao assinalar as referências de escolarização superior por parte de tios, primos e amigos dos estudantes de camadas populares, Sousa (2013) remete-nos a pensar sobre as circunstâncias atuantes mencionadas por Portes (2000), e se pode inferir que a presença de familiares ou amigos que tenham cursado ou estejam cursando um curso superior pode ser um fator favorecedor da longevidade escolar dos estudantes de camadas populares.

Quando questionados se os pais tinham o hábito de guardar livros e cadernos escolares dos filhos, quatro dos estudantes pesquisados afirmaram que essa prática estava presente na sua família.

Em relação aos materiais de leitura que eles tinham disponíveis em sua residência quando eram crianças, a metade relatou que havia jornais, e dois deles disseram que havia, em sua casa, livros acadêmicos, infantis e religiosos. Dois estudantes informaram não haver nenhum material de leitura em sua residência na época em que era criança.

Acerca da utilização da escrita no ambiente familiar na época em que era criança, verificou-se que, em cinco famílias dos estudantes pesquisados, tinha-se o hábito de escrever cartas. Os estudantes também

informaram o hábito de escrever bilhetes, diários e lista de compras. Um estudante destacou que a escrita não era utilizada na residência familiar durante sua infância.

Dentre as atividades que realizavam com sua família quando eram crianças (podendo-se informar até três atividades), verificou-se que cinco respondentes participavam de atividades e brincadeiras no bairro e três iam com a família para a igreja ou culto.

Ao questionar se os pais incentivaram ou incentivam o estudante a continuar a estudar, quatro estudantes afirmaram que sim, e cinco afirmaram que os pais acham que a escola é útil para o dia a dia.

Em relação à quantidade de escolas que frequentaram até o ensino médio, todos os estudantes afirmaram terem frequentado até três escolas no percurso até a conclusão dessa etapa, não havendo, portanto, em sua trajetória escolar, mudanças frequentes de instituições visando à busca de estabelecimentos escolares de maior qualidade ou prestígio.

Quase a totalidade dos respondentes (cinco casos) revelou que a mãe era principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos, situação essa também apontada nos estudos de Lahire (1997) e Portes (1993, 2001).

Essa maior presença das mães no acompanhamento escolar dos filhos também pode estar relacionada ao fato de elas possuírem maior grau de escolaridade em relação aos pais e, dessa forma, mais recursos escolares para orientar os filhos quanto à realização dos deveres.

Acerca do contato dos pais com os professores no período de educação básica, os dados demonstraram que quatro dos pais conheciam apenas alguns professores, e não houve menção da situação em que os pais não tiveram contato com nenhum professor durante a formação educacional básica de seus filhos.

Foram encontrados dois casos em que os pais sempre compareciam às reuniões ou festas escolares. Não se verificaram respostas informando que os pais nunca compareciam às reuniões ou festas escolares.

Esses dados indicam uma presença dos pais nos eventos promovidos pela escola ou quando convocados para esclarecimentos sobre o desenvolvimento acadêmico dos filhos, fato que demonstra um acompanhamento escolar dos filhos desde a infância.

Também foi perguntado aos estudantes trabalhadores quais ações seus familiares empreenderam para melhorar seu rendimento acadêmico. Como era de se esperar, nesse quesito, verificou-se um percentual significativo de estudantes que alegaram não ter havido investimento adicional em sua educação.

Confrontando essa resposta com os demais dados referentes à participação nas reuniões escolares e a reação positiva da família frente à escola, partiu-se do pressuposto que a utilização do termo técnico “investimento na educação” na questão formulada no questionário pode não ter sido interpretada corretamente pelos estudantes, os quais entenderam que investimento na educação seria algo restrito ao investimento financeiro.

CAPÍTULO 4

TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO: O QUE OS ESTUDANTES NOS DIZEM

Conforme mencionado no Capítulo 3, para a seleção dos estudantes entrevistados, foi realizado contato por *e-mail* e por telefone com todos os que foram convidados a responder o questionário.

No decorrer dos contatos com os estudantes trabalhadores, foi constatado que nove haviam deixado de trabalhar, três trancaram o curso e um estudante se evadiu, fato que acabou por dificultar o processo seleção de participantes para entrevista, pois a amostra inicial foi reduzida para quatorze estudantes. Dentre os que ainda estavam trabalhando e estudando, também houve aqueles que se recusaram a participar informando falta de tempo em conceder os depoimentos.

Um dado importante para discussões futuras é o perfil dos estudantes que deixaram de trabalhar para estudar:

- Os quatro estudantes do turno integral não estavam mais trabalhando, fato que impossibilitou a realização de entrevistas com estudantes do curso de Ciências Exatas, pois todos estavam apenas estudando atualmente;
- Outros quatro estudantes do turno vespertino deixaram de trabalhar;
- Um estudante do turno noturno também deixou de trabalhar;
- Dos três estudantes trabalhadores que trancaram ou evadiram-se do curso, dois são do turno noturno e um do turno integral.

Sobre os estudantes que pararam de trabalhar, as informações foram verificadas por meio do convite telefônico para participação de entrevista. Os interlocutores informaram disponibilidade para tal, alegando

que deixaram de trabalhar para estudar, justificando que, anteriormente, haviam recebido o convite para responder ao questionário *on-line*, e não o fizeram, porque acreditavam que não se enquadravam mais no perfil da pesquisa.

Em contato com um estudante trabalhador do curso de História, ele mencionou que estava pensando em desistir do curso, pois estava com problemas de saúde e estava com dificuldades em conciliar trabalho e estudo. Esse estudante aceitou participar da entrevista, que foi agendada, mas, apesar disso, ele não compareceu.

O roteiro da entrevista foi elaborado seguindo uma perspectiva de entrevista genealógica, que visou resgatar a história de vida escolar desses estudantes trabalhadores e, simultaneamente, proporcionar um momento reflexivo acerca do contexto verbalizado. Dentre os tópicos explorados no roteiro de entrevista, citam-se: identificação do estudante trabalhador, trajetória escolar pré-ingresso na universidade, trabalho no cotidiano escolar, vivências universitárias do estudante trabalhador e pretensões para o futuro.

Foram selecionados, para a entrevista, os quatro primeiros estudantes trabalhadores que aceitaram participar da pesquisa. As estudantes Josiane e Fernanda foram entrevistadas no intervalo de suas aulas, e o estudante Anderson foi entrevistado no intervalo de um evento promovido pela UFOP no qual ele estava atuando como monitor. Como o estudante Reginaldo trancou o período 2015/1, combinou-se de realizar a entrevista no IFMG, após sua colação de grau, uma vez que ele estava concluindo concomitantemente à graduação em Estatística na UFOP¹³.

O tempo médio de realização das entrevistas foi de 35 minutos, e foi possível observar que os informantes se apresentaram disponíveis e motivados em contar suas histórias escolares. Uma estudante, inicialmente, achou o roteiro longo, mas, no decorrer da entrevista, interagiu bem e, ao final, mencionou que o roteiro contemplava bem sua história.

O processo de transcrição foi feito pela própria pesquisadora. A análise dos resultados foi construída com base nas principais categorias-chave da pesquisa: longevidade escolar, o trabalho na vida do estudante

¹³ Para todos os estudantes entrevistados, foi atribuído um pseudônimo para fins de proteção de suas identidades.

universitário de camadas populares e as práticas cotidianas (de estudos, sociabilidade, etc.) dos estudantes trabalhadores.

A análise dos resultados apresentada neste capítulo iniciou com uma descrição dos participantes da entrevista, sendo detalhado o perfil familiar, o curso, o turno e as atividades de trabalho que exerciam. Em seguida, foi abordada a temática da mobilização familiar em torno da educação e a trajetória de longevidade escolar dos estudantes trabalhadores.

Posteriormente, foram apresentados os dados sobre as vivências universitárias do estudante trabalhador, mediante a compreensão do processo de como conciliar trabalho e estudo, a participação de atividades extraclasse, a relação com professores e colegas da turma e a construção das pretensões futuras e, finalmente, as demandas e as vivências específicas do estudante trabalhador universitário.

4.1 Os participantes da entrevista

a) Entrevistada 1: Fernanda

Cursa Pedagogia no turno vespertino, matriculando-se em algumas disciplinas do turno noturno. Ingressou no curso com 38 anos de idade, é casada e tem três filhos, sendo que a filha caçula tem 16 anos e está cursando o ensino médio no IFMG, a outra cursa Ciências Biológicas na UFSJ e o filho trabalha em uma loja de materiais elétricos. O marido de Fernanda atua como motorista.

Fernanda trabalhava no comércio, como gerente de loja, antes de ingressar na UFOP. Após começar a estudar, deixou de trabalhar formalmente e tornou-se bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante dois anos. Atualmente, possui bolsa de pesquisa do CEAD e vende *lingerie*.

Os avós de Fernanda não estudaram e eram agricultores. Seus pais estudaram até a quarta série. Dentre seus tios, nenhum tem formação superior.

Fernanda tem um irmão que se graduou em Engenharia Metalúrgica, uma irmã que se formou em Ciências Biológicas e duas outras que não prosseguiram nos estudos.

Sobre seu percurso escolar, a estudante pontuou que:

Na verdade, eu não comecei, eu não vim pra graduação direto. O que aconteceu: eu casei nova, aí tive três filhos, aí parei de estudar, né? Mas eu sempre gostei de estudar. Sempre li muito em casa e tal. Aí, eu voltei e fiz a EJA. Eu não tinha Ensino Médio, não tinha! Aí, em 2006, eu voltei pra escola, fiz a EJA, fiz o Ensino Médio na EJA e, logo em seguida, veio aquele magistério que é normal e nível médio (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda passou 15 anos sem estudar, do período de 1991 a 2006, sendo que, em 2006, retomou os estudos e cursou o ensino médio na EJA (Educação para Jovens e Adultos).

b) Entrevistado 2: Anderson

Anderson é solteiro, já concluiu o curso de graduação em História pela UFOP, cuja data de ingresso foi 2009. Atualmente, reside em um imóvel alugado que divide com colegas. Ingressou no curso de Museologia noturno no segundo semestre letivo de 2013, com a idade de 28 anos.

Anderson atuava como professor de Informática antes de ser aprovado na UFOP e, depois disso, continuou nesse emprego, trabalhando meio período com vínculo formal. À tarde, atua como bolsista do Museu de Farmácia.

O estudante relatou que não teve vínculos com os avós, pois eles faleceram antes do seu nascimento e não soube responder a respeito da profissão e escolaridade deles. Mencionou também que não tem vínculos efetivos com o pai, que não o registrou. O estudante e seus dois irmãos foram criados apenas pela mãe.

A mãe de Anderson estudou até a 4ª série e trabalhava como cozinheira em uma empresa privada, porém estava afastada do serviço há algum tempo devido a problemas de saúde.

Anderson interrompeu os estudos por dois anos no período de sua formação inicial. O estudante também destacou a pouca presença da mãe em sua vida escolar:

Na verdade eu estudei, antes de ir pro Gomes Freire, eu estudei em mais outras duas escolas, só que aí eu para-va de estudar, e minha mãe nunca me obrigou a estudar! Aí, quando eu tava nessa escola, que era uma escola municipal, eu entrei e larguei, e, depois eu estudei no Santa Godoi, e também larguei. Aí, eu fiquei dois anos sem estudar. Mas aí, depois, eu pedi pra minha mãe me levar nessa escola, Gomes Freire, pedi pra ela me matricular e aí eu comecei a estudar e eu formei lá até a 5ª série. Que é uma escola estadual. Que é uma escola muito boa, assim, a melhor escola que eu já estudei (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Após a conclusão da 4ª série do ensino fundamental, Anderson deu continuidade aos estudos sem interrupção e repetências até a conclusão do ensino médio. Sobre seu percurso escolar até o ingresso no ensino superior, o estudante destacou que:

É, então! Eu entrei em 2005 aí, em 2006, eu tentei vestibular e não passei, porque eu tinha que trabalhar o dia inteiro e eu não tinha tempo assim pra estudar. Aí, em 2007, eu tentei de novo e não passei! Em 2008, novamente, aí em 2008, eu resolvi tentar, como eu juntei dinheiro, eu resolvi fazer cursinho à noite pra dar uma rotina de estudos (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

O estudante mencionou que sua irmã é freira, reside em um convento na cidade de Coronel Fabriciano e possui graduação em Pedagogia. Seu irmão reside em Mariana, cursou até o ensino médio e atua como funcionário público no Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE).

c) Entrevistada 3: Josiane

Josiane cursa Serviço Social no turno vespertino. Ingressou nessa faculdade com 34 anos, é solteira e reside com a mãe, duas irmãs e três irmãos no distrito de Antônio Pereira, em Ouro Preto. Seu pai já é falecido.

Atuava como professora de Informática antes de ingressar na UFOP e, depois disso, permanece atuando na mesma função, trabalhando em meio horário e com vínculo formal.

Pouco conhece a história dos avós por parte de pai, pois faleceram quando a estudante era nova, mas sabe que a avó era professora sem formação. Sobre a atividade da avó paterna, a estudante mencionou:

Quando começou, o distrito era bem pequeno, então, assim, as pessoas que sabiam ler e escrever eram muito poucas. Então, dentro da casa dela mesma, ela reunia os vizinhos, os meninos, pra alfabetizar (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sobre os avós maternos, a estudante relata que residiam em Santa Rita Durão, distrito de Mariana, sendo a avó, do lar, sem escolaridade, e o avô, juiz de paz:

Da minha avó, eu, eu acho que ela nunca fez nada não! Ela sempre foi do lar mesmo, aí ela conta assim, que ela aplicava injeção no povo, né? Que antigamente era assim, né? Fazia dessas coisas mesmo. E meu avô, ele, eu acho que ele não tinha muita formação também não! Mas ele era juiz de paz, né? De cartório, esses negócios, era disso. E trabalhava de, acho que como tropeiro antigamente né? Que era de um distrito também, de Santa Rita Durão. Que eles moravam (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

O pai de Josiane estudou até a antiga 2ª série e trabalhava como motorista de caminhão autônomo. A mãe estudou até a antiga 4ª série, e a estudante não mencionou se a mãe trabalhava ou já trabalhou.

Josiane concluiu o ensino médio no ano 2000 e permaneceu oito anos sem estudar:

Aí eu fiz o Ensino Médio no ano 2000, lá em Antônio Peireira. Eu queria fazer um curso técnico, só que eu tentei, mas não passei, não podia zerar lá, aí eu zerei em Física. Depois eu fiquei revoltada com aquilo, eu fiquei oito anos sem estudar! Comecei a trabalhar, depois de oito anos, aí peguei, resolvi fazer um outro curso técnico, particular. Eu fiz técnico em Instrumentação Eletrônica e Controle de Processos (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sobre seu perfil familiar, Josiane mencionou que sua família é bem grande: “Eles [a família paterna] são de nove irmãos, da minha mãe também são nove irmãos e, nós também somos nove irmãos!”.

A estudante relatou que tem uma irmã formada em Pedagogia, e seus outros sete irmãos possuem formação técnica ou ensino médio, sendo que um deles tem a pretensão de cursar Engenharia Civil.

d) Entrevistado 4: Reginaldo

Reginaldo é casado, reside em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto, com a esposa e um filho de dez anos. Ingressou no curso de Estatística noturno com a idade de 33 anos.

Antes de ingressar na UFOP, trabalhava como servidor público de nível médio ou técnico. Ainda permanece exercendo essa função e cumpre jornada diária de oito horas, totalizando quarenta horas semanais.

Sua esposa possui formação superior e está fazendo especialização na área de educação infantil e atua como professora da educação básica.

Sobre os avós, o estudante mencionou que eram trabalhadores rurais sem escolaridade:

Então! Eu sou de uma família rural, né? De pessoas muito trabalhadora! É... Meus avós não tiveram... Eram analfabetos mesmo! O meu avô era um pouco, ele sabia fazer contas muito bem, mas não sabia escrever. A minha avó era dona do lar mesmo e não tinha noção nenhuma de escrita, às vezes, algumas contas bem mais simples mesmo. O meu avô conseguia fazer ainda, que mexia com carvão, então aí ele sabia fazer umas contas melhores aí. É, tipo, quantas bestas de lenha que eu vou usar pra encher um forno. Então, ele conseguia resolver essas questões muito rápido, com matemática mesmo sem ir à escola! Esses são avós maternos. Os paternos eu não sei, porque eu sou filho, não tenho pai declarado. Aí não sei, então não conheci os avós paternos (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo mencionou que a mãe também é trabalhadora rural, já atuou como doméstica e estudou até a terceira série.

Sobre seus irmãos, o estudante disse que tem um irmão que reside em Ouro Branco, atua como operador na empresa Gerdau e tem pretensão de fazer curso superior a distância no polo do IFMG, em Ouro Branco. Seu outro irmão possui curso técnico, atua como trabalhador rural e permaneceu residindo no local de origem da família no distrito de Santa Rita de Ouro Preto. Reginaldo tem uma irmã que reside em Mariana, fez curso técnico em Contabilidade, mas não atua na área e trabalha em uma loja na área de atendimento ao público.

Em sua trajetória escolar, Reginaldo repetiu apenas a 6ª série e comentou que teve dificuldades de adaptação, pois estudou por um ano em um internato na cidade de Cachoeira do Campo que já fechou. Após o retorno para a comunidade rural de Bandeiras, em Santa Rita, o estudante concluiu o ensino fundamental no turno noturno, na área urbana de Santa Rita.

Posteriormente, cursou o ensino médio noturno integrado com técnico em edificações no IFMG de Ouro Preto. Após a conclusão do ensino médio, Reginaldo ficou, aproximadamente, cinco anos sem estudar, trabalhou e constituiu família.

Em 2008, ingressou no curso de Matemática na UFOP, porém não o concluiu e, no segundo semestre letivo de 2013, ingressou no curso de Estatística. Contudo, o estudante também pontuou dificuldades de continuar o curso e, em novembro de 2015, optou por trancar sua matrícula.

A entrevista foi realizada considerando que o estudante manifestou disponibilidade de participar em data anterior ao trancamento e, para a pesquisa, seria de grande relevância conhecer a realidade de, pelo menos, um estudante trabalhador que trancou ou evadiu-se do curso.

4.2 Mobilização familiar em torno da educação e trajetória de longevidade escolar dos estudantes trabalhadores

As famílias de camadas populares mobilizam-se em torno da educação dos filhos, conforme suas condições materiais de existência e oportunidades surgidas ao longo da escolarização. Assim, as trajetórias escolares e as formas de incentivo à educação dos filhos são variadas, como, por exemplo, as diferentes formas de transmitir a eles a importância da escola, a busca por um estabelecimento de ensino melhor, como feito pela mãe de Fernanda, que conseguiu uma bolsa de estudos em um colégio particular.

Por outro lado, também há situações em que a família não se mobilizou em torno da educação dos filhos, como no caso de Anderson, uma vez que sua escolarização foi consolidada pela ajuda da vizinha que lhe prestava cuidados enquanto sua mãe trabalhava.

4.2.1 Considerações acerca da escolaridade dos pais, avós e irmãos dos estudantes trabalhadores

Os dados da pesquisa apresentaram um perfil familiar semelhante aos das pesquisas qualitativas nacionais que tratam de longevidade escolar ou escolarização de estudantes de camadas populares abordadas ao longo deste trabalho, como Almeida (2014), Ávila (2010), Mesquita (2010), Piotto (2007), Sousa (2013), Portes (1993 e 2001), Terribili Filho (2007) Viana (1998) e Zago (2000).

Os dados evidenciam um perfil familiar constituído por baixo nível de escolaridade dos familiares ascendentes, principalmente avós na condição de analfabetos ou semianalfabetos. Os pais e os tios dos estudantes entrevistados também possuem pouca escolaridade, geralmente ensino fundamental incompleto, conforme também foi destacado por Fernanda:

Assim... Minha família é família de agricultor, né? É... Minha família, meus avós, tanto do lado da minha mãe quanto do meu pai, eles eram agricultores e nenhum deles teve estudo (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Sobre seus avós, Reginaldo pontuou que, apesar de analfabetos, tinham uma noção de cálculo, principalmente o avô, que trabalhava na produção de carvão e tinha maior domínio da matemática, como destacou:

Então, eu sou de uma família rural, né? De pessoas muito trabalhadoras! É... Meus avós não tiveram, eram analfabetos mesmo! O meu avô era um pouco, ele sabia fazer contas muito bem, mas não sabia escrever. A minha avó era dona do lar mesmo e não tinha noção nenhuma de escrita, às vezes algumas contas, mas contas bem mais simples mesmo (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Anderson mencionou que não chegou a conhecer seus avós, pois eles faleceram antes de seu nascimento.

Por outro lado, acredita-se que a avó paterna da estudante Josiane era dotada de maior capital escolar, pois atuava como professora sem formação superior no distrito rural de Antônio Pereira, em Ouro Preto.

Também se verifica que a ausência de escolarização formal não impedia que os avós se inserissem em atividades de prestígio e relevância social, como a avó materna de Josiane, que aplicava injeções, o que lhe conferia um saber popular nessa área, e o avô materno, que atuava como juiz de paz concomitante à vida de tropeiro.

O processo de escolarização dos avós e dos pais dos estudantes entrevistados nos leva a inferir que o estudo, para eles, era visto mais como uma forma de preparo para a vida prática, como a importância de saber ler, escrever e fazer contas, não sendo, portanto, o estudo um imperativo para a inserção profissional.

Essa forma de percepção acerca da educação está em consonância com as considerações de Diogo (2008), que destaca que, até a década de 1950, a família era resistente à permanência dos filhos na escola, e que, na década seguinte, as famílias passaram a proporcionar aos filhos

a educação obrigatória. Ainda de acordo com a autora, esse panorama evoluiu e, principalmente para a classe média, os anos 1990 marcaram o momento em que os pais incentivavam, de forma mais efetiva, os filhos a prosseguirem o máximo possível nos estudos, sendo esse incentivo fruto do avanço tecnológico que deu início a um processo de busca de certificações como forma de ascensão social.

Em relação à escolarização dos pais dos estudantes pesquisados, verifica-se uma pequena elevação nos índices de escolaridade, e se observa uma tendência à escolarização básica para fins de aquisição das habilidades de escrita e leitura. Sobre a escolarização da mãe dos tios maternos, a estudante Josiane mencionou:

A minha mãe só até a 4ª série, que antigamente só tinha até a 4ª série! Se fosse pra continuar os estudos, tinha que sair de lá, ir pra uma cidade. Como também era de família grande, não tinha condições (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sobre a escolarização do pai, Josiane informou que:

Só fez até a 2ª série, acho que é porque a mãe também ensinava em casa, né? Fica aquele negócio de não ir pra escola (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Reginaldo não teve vínculo com o pai. Em seu registro civil, não tem pai declarado, apesar de saber que ele residia na mesma cidade e havia constituído nova família. Em relação a sua mãe, destacou:

A minha mãe frequentou um pouco a escola, mas também ela, alfabetizada, mas assim, em questão de... eu acho que ela chegou à 2ª, à 3ª série no máximo. Daquele ensino que tinha de 1ª a 4ª, e acho que ela chegou a ir pro 3º, mas, não chegou a concluir (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

O estudante Anderson também foi criado somente pela mãe e não teve o reconhecimento do pai no registro civil:

Ela só estudou até o 4º ano Fundamental que fala, né? Porque ela só foi alfabetizada assim, né? Porque ela é de uma família de muitos irmãos, né? Dos outros irmãos, acho que ela foi a única que estudou até a 4ª série. Ela trabalhou até um certo tempo como, acho que foi cozinheira na Samarco, em Mariana, só que como ela tem um problema de depressão, essas coisas, ela foi afastada, então, desde então, ela só trabalhou no lar assim (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Os pais da estudante Fernanda também estudaram até a 4ª série, sendo que essa estudante relata que, mesmo sem ter estudo, os pais e os tios propiciaram aos filhos e primos a oportunidade de estudar:

Na família, não, em relação a tios, não. Nenhum estudou assim, mas, o que eu percebi, na família, mesmo os pais e os tios não sendo estudados, eles proporcionaram isso aos filhos, né? (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Conforme também destacado por Fernanda, no que se refere aos tios, também não se verificou a sua formação superior, com exceção da família de Josiane, que tem tias com formação de Enfermagem e Pedagogia.

Esse panorama é característico do processo de ampliação do nível da escolarização da sociedade brasileira. Conforme já mencionado, nos dados do censo da educação superior de 2013, elevam-se continuamente os percentuais de anos de estudo da sociedade, principalmente no que se refere à expansão da escolaridade feminina.

Em consonância com os dados acima e em relação à maior escolarização do público feminino, verifica-se que, dentre os tios que possuem formação superior, a pesquisa demonstrou a presença de duas tias paternas de Josiane que se sobressaíram nos estudos em relação aos sete irmãos:

Ele teve, lá são nove, né? São sete homens, os homens não fizeram nada. E as duas irmãs, que são as duas tias minhas, fizeram superior. Uma fez superior em Enfermagem e a outra fez na área de educação, fez Pedagogia, e atua na área (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Por outro lado, nas famílias de Anderson, Fernanda e Reginaldo, não foi informada, nas entrevistas, a existência de tios com formação superior:

Teve... Ela teve alguns, duas irmãs e quatro tios [irmãos da mãe]. Nenhum. Nenhum deles chegou nem a concluir o Ensino Fundamental. Olha, o que eu me lembro, um tio meu que mais avançou, ele conseguiu chegar à 4ª série, mas, mesmo assim, não concluiu ela. [pausa] É uma vida muito pesada, né? Um trabalho muito pesado mesmo (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Dentre os tios do lado materno, Josiane afirmou que nenhum cursou o ensino superior e o que mais estudou chegou até o ensino médio. A estudante mencionou um tipo de consenso que acontecia dentro do ambiente familiar, que direcionava a mobilização em torno da educação dos filhos de forma igualitária, sendo que o incentivo e as oportunidades escolares por parte da família se justificavam pelo fato de que, como um não tinha estudado, isso não seria propiciado aos demais:

Aí por parte da minha mãe, todos os meus tios não estudaram. Porque os avós falaram assim: “Se uns não estudaram os outros também não vão poder.” [riso] Aí assim, não estudou, não. O muito que foi, foi até a 8ª série e acho que os mais novos foram até o 2º grau; mas os mais velhos foram até a 4ª série mesmo (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Nota-se que, na família dos estudantes pesquisados, era crescente o número de irmãos com ensino médio, técnico ou superior, não havendo a presença de irmãos analfabetos ou semianalfabetos.

Fernanda mencionou que tem dois irmãos com curso superior, apesar de duas irmãs não prosseguirem nos estudos e optarem por constituir família:

Meus irmãos, as minhas irmãs, eu tenho duas irmãs que não estudaram praticamente nada, porque nunca gostaram, fugiam da escola, e tenho dois irmãos já graduados, né? Meu irmão, ele é, ele fez Engenharia Metalúrgica é, e a

minha irmã, Ciências Biológicas. Então, hoje eu tenho dois irmãos formados e, tenho duas irmãs que odiavam escola à vida toda. Casaram e não quiseram nem saber mais de escola (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Já os irmãos de Anderson, a irmã é formada em Pedagogia e o irmão concluiu o ensino médio:

O meu irmão, ele só estudou até o Ensino Médio, mas depois não quis continuar. E aí ele até fez o EJA, porque ele atrasou muito, teve que voltar, mas nem sei se ele chegou a concluir de fato. Que ele teve que dever umas matérias, então nem sei se ele concluiu. E a minha irmã, ela, ela cursou até..., ela fez Pedagogia. Eu acho numa instituição particular, porque ela é ligada a igreja, ela é freira (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Dentre os irmãos de Reginaldo:

Tive três, tem dois homens e uma mulher. Eu sou o mais velho, depois ela, os meus irmãos também, nenhum ainda fez curso universitário. Também fez curso técnico, e um continua como trabalhador rural mesmo. [...] E, eu tenho uma irmã que mora em Mariana. Também em loja, fez curso técnico em Contabilidade, mas não atua na área, trabalha como secretária, em lojas, e nos atendimentos, né? E o meu irmão trabalha em Ouro Branco, ele trabalha naquela empresa lá, a Gerdau. Mas também sem o curso técnico. Ele trabalha ali na área operária da empresa, né? Ele tá com a ideia de fazer, né? Mas ainda não senti firmeza que ele vai mesmo, não. Ele tá com a ideia de fazer um curso a distância na... daquele que tem no polo que o próprio Instituto abriu em Ouro Branco (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Dentre os irmãos de Josiane, apenas uma irmã cursou o ensino superior e tem um irmão que está com a intenção de cursar Engenharia Civil:

Não, eles fizeram o Ensino Médio, alguns fizeram técnico, mas eu tenho uma irmã que fez superior também. Ela fez na área da educação, fez Pedagogia, a outra não quis. Fa-

lou que não nasceu assim, pra ficar estudando muito. Que ela trabalha em loja. Tem o próprio negócio. Meus irmãos também, que não estudaram é, essa questão de já terem o próprio negócio. Ah, eles ficam assim: “Ah, trabalhar pros outros... Vender, ora!” Sabe, né? É a visão que eles têm, né? Então seguiu aquilo mesmo! Eles não seguiram carreira de estudo, não! Só tem um lá que quer fazer, mas ainda fica na dúvida. Ele quer fazer Engenharia Civil, que ele gosta, assim, desse negócio. Aí, mas não começou ainda não (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Um aspecto interessante em relação a alguns irmãos dos estudantes pesquisados é que o curso feito não determina a escolha ou a profissão que exercem, como, por exemplo, os irmãos de Reginaldo que fizeram curso técnico e trabalham em loja e na área operacional de uma empresa privada, ou a irmã de Josiane que cursou Pedagogia, mas trabalha com vendas.

Percebe-se também que a escolha da profissão está relacionada ao “fazer o que gosta” e perpetuar o ramo de atividade dos pais, como é o caso do irmão de Reginaldo, que, mesmo fazendo curso técnico, preferiu atuar na atividade rural:

Também fez curso técnico e continua como trabalhador rural mesmo. Até foi uma decisão dele. Até que meus avós, minha mãe, a própria família falou, deu ele incentivo pra ele vir, mas não! Mas ele não, ele não quis, falou: “Minha vida é aqui mesmo, não quero sair não”. Veio, mas não ficou um mês, voltou. Não quis, mas se dá bem, faz o que gosta lá! Ele fica lá, não tem problema (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Em relação à profissão exercida pelos irmãos, também tem influência o trabalho dos pais, como é o caso do pai de Josiane, que era caminhoneiro autônomo e, segundo a estudante, seus irmãos não prosseguiram nos estudos por não terem, como ideologia de trabalho, o ramo formal de atividade: “Ah, eles ficam assim: ‘Ah, trabalhar pro outros. Vender, ora...’ Sabe, né? É a visão que eles têm, né?”.

Essa forma peculiar de encarar o trabalho formal por parte dos irmãos de Josiane nos remete a uma das formas de *circunstâncias atuantes*

descritas por Portes (2000, p. 67), que se refere à presença de uma ordem moral doméstica na família caracterizada pelo:

Esforço contínuo para inculcação de uma ordem moral doméstica no filho, desde tenra idade, suficientemente forte para balizar os procedimentos sociais. [...] Trata-se de um esforço contínuo que não tem como alvo específico o sucesso escolar e, sim, um educação mais abrangente, uma educação para a vida.

Assim, a transmissão para os filhos de uma ordem moral doméstica tem a ver também com a ideia de ensinar aos filhos os valores e os ofícios necessários para sua vida futura, não necessariamente, como aponta Portes (2000), a transmissão de valores propriamente escolares, mas sim disposições presentes na família que favorecem ou não o prolongamento escolar.

Especificamente, no caso dos irmãos de Josiane, as disposições familiares não tenderam a uma perspectiva de longevidade escolar, visto que a aquisição do ensino superior não é fator de motivação para ascensão profissional e nem faz parte de uma disposição pessoal por parte deles.

Em relação aos primos, também se verificaram declarações de que possuem o ensino superior ou estão cursando, conforme pontuou Josiane em entrevista:

Eu tenho primos que concluíram, filhos desses também que não estudaram, a maioria já tá fazendo o Ensino Superior, já concluiu (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

O estudante Anderson relatou que não tem nenhum tio ou primo com ensino superior. Fernanda relatou que, apesar dos tios não terem estudado, têm proporcionado aos filhos um prolongamento dos estudos. Situação semelhante foi informada por Reginaldo que falou de primos cursando o ensino superior:

Não da família, da família não! Vou te falar, né? Da família por parte de mãe, não, mas por parte do pai não declarado aí nós já temos! Por parte de mãe, não, pode até ter, mas

não que eu me lembre agora, com curso universitário! Eu acho que tem dois primos que estavam em vias de, fazendo o curso, mas não concluíram. Estão fazendo (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Conforme demonstram os diferentes perfis familiares descritos, a trajetória escolar não evolui de forma padronizada, sendo que, para certas famílias, a presença de tios com ensino superior já é uma realidade e, para outras, estes não chegaram, sequer, a concluir o ensino médio, pois, conforme descreve Sousa (2013, p. 159):

Assim, pode-se observar que, para os sujeitos das camadas populares, o processo de escolarização acontece dentro do tempo possível e não necessariamente naquele considerado o ideal. As condições materiais, os rendimentos escolares, o capital cultural familiar, dentre outros fatores, pode impor dificuldades na constituição de uma trajetória.

Assim, com base no exposto por Sousa (2013) e também por Zago (2000, p. 20), que reflete sobre a heterogeneidade das famílias camadas populares marcadas pelas variações no que se refere à composição familiar e às estratégias educativas, é fundamental considerar o movimento que acontece de forma peculiar no interior de cada família e que desencadeará em diferentes relações com escola e, conseqüentemente, variados níveis de formação.

4.2.2 Participação dos pais e das mães na escolarização dos filhos

Sobre a participação da família na escolarização dos filhos, verifica-se maior presença da mãe nesse processo, sendo que os estudantes Anderson e Reginaldo não foram registrados pelo pai e afirmaram que não mantiveram vínculo afetivo com eles. Segundo Anderson:

Então, é... Meu pai também, porque ele nunca me registrou. Tipo, minha mãe me criou sozinho, por isso tanto é que, no meu registro de identidade, só tem o nome da minha mãe. A primeira vez que eu fui conhecer ele foi quando eu tinha 14 anos, porque minha mãe me obrigou, porque eu nem fazia muita questão, assim, de conhecer ele. Então, eu nunca tive contato com meu pai também (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Reginaldo também falou da ausência do pai, que constituiu nova família quando o estudante ainda era menor, e teve seis filhas neste segundo relacionamento. Reginaldo pontuou que, após o falecimento do pai, teve um maior contato com essas irmãs:

Olha, não! Sempre sabendo assim, tivemos uma relação bem estremeçada quando menor porque ele constituiu outra família, então teve um afastamento natural, né? Aí, depois de uma certa idade, com 15 anos, que eu consegui ter um envolvimento a mais com as minhas irmãs. Que lá eu só tenho irmãs, por parte dele são seis irmãs! Seis irmãs! Então que aí nós conseguimos, ter um diálogo, nos conversamos, aí que nós... Com o falecimento dele, eu acho que nós aproximamos mais ainda. Tem uma relação hoje boa, tranquila (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Além da ausência do pai na família, Anderson destacou um baixo envolvimento da mãe nas questões relativas à sua educação, e acredita que tal situação se deve aos problemas de saúde vivenciados por ela, desde que ele era criança:

Minha mãe nunca foi... Se não fosse por mim querer estudar, ela já ia, nunca ia se importar muito com isso. Por que, né? Eu entendo ela. Porque é muito... Ela sempre teve esse problema com essa doença dela, de depressão, então..., aí ela nunca teve muita preocupação com outras coisas assim. Então é por isso que eu falei que, desde quando eu pedi pra... Por isso que eu lembro do Gomes Freire. Foi quando eu decidi que eu queria voltar a estudar e não parar mais. Aí eu pedi pra ela me matricular lá, aí eu ia estudando por conta própria (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Fernanda teve a oportunidade de conviver com os pais na época de escolarização, mas, ao ser questionada sobre qual a participação deles na sua vida escolar, nas reuniões e nos eventos escolares, a mãe foi a pessoa mencionada por Fernanda:

Assim, minha mãe é, é eu sei que ela estudou até a 4ª série, né? Meu pai também. Só que ela sempre valorizou muito a gente estudar, sabe? É... É como eu faço hoje com os meus filhos, também, né? É que eu sempre falo com eles! Estudem agora, para não estudar igual mamãe, mais velha, né? Aquela coisa toda que a gente fala com os filhos. E eu dedico, eu me dedico muito aos estudos dos meus filhos! Então, assim, minha mãe, apesar dela não ter sido estudada, ela, ela sempre incentivou nossa família no estudo, sabe? (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda também falou do seu envolvimento na escolarização dos filhos e sempre se remeteu à mãe como pessoa que referenciou toda a atenção e o envolvimento que tem sobre os assuntos escolares de seu filho. Fernanda também destacou que a pouca escolaridade da mãe e o fato de ela trabalhar não tornavam possível o auxílio, de forma efetiva, nos deveres de casa e na resolução das dúvidas da estudante. A estudante relatou que a mãe reservava os finais de semana para olhar os cadernos dos filhos e, nas férias, os colocava para fazer cópias:

Então, assim! Na verdade, eu nunca tive ajuda, não nesse sentido, porque minha mãe trabalhava fora, né? Ela ia em tudo que tinha na escola, ela ia Dia das Mães, Dia dos Pais, nas reuniões, ela sempre foi! Eu também, a mesma coisa, mesmo eu trabalhando fora, eu deixava de fazer meu horário de almoço para ir na festa das mães, dia da família, né? Reunião pra pegar nota, sempre fiz muita questão de estar presente na escola, e minha mãe era a mesma coisa! Assim, foi uma coisa que eu aprendi com ela! Ela não tinha tempo, por exemplo, de sentar pra me ensinar a lição, mas ela sabia que eu estava, que eu tinha feito, entendeu? [...] Ela tirava final de semana pra fazer isso! Todo final de semana, ela pegava o caderno de todo mundo! Olhava se a gente estava com piolho, porque, naquela época, tinha muito piolho! (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Sobre as férias escolares, Fernanda contou:

Então! Eu assim, eu estava até comentando com minha professora de Português agora, porque ela falou: “Nossa, Fernanda, você escreve muito rápido”. Ela, eu tenho uma facilidade muito grande para escrever, né? Aí, eu falei com ela: “Eu agradeço aos castigos que minha mãe me dava nas férias!” Ela colocava a gente pra fazer cópias e, e ficava fazendo cópias mesmo. Não era aquele castigo igual é hoje que você tinha aquela liberdade: “Posso sair?” “Não!” Você não podia sair! Então, assim, eu tenho muita facilidade de escrever, por causa, eu ainda brinco, por causa dos castigos de cópias, eu sou boa para escrever agora (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda também mencionou o cuidado da família em relação à compra dos materiais escolares, porém, sempre dentro das possibilidades materiais da família:

Assim, eu acho que ela incentivava mesmo a gente estudar, sabe? Sempre fez questão de comprar material, mesmo com as dificuldades dela, né? Comprava as coisas direitinho. Eu assim, igual eu falo, eu fui uma pessoa humilde na infância, mas nunca me faltou nada! A gente tinha coisas, é, é, em relação a alimentos, a gente sempre teve tudo. A gente era humilde porque a casa era humilde, né? Porque, na verdade, eu penso que era uma questão de padrão! Assim... Eu penso assim (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Essa forma peculiar das mães referenciarem os estudos mesmo no período de férias como forma de continuidade do aprendizado também foi destacada por Lahire (1997, p. 334) em sua pesquisa:

As mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios durante as férias escolares de verão para que os filhos continuem a se exercitar.

Nas considerações de Lahire, também se verifica a maior presença da mãe nas práticas de mobilização escolar dos filhos, seja na tentativa de auxiliá-los nos deveres, nas compras e no cuidado com o material escolar, seja no emprego de atividades de férias que promovessem o não rompimento do filho com a prática de estudos.

Na presente pesquisa, também foi possível verificar uma maior presença das mães, em detrimento dos pais, na escolaridade dos filhos tanto nos dados dos questionários aplicados, quanto nas entrevistas realizadas.

A figura da mãe aparece, na maioria das vezes, como aquela que supervisiona e também operacionaliza a maioria das práticas de mobilização escolar, mediante a vigilância periódica, a transmissão de valores que afirmam a importância da escola e a organização e compra de materiais escolares.

Essa presença rotineira e vigilante das mães no que se refere à cobrança pelo bom comportamento na escola, pelo zelo com a higiene pessoal (como foi citado por Fernanda: “Olhar se estava com piolho”), com os uniformes e com a conservação dos cadernos, diz respeito a uma prática de atenção para com o trabalho escolar do filho, que a família, conforme aponta Portes (2000), mesmo não intencional ou racionalmente planejada, pode atuar como circunstâncias atuantes que favorecem o prolongamento da escolarização dos filhos.

No caso da mãe de Anderson, mesmo diante da omissão no que se refere a mobilizar esforços para incentivar a permanência do filho na escola, verificam-se ações no sentido de proteção, quando deixou o filho sob os cuidados da vizinha, e não propriamente na rua, ou em casa com os irmãos mais velhos, pois o estudante mencionou em entrevista que é o filho mais novo.

Esse cuidado visando afastar o filho das más influências do bairro, e, na maioria das vezes, sob a vigilância de um responsável, também foi mencionado por Lahire (1997) que destaca o papel das mães em relação à prudência para com amizades e saídas de casa.

Ao mesmo tempo, ao estar sob os cuidados da vizinha, Anderson acabou por ser influenciado com as práticas escolares dessa família em questão, a ponto de a filha da vizinha se tornar uma referência ao longo

de grande parte da trajetória escolar de Anderson, mediante incentivos e cobranças.

A estudante Josiane, diferentemente dos outros depoentes, teve o pai presente durante sua escolarização inicial, vindo a falecer mais futuramente. Ela relatou que os pais sempre incentivaram sua educação e que um ou outro ia aos eventos escolares, sendo que um ficava em casa olhando os irmãos menores para o outro poder participar.

Josiane falou da atenção do pai ao viajar a trabalho e trazer matérias escolares diferenciados para os filhos:

Aí, quando meu pai saía muito, ele sempre comprava um material bonito! Eram uns cadernos bonitos tudo desenhado! Uma mochila diferente. Era tudo bonitinho. Aí, o que acontecia? Acabava, assim, que eu ficava chateada quando eu via os materiais muito simplesinhos, sabe? do outro. Às vezes, eu pegava e dava. Quando chegava em casa, a mãe falava assim: “Ah, cadê seu lápis de cor?” Eu dei pra Fulano, que não tinha! Mas não pode (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sobre seus anos iniciais de escolarização, Reginaldo mencionou que havia um intenso incentivo à sua educação por parte dos tios, o que atribuiu ao fato de não ter o pai presente, “de não ter família”:

Porque na época também, apesar, eu acho que não tendo a família, eles exigiam muito da gente estudar! Eu acho que passou uma época, os pais da gente, os tios, incentivava muito. É, não tinha energia, a gente estudava à lamparina, de madrugada. Decorar aqueles textos de Estudos Sociais, Ciências, retomava, fazia a tabuada. Então eu tive um incentivo grande. De 1ª a 4ª, eu tive uma evolução muito boa! Com esses esforços dos que não tinham estudado e iam cobrando (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo mencionou as orientações que sua mãe dava no sentido de ver a escola como opção de uma situação pessoal melhor, sem, contudo, desprestigiar a função que a família exercia:

É, ela falava assim: “Olha, se vocês não forem pra frente, vocês vão ficar igual nós aqui!” Ela assim... ela usava, assim: “Nós não temos vergonha do que nós fazemos, mas se vocês quiserem almejar alguma coisa melhor, vocês vão ter que encarar os estudos! Incentivava, às vezes, e uns quando [pausa] eles aquele sentimento parece que é de familiar esse não vai, não tem jeito, esse não vai querer fazer mesmo, aí acabava deixando pra lá! Mas, às vezes, também quando ele sentia que a gente tinha interesse, eles incentivavam, tiravam aqueles horários que a gente tinha da lida, pra ajudar na lida. Você falava que tinha prova, e, então: “Não, hoje você vai estudar. Não precisa ir lá ajudar na roça não. Hoje você vai estudar” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

A postura da mãe de Reginaldo remete à prática de inculcar nos filhos uma “ordem moral doméstica”, conforme apontado por Portes (2000, p. 68) que, em sua pesquisa, constatou:

Os sujeitos investigados são estudantes que aprenderam, desde muito cedo, o valor e a importância da escola, possuem um comportamento escolar elogiável e uma grande disposição não apenas para as tarefas escolares cotidianas, como ainda para as tarefas domésticas e as ajudas no lar.

A trajetória escolar de Reginaldo sempre foi marcada pela presença dessa “ordem moral doméstica” que atuava no sentido de cobrar do estudante um bom desempenho escolar, justificado pelo fato de não ter o pai presente. Anderson se sobressaiu nos anos iniciais de escolarização de tal forma que uma professora, percebendo esse desempenho diferenciado, conseguiu uma vaga para ele cursar a 5ª série no colégio interno profissionalizante, em Cachoeira do Campo.

A “ordem moral doméstica” também influenciou a relação do estudante com o trabalho que, desde os anos iniciais, ajudava a família no trabalho rural, sendo que, nesse período, a família priorizava a escola e abstinha o estudante de ir para o trabalho na roça nos dias de provas, porém, durante o ensino fundamental e nas escolarizações posteriores, a família não mais empreendeu essa prática de liberar o estudante de horas de trabalho para estudar.

Os dados da entrevista sugerem que a relação das mães com a escola, com exceção da mãe de Anderson, foi marcada por um sentimento de que a escola é importante para a família e, principalmente, para o futuro dos filhos, como destacam as mães de Fernanda e Reginaldo. No caso do pai, a relação de reconhecimento da importância da escola é expressa no comportamento do pai de Josiane ao comprar materiais escolares para os filhos quando viajava a trabalho.

Também Lahire (1997, p. 334), em sua pesquisa junto às famílias, observou que “Quase todos os que investigam, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver o filho ‘sair-se’ melhor do que eles”.

Esse desejo pelo prolongamento da escolarização dos filhos é construído principalmente pelas poucas possibilidades escolares que esses pais tiveram ao longo de sua vida e pela presença de uma percepção da educação como meio de ascensão profissional.

4.2.3 Outras pessoas que marcaram a trajetória escolar dos estudantes trabalhadores

No decorrer da trajetória escolar de Anderson, verificou-se a presença de pessoas que não faziam parte do grupo familiar, mas que desempenharam papel importante no incentivo ao prosseguimento nos estudos e também como referência inspiradora de bom desempenho e dedicação escolar.

Dentre essas pessoas, citam-se um amigo de infância e a professora com quem Anderson conviveu desde os seis anos:

É, eu tive um amigo meu que, que ele sempre estudou muito, então ele era minha referência que eu estudava bastante, que ele me incentivou a querer estudar e me matricular essas coisas. E uma professora, que ela era até minha vizinha. Lá em Mariana, no Rosário. Ah... Assim, eu só lembro dela, porque ela foi minha... tipo, a professora que eu tenho mais referência, porque foi uma escola que eu gostei de estudar, entendeu? Então eu lembro dela, eu

lembro bastante de coisa dessa escola, lembro das diretoras do período, lembro da professora de Matemática também (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Nos seus anos iniciais de escolarização, Anderson falou de uma vizinha que ele “considera segunda mãe” e era quem cuidava dele para a mãe trabalhar. Tanto essa vizinha quanto sua filha, e também o amigo de infância, exerceram papel fundamental no processo de mobilização escolar do estudante, seja mediante apoio material, como a doação de materiais escolares, seja mediante incentivo aos estudos:

Porque eu tenho uma vizinha minha que, que ela sempre cuidou de mim desde que eu era pequeno. Que eu considero a minha segunda mãe! Então eu sempre ia lá. E é assim, essa família, às vezes, a filha dessa moça que cuidou de mim, ela até formou no ICHS também. E aí ela me incentivava a estudar também (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Sobre a aquisição de materiais escolares, Anderson mencionou:

É, então... No começo, assim, eu acho que era até difícil! Que, às vezes, eu levava os cadernos até numa sacola, eu acho. Que eu não tinha! Mas aí, depois, nessa de 5ª a 8ª série, essa menina me dava os cadernos que ela não usava mais. Às vezes novo, às vezes me dava um de presente ou uma mochila que ela não usava mais. Não, então! É, nunca parei. É, eu fiquei dois anos sem estudar na 3ª série, eu acho, na 2ª. Mas depois que eu voltei, na 3ª, aí eu não parei mais não! Fui passando tudo, sem repetir nem nada. Aí ela meio que me cobrava essas ações pra estudar assim. Mas mais partiu de mim mesmo (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Também sobre as pessoas que tiveram influência no processo de escolarização e que incentivavam a continuidade dos estudos, Reginaldo mencionou o tio materno:

Quem mais me enchia a paciência era um tio meu. Era aquele que pegava no pé! E o problema que ele não tinha

escolaridade. Ele não tinha escolaridade. E ele: “Não, sô, vai lá! Termina o curso técnico!” Aí pegava experiência: “Olha aquele menino que morava dentro da área sede do distrito. Olha lá! Aquele menino foi lá e formou”. Aí tinha aquela época que você ia pra Carajás, Pará, você vinha em casa só no final de semana, final do ano! Uma vez no ano. Aí a pessoa já voltava com um carrinho. Ou voltava com um dinheiro pra deixar pra família. Aí ele falou: “Tá vendendo? Você vai lá, você vai ajudar nós! Não é só pra você, pensa aí!” Que aí, aí foi incentivando, e eu voltei, voltei! “Quer saber? Vou terminar esse curso técnico” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo também fez referência a uma professora do ensino básico que percebeu seu destaque perante os demais colegas de sala e conseguiu uma vaga para ele no internato Dom Bosco, no distrito ouro-preta-no de Cachoeira do Campo:

Na época, foi uma professora minha chamada Cândida, ela, ela falou que tinha que aproveitar! Ela viu que dava pra eu seguir um pouco mais. Ela falou: “Olha... Vamos tentar!” Já teve um outro rapaz, não é da mesma região minha, mas que morava lá perto, foi e se formou técnico em Metalurgia, então falou: “Vai”. Na época, eles até pensavam que iam me mandar pro colégio Dom Bosco pra ser padre, né? Era uma tendência! Aí virou uma comoção do lugar. Eles começaram: “Ah, vai pra lá, que você vai ser nosso pároco aqui. Nós não temos um padre aqui na região”. Aí ficou naquilo, mas só que não deu certo (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

As pessoas supracitadas, que marcaram a trajetória escolar desses estudantes, em especial os amigos, a vizinha e a professora, participaram da vida deles como incentivadoras, como apoio afetivo e material, algumas de forma mais efetiva e outras mais esporádica, como é o caso da professora.

Para Portes (2000), essas pessoas presentes, em algum momento da escolarização desses estudantes de camadas populares, de certa forma, atuaram também no âmbito da construção de *circunstâncias atuantes*, caracterizadas pela presença “do outro da vida do estudante”, pois, de

acordo com o autor: “Podemos perceber que essa atitude do professor, ou do outro, esporádica, mas determinante, aceita e operacionalizada pela família, irá modificar as possibilidades escolares do aluno” (PORTES, 2000, p. 73).

Sobre a importância de outras pessoas em sua escolarização, Anderson mencionou:

E, aí eu acho que eu dei muita sorte na vida, porque, igual que eu te contei, pela história da minha família, eu tive todas as possibilidades de não estudar. Mas aí eu não sei por que, eu despertei essa vontade de estudar! E eu tive amigo, algum amigo, esse meu amigo que eu te falei, aí que, que ele sempre estudou, então ele sempre foi minha referência. Então eu sempre me espelhava nele, e aí eu nunca larguei mão. A gente é amigo desde uns seis anos de idade! Que a gente era vizinho assim. E ele vem da mesma história de vida que eu. Que eu também assim, os pais dele vieram da roça. Só que ele sempre foi bem mais dedicado do que eu! Hoje ele está fazendo doutorado na Itália, e eu espero seguir os caminhos dele (Anderson, *Museologia noturno*, 5º período).

A trajetória de Anderson, conforme ele mesmo apontou, tenderia a ser um caso de fracasso escolar mediante o abandono escolar precoce, contudo, esse estudante se apropriou de forma muito efetiva das disposições culturais e sociais que a sua “rede de relações” lhe propiciou.

Conforme destaca Portes (1993), essa “rede de relações” surge como um ponto de apoio escolar importante nas ajudas materiais, nas influências escolares que exercem sobre o estudante de camadas populares ou no suporte e na orientação no que tange à movimentação e apropriação do que a instituição escolar possa lhe oferecer.

4.3 O trabalho no cotidiano escolar do estudante trabalhador

4.3.1 O trabalho na época da escolarização básica

Para Anderson, o trabalho esteve presente na sua vida desde muito cedo, ele relata que, desde os doze anos, já conciliava estudo e trabalho:

É porque, mesmo com doze anos assim, eu estudava, igual que eu falei com você de banda, assim, com doze anos, assim eu já tocava em eventos também. Então eu já fazia bastante coisa! Mas eu conseguia conciliar. Mas era isso, né? Às vezes, tomava minha tarde inteira para dedicar a isso. Trabalhar com isso (Anderson, *Museologia noturno*, 5º período).

Contudo, observa-se que as primeiras atividades de trabalho de Anderson não foram exatamente vinculadas ao trabalho braçal ou operacional, que não exigem muito saber técnico, conforme ocorre com a maioria dos jovens trabalhadores que acaba por se inserir em atividades de baixo prestígio social e com vínculo de trabalho instável.

De acordo com Zago (2000, p. 28), os jovens sem escolaridade, na maioria das vezes, acabam por se inserir em atividades que “geralmente rejeitam” e marcadas pela informalidade:

Sem formação adequada para as exigências do mercado de trabalho (não raro o Ensino Médio e novas qualificações como a informática), não resta outra alternativa senão “pegar o que aparece” [...] quando tentam inserir-se na vida ativa, o fazem em ocupações bastante variadas como de office-boy, servente de pedreiro, auxiliar mecânico, balconista, babá, empregada doméstica, entre outras.

As considerações de Zago (2000) levam também a questionar a relação desses estudantes para com o trabalho, considerando as suas ambições pela posse de bens de consumo, que são socialmente determinados,

e a necessidade de realizarem atividades com as quais não se relacionam em nada com suas perspectivas futuras.

A trajetória de trabalho precoce de Anderson é marcada por uma modalidade de trabalho que demanda habilidades específicas e voltadas para a execução de atividades ligadas diretamente ao campo da cultura e aquisição de símbolos que acabam por proporcionar uma diferenciação social aos indivíduos.

Conforme o exposto, constata-se que, além de deter um conhecimento musical que o levou a tocar em eventos desde a idade precoce e manter uma banda até a presente data, as demais atividades de Anderson estavam vinculadas ao campo das artes plásticas, a um conhecimento de restauração, o que demanda, além de habilidades técnicas, elevado conhecimento sobre História e Artes:

Então! Eu já, já ajudava, porque eu trabalhava com uns amigos artistas lá em Mariana. Aí, eu ajudava ela a fazer uns trabalhos de acabamento assim... Ajudava a fazer policromia, essas coisas. Porque em Mariana tem muitos artistas, né? É, eu ajudava eles pra ganhar um dinheiro e trabalhei, durante um tempo, no Sacolão Center, aquele negócio de “Posso ajudar” lá. Que fica ajudando as pessoas a embalar, aí eu, eu trabalhava nessas questões, mesmo estudando aí no período da tarde, eu ia para esse atelier ou, às vezes, para esse Sacolão Center, que tem lá em Mariana (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

É evidente que, ao longo dos anos, as atividades profissionais do estudante foram se diferenciando conforme sua necessidade material, passando a trabalhar, formalmente, como embalador e, atualmente, como professor de Informática e, ainda, desempenhando a atividade de músico, vigente até a presente data, e tendo o contato com as artes. Tais experiências proporcionaram a esse estudante um significativo acúmulo de capital cultural mediante mais aquisição de símbolos socialmente reconhecidos pela classe dominante, pois:

Segundo Bourdieu, essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais. O [...] in-

divíduo tende a acreditar que sua localização social não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário, se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores: conforme o caso, sua inteligência, seu conhecimento, sua elegância ou seu refinamento social. Por outro lado, essa transfiguração das estruturas de dominação social em hierarquias culturais faria com que os indivíduos localizados nas posições dominadas da sociedade tendessem a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes (NOGUEIRA, 2004, p. 46-47).

Para Bourdieu, a posse de certo capital cultural favorece o aprendizado dos códigos escolares, pois, na escola, são demandados conhecimentos e posturas condizentes com as vivências das classes dominantes.

Assim, ao passo que a posse de capitais culturais diferencia os sujeitos socialmente, levanta-se a hipótese de que o estudante Anderson tenha adquirido um maior capital cultural que, possivelmente, tenha influenciado de forma positiva sua longevidade escolar, inclusive na escolha dos cursos de História e Museologia, que têm muita relação com a área de artes e cultura.

A trajetória escolar de Reginaldo foi perpassada pelo trabalho agrícola, desde a primeira infância, intensificando-se a partir do ensino fundamental:

Desde a formação de 4ª série, tirando o ano que eu vim pro Dom Bosco, quando eu voltei, aí já tinha uma rotina mais seguida de trabalho. É, eu vim estudar à noite, e já começava a trabalhar sete e até as três e meia, quatro horas trabalhando, depois desse horário que eu pegava o ônibus de cinco e meia. Largava, tomava banho e já vinha direto para a escola! Aí, já não tinha esse intervalo durante a semana mais, aí já teria que ser no final de semana ou aproveitar bem as aulas dentro de sala. Aí já não tinha! Já chegava em casa, era em torno de meia noite, meia noite e meia... Então já não, cansado! Porque ia pra roça, trabalho pesado, pedreiro, é arrancar pedra. Capinar milho mesmo! Então você não conseguia estudar mesmo! Dormia, no outro dia, acordava, no outro dia, seis horas. Sete horas você estava na roça (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

A estudante Josiane relatou que começou a trabalhar após concluir o ensino médio, quando foi reprovada na admissão de um curso técnico no IFMG. Assim, permaneceu oito anos sem estudar e, posteriormente, fez curso técnico em instituição particular e agora está cursando o ensino superior.

Fernanda mencionou que se casou aos 17 anos e parou de estudar, iniciou trabalho na área de comércio como vendedora e, depois, como gerente de loja. Cursou o ensino médio na EJA e depois optou pelo Magistério, ambos trabalhando no comércio. Após o ingresso no ensino superior, decidiu por estudar e trabalhar, informalmente, como vendedora de *lingerie*.

4.3.2 O percurso até o ingresso na universidade

Reginaldo cursou o ensino básico, até a 4ª série, em uma escola na área rural de Bandeiras, distrito de Santa Rita de Ouro Preto, onde residia:

Eu fiz na escola rural, que é na comunidade de Santa Rita de Ouro Preto, eu fiz numa localidade chamada Bandeiras lá. É, sempre me saí bem. Fui um dos alunos em destaque lá (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo falou que sua mãe e a família sempre incentivavam seus estudos, e que a cobrança nos deveres escolares justificava-se pelo fato de não ter o pai declarado e pela compreensão materna de que, se quisessem “progredir na vida”, teriam que estudar.

Conforme mencionado, na 5ª série, Reginaldo foi para o Colégio Dom Bosco, em Cachoeira do Campo, sua professora do primário foi quem conseguiu a vaga, percebendo nele um potencial para prosseguir nos estudos. O estudante também mencionou a mobilização que aconteceu na região devido ao fato de ele ir para um internato e, para os moradores de Bandeiras, essa era a oportunidade de formação de um padre para a comunidade. O estudante permaneceu ali somente por um ano, quando o colégio encerrou suas atividades.

Sobre sua permanência no Colégio Dom Bosco, Reginaldo contou sobre a difícil adaptação ao meio:

Oh! Primeiro, foi traumática! Porque, porque você chegava com um estilo de vida diferente da cidade. E eu era estilo de roça, né? É aquele que você vai pra lá e nem sempre tem que dar satisfação. E aquele negócio tudo cronometrado, agora você vai aqui, você vai ali. Aos poucos, uns três meses para me acostumar com aquele ritmo. Muito acanhado, não conhecia ninguém. Muito fechado, não conversava com ninguém! Muitas pessoas perguntavam assim: “Esse menino deve ser meio doido, né?” Na minha escola, eles falavam assim: “Você não fala com ninguém!” Aquilo eu fechava mais, porque era outra realidade, eu não tinha acesso. Aí fiquei uns três meses bem ruim (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo falou da timidez e da dificuldade de adaptação após a saída de uma escola rural para o internato, somente a partir do sexto mês de permanência no internato, começou a se integrar:

É... com eles lá... O problema até não era indisciplina. Meu problema era, era não participar das atividades efetivamente, sabe? Tinha a hora do esporte, não ia lá, não enturmava. Na hora dos estudos, trocar ideia, eu ficava no meu canto resolvendo lá, assim, se não soubesse, ficava daquele jeito mesmo! Não enturmava, né? Voltei pra Santa Rita, pro Bandeiras propriamente, né? Pra fazer, continuar os estudos, só que, quando eu voltei, eu tive dificuldade de adaptar e acabou que eu não concluí a 6ª série (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Após a saída do internato, Reginaldo passou a estudar na área urbana de Santa Rita de Ouro Preto, repetiu a 6ª série e deu continuidade sem repetências até a 8ª série:

Aí era o final de semana que aproveitava pra estudar e o tempo que eu vinha pra aula, mas também dedicava. Porque falei assim: Eu vou vim aqui à toa, ou vou ficar em casa, né? Aí, nossa, como a base do Dom Bosco da 5ª série foi muito boa pra mim! Assim, foi um ensino bom! Então

assim, eu consegui ir levando lá. E acabei formando a 8ª série na Escola Estadual de Santa Rita (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

O ingresso em uma escolar particular não fazia parte do projeto educacional de Reginaldo, sendo que ele foi para o Colégio Dom Bosco por incentivo e intermédio de uma professora que conseguiu a vaga e também por uma mobilização comunitária que tinha expectativa de esse estudante se tornar padre.

A história escolar de Reginaldo retrata um pouco as formas de mobilização escolar das famílias de camadas populares que, de acordo com Zago (2000), pode ser definida como uma trajetória configurada dentro de um quadro de imprevisibilidades e de pequenas oportunidades que vão surgindo ao longo da vida desses estudantes e favorecendo a organização de um conjunto de interesse que vão se direcionando em um movimento de prolongamento da escolaridade.

Zago (2000) também fala do trabalho como um mecanismo propulsor para configurar esse conjunto de interesses que mobilizará o prolongamento da escolaridade, panorama este também evidenciado nas histórias escolares de Anderson e Reginaldo que, anteriormente, à adolescência, já trabalhavam.

Posteriormente, Reginaldo cursou o ensino médio noturno integrado com o técnico em edificações no IFMG, de Ouro Preto. Após a conclusão do ensino médio, o estudante ficou por, aproximadamente, cinco anos sem estudar, trabalhou e constituiu família.

Sobre sua adaptação no IFMG, Reginaldo mencionou que sentiu diferenças em relação à proximidade e acesso que tinha com seus professores do ensino fundamental:

Bom! Foi um susto, né? Porque é, é... Se não tem a mesma proximidade e acesso aos professores como a gente tinha lá! Então você chegava aqui e conversava, tinha professor que chegava, dava aula, fechava e ia embora, assim, você não tinha acesso. Você não, aquele negócio... Você não sabia onde buscar os recursos pra, pra você completar aquilo ali, que você, ele falou, falou e você não entendeu nada! Então, no 1º ano foi muita dificuldade (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

As sensações de não pertencimento vivenciadas por Reginaldo tanto no período em que esteve no colégio confessional Dom Bosco, quanto após o ingresso no IFMG, demonstram a distância existente entre a realidade social desse estudante, que passou a maior parte de sua escolarização em escola rural, enfrentando regras e valores situados fora de sua comunidade.

Reginaldo falou da falta de participação nas atividades, das dificuldades de seguir as regras da instituição Dom Bosco e, no caso do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), da pouca proximidade com os professores. Essas duas instituições foram o pivô de todo um processo de readaptação escolar de Reginaldo, que passou a conviver com um ritmo acadêmico diferente das escolas que havia frequentado antes.

Para Leão e Nonato (2014), as experiências, as necessidades e as demandas dos estudantes de camadas populares são estranhas à realidade escolar, culminando em um panorama no qual a escola acaba por não falar a mesma língua desse estudante, ignorando o que eles fazem e sabem. Essa dissociação entre a realidade social e a escolar pode favorecer o baixo desempenho acadêmico, pois a rigidez da organização escolar, a forma de gestão do tempo, dos conteúdos e o modelo de avaliações dificultam o desempenho escolar.

Após a conclusão do ensino médio, o estudante fez alguns estágios, mas não permaneceu na área de edificações. Relatou que não se familiarizou muito com a área e que havia escolhido esse curso porque era o único que tinha no turno noturno:

Formei, comecei a fazer alguns estágios. Mas depois vi que não era muito minha área. Era mais, fiz mesmo porque era um curso noturno que tinha, né? Que eu tinha conhecimento. Aí, não segui na profissão, não! Aí, fui trabalhando aqui mesmo. Trabalhei em uma loja, já trabalhava no comércio essas coisas assim... E fiquei um bom tempo sem estudar (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Em 2008, ingressou no curso de Matemática na UFOP, porém não o concluiu e, no segundo semestre letivo de 2013, ingressou no curso de Estatística.

A estudante Josiane concluiu o ensino médio com 19 anos na escola do distrito ouro-pretano de Antônio Pereira. A estudante não teve reprovações em seu percurso e nem relatou trabalho anterior à conclusão do ensino médio. Após isso, no ano de 2000, tentou fazer um curso técnico no IFMG, mas não foi aprovada, fato que a desmotivou, fez com que parasse de estudar por oito anos e iniciar, nessa época, atividade trabalhista formal.

A história escolar dos irmãos de Josiane demonstra o pouco envolvimento familiar na busca por certificações, dando preferência para a conclusão do ensino médio por parte dos irmãos. A não existência de um ideal de conclusão de um curso superior por parte dos irmãos pode estar relacionada com a história de trabalho autônomo do pai e também com a escolha da profissão da maioria dos irmãos da estudante, que optaram por abrir o seu próprio negócio e trabalhar como autônomos.

Outro aspecto que demonstra que a família de Josiane valorizava mais o trabalho do que o estudo foi a postura da mãe em resposta às queixas da estudante em relação ao seu curso de graduação:

Ah, ela não via muita coisa disso não, sabe? Às vezes, eu falo assim com ela: “Nossa, mãe, tô cansada!” Aí, ela vira e fala assim: “Olha, você entrou porque você quis, você já sabia que ia ser assim!” [riso] Ela é bem direta, sabe? Então, tipo assim, não tem aquele apoio, se não fala assim: “Ah, não apoia e tal”. Daí, ela vira e fala: “Você quem sabe, se tá ruim, sai”. Fala isso, então assim já corta logo (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sobre como a mãe reagiria se ela optasse por apenas estudar, Josiane mencionou que tal escolha não seria bem vista pela mãe, fato que comprova que o trabalho tem prioridade em relação ao ensino superior:

Ah, eu acho que ela não ia reagir bem, não! Ia falar assim: “Não, agora você não quer trabalhar?” Ia falar bem assim: “Não quer trabalhar! Eu não posso te dar as coisas que você quer!” Deixa bem claro isso: “Seus irmãos não têm obrigação” (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

A escolarização de Fernanda até o ingresso no ensino superior foi marcada por interrupções, pois a estudante casou-se com 17 anos e, posteriormente, reiniciou os estudos mediante a inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para cursar o ensino médio.

Desde os anos iniciais de escolarização, verifica-se a presença efetiva da mãe de Fernanda no sentido de mobilizar esforços e articular ações para que ela conseguisse se inserir em boa escola, como na época da educação infantil que a mãe de Fernanda conseguiu uma bolsa para a estudante em um colégio particular:

Então, eu lembro! Meus primeiros anos, eu estudei no Colégio Providência, eu era bolsista. Como eu disse, minha mãe sempre incentivou a gente a estudar, aí então ela não tinha condições de pagar o colégio, né? Mas ela foi lá, conversou com a irmã Tereza na época, e eu estudei lá, fiz a educação infantil lá, depois eu passei pro grupo de lata que é o Gomes Freire de hoje, e fiz o Fundamental lá (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Após a conclusão do ensino fundamental, Fernanda interrompeu os estudos e se casou. Permaneceu 15 anos sem estudar, do período de 1991 a 2006, tendo então retomados os estudos, cursando o ensino médio na EJA:

Esse período aí até eu fazer o ENEM eu, eu estudava, fazia o Ensino Médio, fazia o Ensino Médio à noite. Trabalhava o dia todo! No comércio, né? que é o único campo que tem na cidade para as mulheres, infelizmente! Trabalhava no comércio e, do trabalho eu ia direto para aula. E aí assim... Eu ficava na aula até vinte pra onze, lá em Passagem. Pegava o ônibus, vinha de ônibus, chagava em casa onze e meia. Aí chegava em casa, fazia todas as obrigações de casa. Deixava almoço pré-pronto para o outro dia, porque eu ia trabalhar e ia direto pra aula. Então, assim, eu não tinha aquele tempo! Ou eu tava estudando ou eu tava trabalhando e fazendo serviço de casa. E, depois que eu fiz Magistério foi a mesma coisa... Só, aí, trabalhando! Só que quando eu vim pra universidade, não teve mais como eu trabalhar (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Ao relatar sua rotina escolar após os 15 anos que permaneceu sem estudar, Fernanda detalhou o cotidiano exaustivo do estudante trabalhador e, principalmente para o caso das mulheres, a existência de uma terceira jornada de trabalho: o trabalho doméstico que, conforme apontado por Ávila (2010), gera mais uma sobrecarga à dura rotina do estudante trabalhador.

As três trajetórias escolares citadas também demonstram, conforme já apontado por Zago (2000), a heterogeneidade das famílias de camadas populares e os diferentes percursos empreendidos por elas. A autora também chama atenção para o importante papel que as famílias exercem na vida escolar dos filhos, seja por ações materiais ou simbólicas. “Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas” (ZAGO, 2000, p. 20).

Além das ações materiais, como buscar uma escola particular para a filha, conforme empreendida pela mãe de Fernanda, também são evidenciadas mobilizações simbólicas, como inculcar no filho a importância da escola para a vida, incentivar o bom desempenho e o cuidado com a rotina de estudos, como apontado por Reginaldo com relação à prática da família de liberá-lo para os estudos em dias de prova ou para fazer o dever de casa quando cursava o ensino básico.

O estudante Anderson sempre estudou em escola pública, mas, nos anos iniciais de escolarização, mudou com frequência de escola e abandonou a escola por dois anos:

Na verdade, eu estudei, antes de ir pro Gomes Freire, eu estudei em mais outras duas escolas, só que aí eu parava de estudar, e minha mãe nunca me obrigou a estudar! Aí, quando eu estava nessa escola, que era uma escola municipal, eu entrei e larguei, e, depois eu estudei no Santa Godoi, e também larguei. Aí, eu fiquei dois anos sem estudar! Mas depois eu pedi pra minha mãe me levar nessa escola, Gomes Freire, pedi pra ela me matricular e aí eu comecei estudar e formei lá até a 5ª série! Que é uma escola estadual, é uma escola muito boa assim. A melhor escola que eu já estudei (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Conforme mencionado anteriormente, Anderson atribui seu retorno à escola à sua vontade pessoal e às influências de um amigo de infância e de sua vizinha que cuidava do estudante nos momentos em que a mãe estava trabalhando.

Após o retorno à escola, na 3ª série do ensino primário, Anderson permaneceu estudando e concluiu o ensino básico sem interrupções e repetências. Após a conclusão do ensino médio, o estudante permaneceu três anos sem estudar, tentando vestibular e não conseguindo aprovação. Em 2008, como já trabalhava formalmente desde o 3º ano do ensino médio, utilizou recursos próprios para pagar um cursinho pré-vestibular e, em 2009, foi aprovado em História na UFOP e na Universidade Federal de Diamantina:

Aí, em 2008, eu fazia cursinho à noite e, em 2009, eu consegui passar na UFOP! Aí, eu passei na UFOP e passei em Diamantina! Mas eu resolvi ficar em Mariana porque é mais perto de casa, do meu trabalho (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Sobre os motivos que levam os estudantes a escolherem determinados cursos superiores em detrimento de outros, Zago (2000) destaca que as escolhas são feitas levando em consideração o curso que condiz com a rotina de trabalho do estudante trabalhador e que tendem a uma perspectiva de menor risco de fracasso escolar. Sobre essas escolhas, Zago (2000) também cita a opção por cursos superiores que estão situados próximos ao local de trabalho e também a possibilidade de cursar o ensino noturno.

A situação de residência e trabalho dos estudantes entrevistados em relação à UFOP retrata essa realidade e, estudar em universidade situada em outra região ou Estado, geralmente, não faz parte dos planos dos estudantes trabalhadores, conforme contou Anderson, que passou em Diamantina e não foi para lá.

Como se pode observar, a trajetória escolar dos quatro estudantes entrevistados foi marcada por certa repetência de série, mas, principalmente, pela interrupção escolar após a conclusão do ensino médio ou após o término de um dos ciclos de estudo, como foi o caso de Fernanda com o ensino fundamental.

As entrevistas evidenciam que o ingresso no ensino superior após interrupções é marcado por um estranhamento em relação à carga de leitura, o que gera muitas dificuldades de adaptação no curso superior, além de ter que conciliar o trabalho e o estudo nesse processo de adaptação.

Sobre tal questão, Zago (2000, p. 27) pondera que, nas camadas populares, o futuro escolar é projetado visando à conciliação entre trabalho e estudo, o que geralmente leva a uma escolarização marcada por interrupções:

Porém, retornar à escola pode dar apenas prosseguimento a uma escolaridade acidentada, conforme se pode verificar por meio de vários exemplos nos quais essas tentativas foram também acompanhadas de novas interrupções. Esses percursos acidentados (sejam decorrentes de reprovações ou de interrupções) aumentam a distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e, quanto maior a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino.

As considerações de Zago (2000) apresentam um panorama da trajetória escolar dos estudantes trabalhadores de camadas populares, em que o trabalho ocupa papel central em suas vidas, e o estudo acaba tendo que ser encaixado nas possibilidades materiais e sociais desses estudantes.

Conforme demonstra a presente pesquisa, todos os estudantes entrevistados não seguiram a escolaridade de forma ininterrupta e acabaram por ter uma diferença significativa de idade em relação aos demais estudantes que ingressaram no ensino superior em idade recomendada.

O atraso no ingressar e concluir o ensino superior não é o único fator que coloca esses estudantes em desvantagem educacional, mas também as questões relacionadas à falta de ritmo de estudos, a pouca disponibilidade de tempo para os estudos e para as vivências universitárias, fato que leva a uma formação fragmentada no que se refere ao acesso a todas as possibilidades que a universidade pode oferecer.

Cabe ressaltar também que vivenciar a universidade de forma plena depende da disposição pessoal dos estudantes, porém é inegável que a ausência de tempo disponível impede-os participarem mais da vida

universitária, e a importância da flexibilização da jornada de trabalho para os estudantes trabalhadores garantir-lhes-ia mais tranquilidade nos estudos, conforme apontado por Anderson.

4.4 Vivências universitárias do estudante trabalhador

4.4.1 *Conciliando estudo e trabalho*

Dentre os estudantes entrevistados, apenas Fernanda deixou de trabalhar formalmente para fazer o curso de graduação. Anderson e Josiane conseguiram flexibilização no horário de trabalho, e Reginaldo permaneceu trabalhando oito horas diárias, mas acabou trancando o curso recentemente.

Apesar de não estar mais trabalhando formalmente, Fernanda relata que não possui disponibilidade de se dedicar integralmente aos estudos por ser dona de casa:

Acaba que a gente, eu, pelo menos, acaba que acho que eu não fico, é, tão focada assim nos estudos como eu queria! Por que... Tem sempre uma coisa de casa pra fazer, né? Na minha casa, meu marido é totalmente dependente, assim, ele só trabalha! Ele não paga uma conta, ele não faz uma administração do lar, tudo sou eu, entendeu? E, chega início de mês então, é uma loucura, minha filha (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda também relatou como era sua vida de estudante, quando cursava o ensino médio na EJA e, depois, quando fez o Magistério:

Então! Eu sempre trabalhei no comércio, né? Eu era gerente de uma loja, né? Então, assim, eu tinha que fazer tudo lá, e estudar, né? E tinha prova, aquele processo todo, né? Daí eu estudava no horário de almoço, né? Ficava lá, não saía, estudava no horário de almoço, assim, estudava de madrugada, quatro horas da manhã, duas horas da manhã! Era assim! Num tinha muita folga porque o horário

comercial é muito puxado pra quem estuda, né? Não sei como uma pessoa consegue estudar aqui na universidade e trabalhar no comércio (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Com base na sua experiência no comércio é que Fernanda percebeu certa impossibilidade de cursar Pedagogia trabalhando nessa área, fato que leva a inferir o motivo de ela optar por deixar de trabalhar para estudar:

Porque acaba que é a necessidade mesmo do dia a dia! Igual eu vendo *lingerie*, né? Então, assim, a necessidade do dia a dia faz com que a gente pegue um trabalho que você faça em horários paralelos ao estudo (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Josiane afirmou que o trabalho ocupa papel principal em sua vida:

No momento, o trabalho ocupa o primeiro lugar, porque eu não posso deixar de trabalhar, não posso deixar de bancar um período, eu posso atrasar um pouquinho que não tem nada a ver, mas questão do trabalho não, porque eu até pensava em parar de trabalhar pra estudar, mas, quando eu cheguei aqui e tive essa resposta, eu fiquei assim: “Ah...” Acho que foi [riso] (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Para Josiane, apesar de contar com a flexibilização de horário de trabalho, estudar e trabalhar é difícil porque precisa remanejar constantemente seus horários e não encontra flexibilidade por parte da universidade:

Nossa, é muito difícil! Por mais, assim, que, às vezes, eu posso trocar meu horário, colocar ele num outro, mas é muito difícil! Eu acho que quem tá estudando tem que ter uma dedicação melhor, tem que ter dedicação porque lá [no trabalho] eu posso trocar, mas aqui [na universidade] não pode trocar nada! Então os horários que eles colocam, tem que fazer aquilo dali e igual! Eu tenho a sorte de trabalhar pra eles e aí eles deixam assim, eu fazer essa troca assim, mas é muito difícil, agora eu já deixei muito de trabalhar na carga horária pra fazer aqui, só que agora, nesse

cenário de desemprego, eu não posso colocar a faculdade em primeiro plano na minha vida (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Josiane pontuou que frequentemente se faz necessário articular no trabalho para cumprir as exigências da universidade e deixou transparecer insatisfação com a rigidez da instituição. A estudante menciona a diferença entre a instituição de ensino pública e privada. Relata que já fez curso técnico e que há maior flexibilização na rede privada de ensino:

Nossa! Muito difícil! Mas eu acho que, quando você estuda numa escola particular, eles são mais maleáveis, eu acho que entendem mais a situação nossa, né? Do que quando é escola pública, impõe aquilo ali não articula muito de acordo com aquilo (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Em relação à rotina de estudos, Josiane pontuou que:

Quanto à questão de leitura, eu acho isso muito complicado também, ter um horário fixo pra eu estudar, eu não tenho um horário fixo, assim, pra eu estudar, eu vou lendo de acordo, quando sobra um tempinho, vou dando uma lida. Porque à noite eu trabalho até umas 21 horas, às vezes, eu chego em casa, vou lendo até umas 22 horas ou 22:30 horas e, se tiver alguém acordado, também eu não consigo, aí quando tiver alguma coisa, algum trabalho assim, eu faço depois da meia noite, porque já vai tá todo mundo dormindo e eu fico, assim, sozinha lendo. Eu fico até umas duas e meia lendo (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Anderson relatou que hoje não tem dificuldades de conciliar estudos e trabalho devido à redução da jornada de trabalho, o que não acontecia antes dessa flexibilização:

É! Quando eu trabalhava o dia inteiro, me atrapalhava muito assim, porque História é um curso que tem uma carga de leitura muito grande, né? Na Museologia, eu não tenho tanta dificuldade porque não é tão grande a carga de

leitura! Mas História é muito, cada professor pede, sei lá, vinte ou trinta páginas cada um por semana. Aí, às vezes, ficava difícil conciliar, mais quando eu trabalhava o dia inteiro. Depois que eu comecei a trabalhar só meio horário, aí ficou tranquilo, porque eu trabalhava de manhã e tinha os períodos da tarde pra ler. Aí ficava mais tranquilo (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

As considerações de Anderson levam a inferir que a redução da jornada de trabalho proporciona certa tranquilidade no que se refere a conciliar trabalho e estudo. Outro aspecto relevante é o fato de estar na segunda graduação e já possuir uma vivência universitária constituída.

Para Anderson, também existe o fato de conviver com o trabalho desde o ensino fundamental, fato que leva a uma naturalização da relação entre trabalho e estudo, pois essas duas instâncias já são parte do cotidiano do estudante há longa data. Sobre essa naturalização da relação com o trabalho e o estudo, Portes (1993) assinala que trabalhar e estudar já fazem parte da constituição do *habitus* desses estudantes.

Assim, para Anderson, trabalhar e estudar já não causam estranheza e sofrimentos demasiados, pois já sabe como lidar com os percalços que podem surgir nessa trajetória.

Para Reginaldo, as dificuldades acadêmicas têm a ver, principalmente, com a falta de flexibilidade da instituição e de tempo para se dedicar aos estudos:

O aluno trabalhador, ele não tá conseguindo concluir os cursos da UFOP porque os professores, eles podem exigir, eles têm que exigir um curso de qualidade, mas eles não estão dando espaço pro trabalhador, o jovem trabalhador conseguir seguir aquele ritmo dele. Ele tá muito pesado pro trabalhador, o aluno trabalhador não tem aquela disponibilidade de tempo necessário pra concluir um curso. Eu fico vendo, até falei com um professor meu: “Pô! Olha pra você ver esses meninos aí! Não é falar não, mas esses meninos ficam o dia inteiro aí na UFOP e ainda não tão dando conta de acompanhar. Como que nós vamos dar conta de fazer isso... Nós não vamos dar conta” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Em seu depoimento, Reginaldo problematizou a falta de tempo do estudante trabalhador para concluir seu curso. Em momento nenhum, Reginaldo negou a importância de se fazer um curso de qualidade e de cumprir uma carga curricular adequada, porém admitiu que o tempo que tem para estudar não permite acompanhar o curso nos moldes em que a grade curricular está estruturada.

Sobre a necessidade de se pensar a relação entre estudo e trabalho, Siqueira (2011, p. 1-2) problematiza:

Algumas categorias aparecem como relevantes para a análise: condições de trabalho e de estudo, necessidade de formação, predominância do trabalho sobre o estudo, dificuldade de conciliar tempo de estudo e de trabalho. Na relação com o objeto de estudo, ressaltaremos a crise estrutural do capital, a desregulamentação das leis do trabalho e sua flexibilização e as contradições entre trabalho e estudo bem como quais possibilidades emancipatórias são visualizadas ou sonhadas pelos trabalhadores estudantes.

As considerações de Siqueira (2011) reafirmam a necessidade de as universidades repensarem seu modo de agir institucional, principalmente no que se refere aos cursos noturnos. Assim, não é mais praticável que as universidades ainda funcionem nos moldes de atendimento de um público socialmente favorecido e com total disponibilidade para os estudos.

Nesse sentido, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais que nela estão ingressando em maior escala a partir dos anos 2000 e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

Para o estudante trabalhador, a falta de tempo para os estudos é o principal fator de fragilização do percurso acadêmico e, conforme apontado por Silva (2014, p. 5), se faz premente uma ação dos gestores e docentes para propor um projeto de ensino superior que [transforme] “o aluno em estudante levando em conta que ele é um trabalhador e seu tempo para o estudo é escasso”.

Em consonância com as questões levantadas por Silva (2014), Mesquita (2010, p. 17) pontua que o nó da questão é justamente em que

condições reais esse acesso, a permanência e a conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar sejam uma conquista, um benefício ou uma falácia.

As discussões acerca da reorganização curricular do ensino noturno, feitas por Silva (2014) e Mesquita (2010), convergem diretamente para as questões referentes à qualidade do ensino noturno e, principalmente, para a temática do aproveitamento acadêmico.

Reginaldo também problematizou a falta de debate e a ausência de medidas que visem a uma efetiva permanência do estudante no ensino superior, conforme já apontado por Mesquita (2010) e Silva (2014). O estudante falou sobre a necessidade de se rever a grade curricular e adequá-la às demandas de quem trabalha e estuda:

Tem que, eu não sei, mas tem que estudar aí essa grade desse curso aí. É quatro anos, passa isso pra cinco, mas nós, trabalhadores, não vai ter como acompanhar isso! Vai dar uma desistência enorme do trabalhador aí. Foi o que aconteceu, eu tinha mais ou menos uns cinco amigos aqui de Ouro Preto, da minha na área, da Matemática, é, ninguém chegou ao final do curso. Ninguém conseguiu! Uns falou: “Ó, Reginaldo, realmente não dá! Não tem jeito, não tem jeito”. É assim, cada professor pensa que só tem a disciplina dele. Nós não temos o ritmo pra aguentar isso. Igual nós falamos, chegamos a falar com os professores: “Olha, nós não estamos pedindo que vocês venham é, facilitar... Nós queremos ver com vocês, se tem como vocês mudar isso, esse negócio aí, que, no ritmo que tá, não é pra nós, trabalhadores, não! Nós não aguentamos não. Nesse ritmo, nós vamos ter que sair”. Aí, eles falaram que iam levar lá pro departamento, pro CUNI, criação de curso, mas seria uma coisa muito difícil, que isso é uma norma, base dos cursos. Aí, não consegui acompanhar e não vi eles resolver essa questão não (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Na fala desse estudante, há ênfase de que a demanda não é por facilidades no decorrer do curso e sim pela proposição de medidas que garantam a esse estudante a conclusão do curso visando a qualidade acadêmica, pois, conforme destacam Cardoso e Sampaio (2013, p. 2):

O trabalho do estudante tanto prejudica seu desempenho em atividades ligadas ao aprendizado como também reduz seu grau de envolvimento com o ambiente acadêmico. É como se, pelo fato de trabalhar, o jovem deixasse de gozar plenamente sua condição de estudante e a experiência do trabalho estivesse deslocada. Os estudantes que trabalham jamais constituem a regra (mesmo que em termos numéricos sejam maioria), mas são a exceção. É o desviante no sentido de estar meio fora – trabalhador – e meio dentro da universidade – estudante.

As discussões de Cardoso e Sampaio (2013) revelam uma situação vivenciada pela maioria dos pesquisados, pois todos os respondentes dos questionários informaram não participar de projetos de pesquisa ou extensão. Já, dentre os participantes das entrevistas, verificou-se que os estudantes Anderson e Fernanda tiveram a oportunidade de participar do PIBID, sendo que Fernanda deixou de trabalhar formalmente e Anderson conseguiu redução na jornada de trabalho formal, o que possibilitou sua participação nesse programa. Assim, os dados realmente evidenciam que o trabalho em período integral não permite a vivência universitária plena.

Reginaldo também contou que os recursos de suporte acadêmico vigentes na UFOP não atendem ao estudante trabalhador, pois a monitoria ocorre durante o dia, e o estudante está trabalhando. Ele menciona que já pediu um monitor para atendê-lo à noite e “às vezes, você conseguia conversar com o monitor, você matava a aula de um professor pra pegar alguma dica com o monitor. Mas não era razoável isso”.

Sobre a relação dos estudantes trabalhadores com a monitoria, Reginaldo enfatizou:

Monitores! Eles direcionam esses monitores para dias de sábado às vezes, domingo não! É durante a semana, durante o dia, a maioria dos monitores são durante o dia, como que você vai chegar a ir? É! Mas eles falam assim: “É só vocês procurarem monitores! Mas qual o horário do monitor? Ah, o horário do monitor é de três às quatro, de cinco às seis”. Eu falei: “Gente, esse horário é muito cedo pra mim, eu tô saindo de casa pra vir pra UFOP”. Ah, mas eles falaram: “Não tem jeito, vocês tem que arrumar um

jeito, porque os monitores também são estudantes!” Eu falei: “É, não tá atendendo! Não tá atendendo” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Com base nessas considerações, ressaltamos a importância de as universidades se atentarem para a condição do estudante trabalhador para que sejam propostas ações para uma melhor vivência acadêmica.

4.4.2 A participação em atividades extraclasse e vivências universitárias

A participação em atividades extraclasse, seja na realização de trabalhos acadêmicos e na manutenção de uma rotina de estudos com amigos e colegas, seja na inserção em projetos de extensão ou pesquisa, são formas de vivenciar a universidade de forma mais abrangente, saindo da demarcação de estudos apenas em sala de aula.

Também o contato com os professores, os eventos estudantis e os acadêmicos são referências para intensificar o sentimento do estudante como parte da universidade, como um indivíduo participativo que interage com os acontecimentos institucionais, acadêmicos e culturais que fazem parte do ambiente universitário.

Sobre esse movimento de interação com os assuntos relativos à universidade e com a importância do envolvimento do estudante nos assuntos relacionados à cultura, Portes (2014, p. 191) destaca:

Os jovens irão, com o passar dos semestres, reconhecer que necessitam, apesar de suas situações econômicas, envolver-se mais com as atividades situadas no campo da cultura, mesmo porque eles estão em uma situação relacional e não podem ignorar as ações gerais dos sujeitos com os quais convivem no dia a dia no interior dos cursos que frequentam e os efeitos dessa inserção para a entrada no mundo do trabalho que exige formação superior.

O envolvimento em atividades culturais ou comunitárias que giram em torno do ambiente universitário se faz presente como necessária

na vida do estudante, conforme apontado por Portes (2014), principalmente para a construção de redes de relacionamento durante o curso e para interações futuras após a graduação, como contatos profissionais, entre outros. Para o estudante de camada popular, interagir tanto no meio acadêmico como no social diz respeito a uma forma de inclusão universitária, visto que tanto a vivência cultural quanto a essas novas formas de relacionamento com o conhecimento (pesquisas) são situações inéditas para esse estudante.

Anderson, falando de sua vivência universitária, comentou:

Foi ótimo mesmo! Essa questão de vida social é para abrir a mente, sabe? Para conhecer novos lugares, aí eu já viajei para vários lugares, outros países com amigos meus que eu conheci na universidade assim, todos... Já me proporcionou muita coisa boa! [...] É então! Eu tenho até um grande amigo, que eu tenho hoje, que a gente conversa até hoje, eu visito ele, ele me visita, que eu conheci na universidade. E todos os amigos que eu tenho agora, tipo 80% são que eu conheci na universidade (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

A fala acima demonstra a vivência cultural proporcionada pela interação com os colegas na universidade, como conhecer culturas de outros países e o vínculo afetivo construído com base nas amizades que passou a manter após o ingresso na universidade.

Estar alheio ou não poder usufruir dessas interações sociais e culturais cria, principalmente para o estudante trabalhador de tempo integral (que não é o caso de Anderson, que trabalha em tempo parcial), um sentimento de estar fora de tudo, um “peixe fora d’água”, como dizem os entrevistados. Apresenta-se como a possibilidade de uma vivência de estar na universidade, mas não pertencer, de fato, a esse ambiente.

Essa sensação de pertencer a um público diferente também é demonstrada por Reginaldo, que nomeia os colegas de sala de “meninos” e enfatiza que eles estão em outra fase, estão lá só para estudar. Reginaldo também falou da impossibilidade de participar de atividades e eventos além da sala de aula que acontecem, na maioria das vezes, em horários de trabalho e, sendo à noite, teria que faltar à aula para participar:

Aí eu participei, mas era raramente! Sempre avisavam, apesar de que eles avisam: “Ah, vai ter... Amanhã vai ter uma palestra aqui com um professor que...” “Mas qual horário?” “Ah, ele vai estar aqui às duas horas!” Nunca, sabe? Os horários não davam! As atividades eram sempre no período da tarde ou da manhã. E aí que a gente não tinha acesso e os congressos não davam também! Você tinha que viajar, né? Não dava, é muito difícil! Mal, mal a gente participava do centro acadêmico. De vez em quando, ia lá, reclamava mesmo, pra ver no que eles ajudavam, aí... Mas também, né? Eles estavam, ele tá em outra fase, né? Eles falam: “Ah...” Pra eles, a maioria dos meninos são estudantes que vêm pra estudar, né? Estão na fase de estudar mesmo! Eles estão na... Nós estamos numa faixa etária fora de daquela deles (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo também mencionou a impossibilidade de participar de um projeto de pesquisa, mesmo tendo o estudante trabalhador interesse:

De extensão ou alguma coisa! Mas ele não tem horário. Porque o professor tem que... Ah não... “Mas você sabe que meu horário de orientação aqui é duas horas. De duas às três! Eu tenho esse horário”. Ah, final de semana não dá porque o professor também já faz um curso fora, né? Tem que ir para BH, para completar! Então aí, não tem! É muito difícil ele participar de uma extensão (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

A participação em projetos de pesquisa e extensão constitui-se como uma das possibilidades de maior vivência e participação universitária. Contudo, cabe ressaltar que esse tipo de participação em atividade universitária não é a única forma de vivenciar a universidade de forma plena, sendo que o meio universitário é composto por inúmeras possibilidades de interação, participação de grupos de estudantes ou em ações voltadas para a comunidade acadêmica ou o meio social em geral.

Vale destacar que a relação com a universidade também é marcada por uma interação pessoal e que cada estudante vivencia a universidade de forma peculiar. Assim, sobre sua experiência com a universidade, Fernanda relatou:

Você vê as coisas de outra forma! A sua forma de agir muda, a sua forma de falar, a sua forma de ver as coisas! Muda completamente, então, assim, é muito bom! Muito enriquecedor! Eu acho que todos deviam passar pela experiência de vir para a universidade! Porque é muito bom (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda viu o acesso à universidade como a busca pela realização de um desejo e não pela busca de inserção profissional propriamente dita. De acordo com ela, a experiência é enriquecedora, e todos deveriam passar pela experiência de estar na universidade.

A percepção de Anderson e Fernanda sobre a vida universitária tem a ver com a possibilidade de participar de um ambiente de oportunidades que não tiveram ao longo de sua trajetória de vida pessoal ou escolar. Para esses dois estudantes, a vida universitária proporcionou a construção de nova identidade: “o olhar se abre” (Fernanda), “essa questão de vida social é para abrir a mente, sabe? (Anderson).

Sobre a interação do estudante com o ambiente universitário, Portes (2014) destaca que a ocupação dos diferentes espaços universitários é assimilada pelos estudantes de forma lenta e gradual, sendo tal movimento de interação fundamental para o processo de sustentação da trajetória acadêmica.

Portes (2014, p. 199) pontua que a vivência e a adaptação ao ambiente universitário favorecem a construção de amizades e, consequentemente, a formação da identidade mediante a construção de um certo tipo de capital social peculiar ao meio universitário.

As considerações de Portes (2014) fazem menção à realidade universitária vivenciada por Anderson e Fernanda, nas quais se verifica a construção de novos vínculos de amizades e a assimilação de um novo capital social vinculado às experiências universitárias.

Para esses depoentes, a experiência universitária foi mais completa, pois tiveram a oportunidade, ao longo do curso, de serem bolsistas PIBID. Atualmente, Anderson é bolsista do Museu de Farmácia, e Fernanda está participando de iniciação científica no CEAD.

Sobre sua experiência, Fernanda relatou:

Fiquei dois anos no PIBID. Aí eu quis experimentar outras coisas, eu quis ir pra área da pesquisa. Então eu, é, nessa paralisação que teve, a última agora, daqui da universidade, eu fui convidada por um professor lá do CEAD de Ouro Preto para fazer uma pesquisa sobre o IDEB! E eu tô indo também! Pesquisa bem boa! E, antes dessa pesquisa, eu já participei de uma pesquisa com uma professora também, que a gente já está terminando agora (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Fernanda tem uma visão das bolsas acadêmicas como uma forma de auferir renda e, simultaneamente, como possibilidade de participar de outras atividades acadêmicas, pois, como queria complementar sua formação na universidade, encaminhou-se para a área da pesquisa.

Fernanda comparou o valor da bolsa em relação ao salário do estudante que trabalha mais de 40 horas no comércio. Comentou que a remuneração é quase semelhante, sendo que, no caso das bolsas acadêmicas, há o fator beneficiador que é o aprendizado na área em que se está graduando e, principalmente, à vivência na universidade, o sentir-se parte de um projeto, de uma pesquisa, a gratificação pessoal de participar de um seminário ou evento para apresentar a pesquisa.

No entendimento de Fernanda, as bolsas acadêmicas também proporcionam significativo suporte financeiro:

Fiquei só no estudo, daí que eu consegui as bolsas, né? Que também ajuda, né? Porque, se você for olhar, é pouca diferença de um salário! Porque quem trabalha no comércio ganha um salário, né? Não ganha mais que isso (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Conforme mencionado anteriormente, Almeida (2014) também constatou, em sua pesquisa, a situação de estudantes que se inseriram no programa de bolsas acadêmicas para terem a possibilidade de “trabalhar meio período” e, simultaneamente, poderem aproveitar a universidade de forma mais plena.

4.4.3 *Relação com professores, com colegas de classe e adaptação no curso*

Sobre a convivência com os professores, Anderson mencionou que sempre teve boa relação e que, em uma determinada situação, vivenciou certo desconforto com a postura de um docente:

Mais é um professor lá! Que era meio carrasco assim, ele fazia questão de ficar ameaçando as pessoas. E, às vezes, chegava uma turma com muitos alunos e ele ficava falando que poucos passaram com ele e aí todo mundo acabou trancando. Só que, se eu trancasse, ia atrasar muito meu curso, eu fui obrigado a fazer. Mas já com esse medo, achando que ia ser reprovado. Que ia atrasar meu curso! Mas aí eu consegui sim, foi tranquilo (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Vivenciar uma situação de pressão quanto à disciplina ofertada e à postura do professor ao ministrá-la pode causar variadas sobrecargas emocionais, o que pode até interferir no desempenho acadêmico do estudante ou no gosto pelo curso ou disciplina.

Josiane relatou que, ao ser reprovada em uma disciplina que é pré-requisito para outras, enfrentou dificuldades por ter que cursar duas disciplinas à noite e, conseqüentemente, ter que trabalhar fora de seu horário alguns dias da semana:

É, mas agora é bem pior, porque tem a quebra de pré-requisitos, só que assim, pra mim, cursar mais uma disciplina, que é essa que eu perdi, esse pré-requisito prende duas. [...] À noite, eu trabalho três vezes, e as outras duas que eu não trabalho, eu trabalho no sábado pra compensar essas horas, então, assim, pra gente dedicar mesmo, é, tipo assim, são poucas horas (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Josiane mencionou que se sentiu frustrada com as orientações e o suporte que teve por parte da coordenadora do seu curso:

Quando eu entrei aqui, que eu não consegui, fui fazer quebra de pré-requisito e fui conversar com a coordenadora do curso, ela falou bem comigo assim: “Josiane, não liga, porque faculdade não é tudo”. Eu virei e falei: “Mas que engraçado, porque, quando a gente tá fora, falam que aqui... E quando a gente tá aqui não é. Uai, que mundo é esse?” Pra mim, foi uma decepção muito grande quando ela virou pra mim e falou isso, eu acho que, assim, por mais que ela fosse de acordo com a ementa – “Não tem como você fazer agora” –, agora, ela virar e falar assim “que nem tudo é faculdade e liga não que isso passa” (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Ao falar de sua insatisfação, Josiane mencionou que “quando você tá lá fora, a universidade é tudo”. Uma fala marcante, que expressa o valor social atribuído ao ensino superior, porém, conforme a estudante destacou, após o ingresso na universidade, inúmeros desafios se apresentaram, e pouco apoio institucional foi oferecido. São poucas as possibilidades individuais de se terem as questões solucionadas.

A fala dessa estudante leva à reflexão sobre a apologia feita em torno do ensino superior, sem, contudo, haver uma crítica em torno da permanência e das adequações necessárias para atender às demandas desse novo público estudantil, dotado de poucos recursos materiais e de capitais escolares e sociais para se movimentar no ambiente universitário, conforme já mencionado por Portes (2000, 2014).

Complementando sua fala, Josiane revelou:

Então, assim, quando a gente tá fora é uma coisa, quando entra é outra, quando você precisa, você vê que é você sozinho, tipo, não tem ninguém ali nem pra te dar um apoio, quanto a isso, tipo, eu fiquei assim meio traumatizada, sabe? [riso] [...] Então, assim, eu pensei assim: eu entrei com a turma e ia formar com a turma, mas, ao longo, a gente vê que só vai se perdendo os amigos no 1º e 2º período, ficam muito poucos. Por eu ter perdido essa matéria, agora vai ser só daqui a seis meses (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Para o estudante trabalhador que dispõe de pouco tempo para os estudos, esse tipo de estresse causado pela baixa empatia em relação ao professor ou com a reprovação da disciplina torna-se mais um desafio a ser superado ao longo da graduação, sendo que cada estudante elabora de forma diferente as mobilizações, sejam elas positivas no sentido de se motivar para superar o obstáculo, sejam, em outro extremo, a desistência do curso ou da disciplina.

Portes (2014) destaca as diferentes formas de relação dos estudantes de camadas populares com os professores, sendo que emergem sentimentos negativos em relação ao professor quando não é cumprido o que é estabelecido em sala pelo docente, pelo uso excessivo de poder, pela prática pedagógica desinteressada, pela dificuldade de relacionamento do professor diante dos diferentes sujeitos sociais presentes em sala ou por questões ligadas a preconceitos de raça ou gênero. Por outro lado, Portes (2014, p. 220) também menciona que a relação com os professores pode ser importante para a “definição, solidificação e questionamento da carreira escolhida”.

Na presente pesquisa também foram evidenciadas situações de bom relacionamento com professores. Fernanda relatou que já participou de pesquisa com dois docentes, sendo que, na última, o convite veio por parte de um professor do CEAD.

Essa participação em pesquisa favorece o estreitamento das relações entre discente e docente, colaborando para a troca de experiências e propiciando um contato mais personalizado, uma parceria na pesquisa e também uma convivência diferenciada para além da sala de aula.

Acerca dessa relação estudante e professor, Portes (2014, p. 213) também chama a atenção para questões pessoais e a busca de vantagens acadêmicas por parte dos estudantes que, às vezes, veem o vínculo com o professor ou o envolvimento em um projeto como uma vantagem pessoal, o que o autor chama de “aproximação estratégica e interessada”.

Além da relação com os professores, a própria adaptação no curso de graduação é marcada por ansiedades e diversos desafios a serem superados, principalmente para o estudante que permaneceu por muito tempo fora do ambiente escolar, como é o caso de Fernanda e Josiane que ingressaram no ensino superior após ficarem anos sem estudar.

Anderson e Reginaldo não relataram as dificuldades vivenciadas nos primeiros semestres da graduação. Isso porque Anderson já tinha concluído a graduação em História e Reginaldo havia cursado mais de um ano do curso de Matemática.

Conforme apontado por Portes (2014), os semestres iniciais são marcados por dificuldades de adaptação, geralmente, o que leva à hipótese de “falhas de comunicação” institucional. Assim, para Anderson e Reginaldo, já havia uma vivência universitária prévia e um conhecimento acerca dos caminhos a serem percorridos no decorrer dos semestres iniciais.

Nos semestres iniciais, o pleno conhecimento dos caminhos e as possibilidades universitárias fazem muita diferença, pois auxilia o estudante a definir os rumos que dará à sua graduação, quais possibilidades de extensão acadêmica são adequadas ao seu perfil e, se deixar de trabalhar, será uma possibilidade ou não ao longo do curso.

Cabe destacar que o baixo potencial de comunicação no ambiente universitário não se refere ao acesso às informações relativas a programas e bolsas de assistência estudantil, mas sim ao acesso de todos os acontecimentos acadêmicos e culturais que acontecem no ambiente universitário e/ou ações promovidas pela universidade na comunidade.

Reginaldo chamou atenção para o fato de que o estudante trabalhador necessita de um suporte para o além do material, mencionou que as bolsas de assistência estudantil são importantes para pagar transporte, lanches, fotocópias, porém elas, por si só, não são suficientes para garantir a permanência do estudante na universidade.

É, porque eles estão... A única coisa que eles pensam pra gente hoje, tem a, a, é... Você tem direito a bolsa! Bolsa é duzentos reais, sei lá, 250 reais. Eles só pensam nisso! Na materialidade, no dinheiro ali! É vai... Eu acho que talvez, né? E não é que não seja importante, o cara, né? Uma renda a mais, ter, né? Uma coisa assim! Ainda mais assim, se for só, esse aqui que vai bancar os meus xerox. Ou alguma coisa a mais do estudo que eu tiver que complementar, né? Esse dinheiro vai pra isso! Mas é, ele precisa de um incentivo pra ele estudar mesmo! Não é, o, o jovem trabalhador não é só o financeiro que pesa pra ele vir! Não é só o financeiro! É, igual eu te falei, a questão de trabalhar esse curso com a mesma possibilidade de um jovem que tá entrando

agora e que tem a disponibilidade de fazer, de estudar um tempo maior; e querer que, por exemplo, um, igual, uma cara que está há sete anos fora da escola ter o mesmo ritmo e o mesmo desenvolvimento! Não tem jeito! Não tem jeito! Eu não sei como poderia fazer, sabe? (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

A fala de Reginaldo demonstra sua angústia e sua sensação de impotência diante de uma realidade na qual ele não tem como interferir. O trabalho é prioridade em sua vida, porém, percebe-se sua frustração por não conseguir conciliar o trabalho com seu desejo e a necessidade dos estudos.

Ele pontuou as lacunas existentes na educação superior pública que precisam ser sanadas para que, de fato, possa ser consolidada uma real inclusão no ensino superior, e não uma inclusão meramente quantitativa dimensionada apenas pelo número de ingresso e conclusão, sem sequer levar em consideração em quais condições esses “incluídos” estão obtendo seu curso superior.

Sobre essa questão, Zago (2000, p. 39-40) fala da constatação da:

Grande distância entre as intenções que embasam as políticas de democratização do ensino e a realidade escolar da população socialmente desfavorecida. A escola brasileira continua a apresentar elevados índices de evasão e repetência, fenômenos estes que não são as causas dos problemas escolares, mas a expressão de um sistema de ensino elitista e excludente.

As considerações de Zago (2000) revelam que, geralmente, o desempenho escolar insatisfatório não seja fruto da atuação ineficaz das instituições de ensino ou por falta de empenho pessoal dos estudantes, mas sim fruto de um contexto social de desvantagem social que acomete as famílias de camadas populares, e coloca inúmeros desafios a serem superados em suas trajetórias escolares, principalmente para o estudante trabalhador.

Dentre as dificuldades vivenciadas ao longo do seu curso de graduação, Reginaldo mencionou as questões relativas ao acompanhamento

do ritmo do próprio curso, por não dispor de tempo para os estudos extraclasse. O estudante comentou sobre a necessidade de serem pensadas medidas para incluir os estudantes trabalhadores na rotina acadêmica, porém ponderou que eles querem o direito de conclusão do curso nos mesmos termos de qualidade dos demais estudantes e, por esse motivo, rejeitam qualquer tipo de “facilitação”:

É, igual eu falei, não é o professor facilitar, é ter um alongamento do curso, mais humano alguma coisa assim, é alongar aí nesses intervalos, colocar uma monitoria e fazer. “Ó, quem quiser seguir esse ritmo tem isso, mas quem quiser esticar o curso mais, vem aqui, tem monitoria neste horário”, por exemplo. É mesmo assim no horário tá vago pra você estudar na biblioteca, pra você se dedicar, estudar em casa, aí o cara fica naquele, às vezes, fica naquele bate e volta, vai em casa, vai em casa, pra escola, vai pra UFOP e volta pro serviço e não resolve nada, e não consegue estudar (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo também faz menção a seus colegas de classe que são estudantes trabalhadores e também vivenciam essa carga de ansiedade e tomavam a culpa do fracasso acadêmico pra si:

Às vezes, eu sentia que tinha até mais angústia que a gente, sabe? Aí, eu tentava falar: “Ah, veio!” Tem hora que não dá mesmo! Não dá! O cara ficava, você vê que o cara sentia um baixo astral, às vezes, pensando que a culpa era até dele mesmo, né? Eu, eu, tentava desviar isso, né? É, né? Eu, tentando fazer, mas não tem jeito. Aí o cara, você via que o cara ficava, assim, meio abatido. Aí, a gente tentava animar, né? (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Além do apoio que tentava oferecer aos colegas trabalhadores que se encontravam decepcionados e angustiados com seu desempenho escolar, Reginaldo falou também da convivência boa com os colegas de classe, pois a turma era composta por, aproximadamente, 30% de estudantes trabalhadores, fato que facilitava a interação devido aos perfis semelhantes:

Foi até boa, que eu melhorei muito o relacionamento, até que eu lidava muito bem com a turma. Conversava! Mas, na nossa turma, tinham uns 30% de trabalhadores! Tinha muito de Mariana, tinha de Ouro Branco, Ouro Preto e também de Itabirito! É, como, às vezes, a maioria desses que tem essa ansiedade, eles não têm família [não são casados], eles estão ainda morando com os pais e querem ter um curso. Aí, eles chegavam, ficavam frustrados! Já peguei muito colega assim... A gente tem que conversar, falar: “O que é isso? Ah, não! Olha, tá vendo esses caras, do jeito que resolve esse negócio aí? Eu nem sei o que ele tá fazendo. Porque você não tem tempo pra estudar. Pega uma hora aí senta com um cara que sabe fazer, aí ele vai te mostrar”. Aí, ele conseguia fazer o negócio... Aí ele falou é... Tá vendo! “Eu não tenho tempo pra fazer isso! Eu preciso sentar pra fazer isso.” Sabe, o ritmo é complicado pra eles (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo falou também das desistências dos colegas trabalhadores que ocorreram ao longo do curso e da persistência de outros:

Teve. Teve gente que desistiu mesmo! Largou. Outros trancaram. Alguns estão insistindo também, estão lá ainda. Aos trancos e barrancos! Matricula em uma ou duas disciplinas e estão levando! Tem aí mais ou menos uns quatro que estão ainda lá. Nós éramos em torno de uns doze. Tem uns quatro ainda que estão na batalha ainda! Continuam indo lá... “Ó, Reginaldo, tô lá. Faça uma disciplina, faça outra. Aí, depois eu tranco, faço vestibular, aproveito as cadeiras de novo, né? E vou tocando, né? Ah, beleza! É bom que você tá com fôlego, não desanima, não” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

O que fica evidente, na fala de Reginaldo, é o elevado percentual de estudantes trabalhadores que não conseguem dar continuidade ao curso e as condições adversas que são enfrentadas rotineiramente para os que ainda insistem em permanecer no curso.

De acordo com Zago (2000, p. 40), há significativas diferenças nos “benefícios escolares”, sendo que, para os estudantes trabalhadores, impera uma “desigual distribuição do tempo investido no estudo, associa-

da à dupla jornada como estudante e trabalhador; os limites na escolha do estabelecimento de ensino e o curso oferecido”.

Considerando a forma como o estudante de camada popular acessa o ensino superior, uma vez que suas escolhas, geralmente, são condicionadas pelas suas condições materiais e sociais, Zago (2000, p. 40) destaca que “os jovens originários de meios populares que conseguem permanecer por mais tempo na instituição, isto é, além do obrigatório, são constantemente submetidos a práticas de eliminação de diferentes graus e em todos os níveis de ensino”.

Para o estudante trabalhador, abandonar o curso é um risco iminente, sendo que, na presente pesquisa, todos vivenciaram algum tipo de interrupção dos estudos. Segundo Reginaldo, é premente a proposição de políticas educacionais que reduzam as disparidades entre idade cronológica e série cursada, pois, apesar dos avanços no que se refere ao acesso ao ensino superior, ainda há muito por fazer:

É, melhorou muito! É... Vai ter que trabalhar essa questão desse jovem trabalhador que está chegando, dele dar continuidade e não interromper! Ele não pode, por exemplo, coitado! Chegar na idade que eu tô, 35 anos, assim, aí que ele vai querer ver se consegue retomar. Tem que dar um incentivo para ele pegar na idade regular, sabe? Uma ajuda pra ele não ter que parar ali. E fazer alguma política que não precise dele largar o estudo, se dedicar o trabalho, né? (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Fernanda, por não ter experiência universitária anterior e por ingressar na universidade com idade de 38 anos, teve dificuldade de adaptação com a turma:

Isso, no início, eu não gostei! Achei que eu estava, que eu não estava pertencida mesmo ao grupo. [pausa] Mas aí vieram outras pessoas também. E eu vi que não era só eu que era casada, era fora do padrão de idade. Apesar de que eu acho que, pra estudar, não tem isso... Né? Então assim! Todo mundo pré-adolescente, jovens e tal. Falei: “Gente, eu não vou dar conta! Eu achei que eu não” (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Ela complementa sua fala apontando para a diferença entre seu perfil pessoal e acadêmico em relação aos demais colegas da turma, que eram mais jovens e tinham um ritmo de vida e estudos diferente do seu:

Na verdade, eu achava que não estava me adaptando. Não era nem questão de idade, a questão era que as salas eram muito barulhentas, me incomodava, sabe? Por isso que eu fui pra noite. Por ser um público mais jovem, com muita energia, falam sem parar, e aquela coisa toda! Aquilo estava me cansando muito (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Sobre seu processo de adaptação no ensino superior, Josiane relatou as dificuldades com relação à sobrecarga de leitura:

Assim, ele exige muito, né? Os textos são muito grandes e é muito densa a leitura. Quando eu entrei, eu não tinha uma compreensão, eu lia, virava a página e já nem sabia o que já tinha lido, eu não sei se foi um choque muito grande, com esse tanto de texto de autores, cada um falando uma coisa, parece que aquilo criou uma confusão na minha cabeça, sabe? (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Fernanda também apontou para os impactos emocionais que a carga de estudos na universidade lhe proporcionou, sendo que vivenciou a sensação que não ia dar conta de cursar a graduação:

Quando os professores começaram a ter apostilas, apostilas, apostilas, eu falei: “Eu não vou dar conta!” O primeiro período, pra mim, foi horrível! Eu fiquei achando que eu não ia dar conta. Sabe o que acontece? É que eu não estava acostumada com aquela carga de leitura, viu? Apesar de que eu sempre li, mas não era assim, eu tenho que ler pra hoje. Eu tenho que ler pra manhã. Então, assim, o que eu percebi foi essa dificuldade de conciliar as leituras, né? com as outras coisas que a gente tem que fazer no dia a dia mesmo. Mas aí o que eu fiz? Eu fiz uma planilha, que eu sempre fui muito organizada, sabe? (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Essas dificuldades relacionadas à dificuldade de lidar com a sobrecarga de textos acadêmicos podem estar relacionadas com as “dificuldades simbólicas” citadas por Almeida (2014, p. 258-259), as quais dizem respeito às dificuldades impostas no processo de inserção acadêmica no âmbito das novas tarefas que são demandadas para esses estudantes como: seminários, trabalhos científicos, leitura de textos acadêmicos e textos em língua estrangeira, etc.

Ressalta-se também a existência de materiais acadêmicos produzidos em língua estrangeira, outros de conhecimento de Informática, conhecimento cultural ou artístico, como é o caso de cursos de Museologia, Música e Artes, sendo que esses estudantes não tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, formação adequada nessas áreas de conhecimento.

4.5 Pretensões para o futuro

No que se refere às pretensões para o futuro, a pesquisa demonstrou que os estudantes que tiveram a oportunidade de, ao longo do curso, participar de projetos de pesquisa, extensão ou monitoria manifestaram interesses em continuar os estudos acadêmicos, como fazer mestrado e/ou doutorado.

Nessas situações, a atuação profissional, ou seja, a conquista de um trabalho na área não aparece como perspectiva para logo após a conclusão do curso, conforme demonstrado pelos estudantes Anderson e Fernanda:

É... Por enquanto, o que eu tenho em mente é o mestrado mesmo. Depois, se eu conseguir, o doutorado. Mas eu quero seguir carreira acadêmica, que é onde eu tenho uma oportunidade de estudar, de dedicar, de chegar longe (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Para Fernanda, a motivação para fazer disciplinas eletivas no noturno é a rápida conclusão do curso, e seus interesses futuros são:

É, na verdade, eu já consegui eliminar um período já e aí eu faço disciplinas separadas dos períodos e faço o 6º período à noite. Então, assim, é meio complicado mesmo! À tarde, eu faço o 7º, o 8º, o 5º e, à noite, eu faço o 6º. Então, assim, é o que quero, eu quero mesmo é tirar o atraso, né? Eu quero formar o mais rápido possível, porque meu intuito é o mestrado e o doutorado (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Ao ser questionada se pretende atuar na área de Pedagogia, Fernanda mencionou que não, pois não tem perfil de educadora:

Eu não tenho perfil de alfabetizadora! Não tenho... Assim, assim, até que, se a criança tiver muita dificuldade, eu tenho. Meu negócio é muita dificuldade. Eu até pensei ir pro lado de dificuldade de aprendizagem, sabe e tal (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Para além do conforto financeiro proporcionado aos estudantes que optaram por largar o emprego e dedicar-se aos estudos, as bolsas acadêmicas são descritas pelos estudantes desta pesquisa como possibilidade de crescimento no mundo acadêmico, pois, de acordo com Fernanda:

Aí vem a importância do PIBID, né? Em relação aos estudantes que precisam daquela bolsa, né? É, além do aprendizado que a gente tem, porque eu fui pibidiana e sei o aprendizado que isso traz para o futuro docente! Além disso, a pessoa tem uma ajuda de custo, porque a pessoa tem que abrir mão! Chega uma hora que não dá mais (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Anderson também comentou sobre a importância da bolsa acadêmica em sua formação, pois foi trabalhando em meio horário durante a graduação de História que conseguiu concluí-lo e, no curso de Museologia (em andamento), participa de projetos de extensão e monitoria e afirma que essa participação favorece o conhecimento de mais pessoas e proporciona mais segurança financeira no decorrer do curso:

O ICHS é bom nesse aspecto, que a universidade é boa por isso! E teve um período lá que eu trabalhei como bolsista do PED UFOP História e aí era uma verba a mais que me ajudava bastante, aí foi um momento tranquilo, assim, que eu conheci mais gente, assim. É do PIBID, eu acho, é um projeto de estímulo à docência que chama, que desenvolve, que eu trabalhei em duas escolas em Ouro Preto, que é do Horácio Andrade e Dom Veloso. Eu fiquei dois anos como bolsista do PED, aí esses dois anos foi mais tranquilo, que eu tinha bolsa (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Almeida (2014) também encontrou, em sua pesquisa, informações sobre a vantagem de ser bolsista como forma de se abster do trabalho em tempo integral sem necessariamente abrir mão da renda do trabalho que é imprescindível para a manutenção do estudante e, às vezes, até suporte à família.

De acordo com Almeida (2014, p. 257):

Alguns dos pesquisados conseguiram bolsas de pesquisa – possibilitando-os trabalhar meio período –, com isso, puderam usufruir, de modo mais pleno, dos serviços que a universidade dispõe, aproximando-se de um tipo de aluno mais bem posicionado em termos socioeconômicos.

Conforme apontado por Almeida (2014), ser bolsista permite ao estudante vivenciar a universidade de forma mais efetiva, participando de atividades extraclases e comunitárias, além de promover a cidadania do estudante mediante a disponibilidade de tempo para participar de conselhos e movimentos estudantis, entre tantas outras atividades de socialização e aprimoramento do curso, como a opção de cursar línguas estrangeiras, frequentar eventos culturais.

Sob tal perspectiva, a aquisição de bolsas de extensão ou pesquisa favorece uma melhor inclusão do estudante de camadas populares no ambiente universitário, principalmente para o estudante trabalhador que, caso estivesse trabalhando em horário integral e fora do meio uni-

versitário, jamais teria conhecimento e acesso aos bens culturais, sociais e profissionais que a universidade proporciona como um todo.

O ensino superior também aparece também como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos sem necessariamente estar vinculado a uma busca imediata com o retorno financeiro, como apontado por Fernanda.

Também para Reginaldo, a motivação para cursar o ensino superior não se deu pela necessidade imediata de retorno financeiro, pois ele já possui um cargo estável como servidor público municipal. Para Reginaldo, a aquisição do curso superior está vinculada a ideia de criar uma estrutura cultural e incentivar escolarmente o filho de dez anos, conforme expressou:

Era, eu acho, uma questão de ter um curso superior ou coisa assim... A minha esposa fala muito que a gente tem que ter pra incentivar o menino. Pra ele ir pra frente! “Ah, meu pai! Curso superior ele tem! Minha mãe também tem! Então, eu tenho que...” Ela... A gente trabalhou mais nessa perspectiva de incentivo. Ou também falar assim ó: “Foi tão assim, tinha tanta dificuldade antes pra estudar, né? Hoje, hoje, apesar de tudo, melhorou muito, Nossa! Melhorou muito!” Eu gosto de falar: “Hoje, nós estamos discutindo a dificuldade de ajuda, de permanência! Antes, a gente nem tinha a perspectiva de entrar” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Dentre as pretensões futuras de Reginaldo, foi citada a vontade de dar continuidade ao curso de Estatística, trancado recentemente, mas, para isso, vislumbra buscar alternativas visando conciliar a tríade: trabalho, estudo e família.

Para o estudante Anderson, iniciar uma segunda graduação tem a ver com a vontade de cursar Museologia, pois, inicialmente, ficou receoso, uma vez que este curso era novo e optou por fazer História. Contudo, suas pretensões, tanto na graduação de História quanto em Museologia, também são voltadas para o âmbito de prosseguimento da carreira acadêmica, conforme destacou:

Eu fiz umas boas iniciações científicas, assim, pensei até fazer mestrado, mas aí, antes de fazer História, eu quis fazer Museologia, mas como o curso era novo, eu esperei um tempo. E agora que está há mais tempo, eu fui fazer Museologia, mas eu não trabalho na área de História, não (Anderson, Museologia noturno, 5º período).

Josiane tem dúvidas em relação ao curso que está fazendo e não menciona prosseguir nos estudos na área da graduação que escolheu:

Eu sinceramente cheguei a um ponto que, acho que eu fiquei meio traumatizada com esse negócio, porque ela falou que “nem tudo é faculdade”, sabe? Nem tudo se resume à faculdade, com isso, eu pensei que a gente ia ter um apoio melhor nessa questão! Aí, como não aconteceu esse apoio, eu fiquei pensando: “Será que eu tô perdendo meu tempo?” Às vezes, você para e pensa... Só que eu pensei assim: se eu tô aqui querendo uma vaga há tanto tempo, é pra eu ter decidido logo no início, porque eu podia ter dado oportunidade para outra pessoa, né? Aí eu fui pensando, mas eu pretendo levar o curso até o fim (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Sua insatisfação e as dúvidas em relação ao prosseguimento do curso de Serviço Social foram motivadas devido à estrutura rígida da grade curricular, conforme apontado pela estudante, e também pelo fato de ter tido dúvidas quanto à escolha do curso, visto que sua área de atuação sempre foi a Informática, com a qual possui ter mais afinidade:

Pois eu já gostava mais de Informática, porque assim, lidar com máquinas é melhor mesmo! Aí, fui fazer esse outro! [curso de Serviço Social] Mas aí, fui continuar trabalhando com pessoas e procurar ajudar os outros, como uma referência que poderia ajudar (Josiane, Serviço Social Vespertino, 5ª período).

Por outro lado, mesmo diante dos transtornos acadêmicos vivenciados no decorrer do curso, a estudante afirma: “Sabe, pretendo atuar na

área!” Nesse sentido, a estudante deixou transparecer, em sua fala, que seu objetivo, após a conclusão do curso superior, é a inserção no mundo do trabalho.

O fato de Josiane não ter tido contato com projetos de pesquisa, de extensão ou de outras atividades extraclasse leva a inferir que esse também seja um fator que pode ter influenciado a não seguir carreira acadêmica ou prosseguir nos estudos, pois, no decorrer do curso superior, o trabalho sempre ocupou um papel central em sua trajetória:

No momento, eu preciso trabalhar, que eu não posso ficar sem, então acaba assim não participando tanto, porque, às vezes, tem um tempo para pesquisa e extensão e ele até me liberou. Sabe, aí ele disse que eu podia fazer, porque era dia de sexta-feira. Mas tudo o que eu faço, eu tenho que repor depois. É, ele deixou! Mas assim, deixou muito claro que eu posso fazer, mas depois tenho que repor aquelas horas. Às vezes, eu deixo de fazer, porque eu fico, assim, muito cansada (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

Conforme destacado pela estudante Josiane, o trabalho é parte indissociável em sua vida acadêmica e condição principal para a permanência na universidade, pois, conforme também aponta Siqueira (2011, p. 12), a relação entre trabalho e estudo acontece dentro de uma troca possível, em que, para a maioria desses estudantes, o trabalho possibilita estudar e vice-versa. Nessas situações, o desafio maior é como conciliar tempo para o trabalho e para o estudo, considerando-se que o estudo é possível numa condição aquém da necessária para uma boa formação profissional.

Assim, as condições reais de estudo e a participação de atividades acadêmicas extraclasse estão diretamente vinculadas à quantidade de tempo e dedicação que o trabalho exige do estudante, pois o trabalho é uma instância da qual o estudante não pode abrir mão, preservando-o em detrimento até dos estudos.

Contudo, não se pode considerar o fato de que prosseguir nos estudos ou seguir carreira acadêmica tem relação, sobretudo, com o perfil pessoal e com o papel que o trabalho ocupa na vida desses estudantes.

Com base nos relatos, é possível inferir que as pretensões após a conclusão do curso superior estão diretamente relacionadas com as experiências e vivências universitárias a que esses estudantes foram submetidos, fato que acaba por influenciar na relação com os estudos no decorrer da graduação e, conseqüentemente, após a conclusão do curso superior.

Finalmente, cabe ressaltar que a perseverança e a mobilização desses estudantes em questão, mesmo diante de desafios de ordem acadêmica e também particular no sentido de conciliar trabalho e estudo no ensino superior, persistiram nos anos do ensino médio, dando prosseguimento até a graduação.

É relevante destacar o movimento de superação desses estudantes trabalhadores que tiveram de se adaptar ao ritmo e à forma de estudo no ensino superior, sendo que, para Josiane e Reginaldo, essa adaptação aconteceu ao longo dos anos do ensino médio ou, no caso de Fernanda, após a conclusão da EJA e ainda com histórico de longo intervalo de tempo entre o ensino fundamental e o ensino médio.

4.6 Outros estudantes, outras demandas

A expansão do público de camadas populares no ensino superior, em especial no ensino superior público, coloca em pauta os desafios e as demandas enfrentadas pelos estudantes trabalhadores que cursam a graduação em instituições públicas. Nesse sentido, Almeida (2014, p. 252) destaca:

Em primeiro plano, antes mesmo do prestígio e da distinção dentro do sistema de ensino superior brasileiro, é a *gratuidade das universidades públicas* que aparece como condição primeira. Assim, conclui-se que, devido às condições financeiras desfavoráveis para suportar o pagamento de um curso superior, a instituição pública *constitui local único no projeto de ser universitário para esses indivíduos*.

Complementando sua argumentação, Almeida (2014) questiona as constantes afirmações que atestam que a expansão do número de estudantes de camadas populares ocorreu somente na rede privada e que o estudante estaria excluído das universidades públicas.

Almeida (2014) também cita as pesquisas de Sampaio, Limongi e Torres (2000), que também detectaram que o perfil do aluno das universidades públicas é “menos privilegiado” e compatível com uma maior presença de estudantes de camadas populares.

Após o ingresso na universidade, torna-se necessária uma nova adaptação à rotina domiciliar, uma vez que grande parte da rotina familiar do estudante é reestruturada, principalmente no que se refere à convivência e o lazer junto aos demais familiares.

Nesse aspecto, verifica-se que nem sempre o estudante estará presente ao jantar ou no horário do almoço porque ora está trabalhando, ora está estudando. Os finais de semana em família também ficam comprometidos, pois, geralmente, é o tempo que o estudante tem disponível para fazer trabalhos escolares ou ler os textos propostos.

Outro ponto que merece destaque é a convivência com os filhos e a vivência conjugal entre os estudantes casados, visto que a referência deste pai ou mãe estudante no domicílio está também relacionada ao papel fundamental de educar e transmitir valores familiares aos filhos, conforme já apontado por Lahire (1997).

Em entrevista, o estudante Reginaldo, que é casado e reside com esposa e filho, fala da vivência familiar após o ingresso na universidade:

Não, ela, ela [a esposa] incentiva! É que, às vezes, fala: “Ah, isso não vai dar, tá ficando cansado!” Tô indo e voltando! Eu tô saindo, às vezes, eu tô saindo e meu menino voltando da aula. Eu nem vejo ele! Meu menino acorda, quando ele acorda de manhã, eu já saí de novo pra trabalhar. Às vezes, tô vendo ele só final de semana. Aquele trem vai pesando! O cansaço, aí você chega, na UFOP, também cansado. É, não dando conta de acompanhar a disciplina. Aí eu falei: “Não vai dar” (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Reginaldo falou da dificuldade para conciliar estudo, família e trabalho, e que, muitas vezes, não tinha como deixar a família de lado:

Não tem jeito! Quando você tá com a família, com filhos de quinze anos, beleza! Mas quando você tá com criança de sete, seis anos não tem como você abandonar, não dar atenção! O menino chega perto de você pra conversar, você vai falar: “Vai embora que eu tô estudando!” Não tem jeito (Reginaldo, Estatística noturno, trancou o 5º período).

Além de ter que reestruturar a rotina familiar em função dos estudos, também se verifica uma mudança no comportamento social, como a redução do lazer e participação de eventos e festas, visto que esse tempo disponível nos finais de semana ou feriados, geralmente, passa a ser dedicado para os estudos e a realização de trabalhos acadêmicos.

Sobre sua vida social após o ingresso na universidade, Josiane relatou:

É, acaba que a gente fica mais tempo com os daqui, e acaba deixando [os amigos] de lado um pouco, aí, através de rede social, é que a gente mais conversa, igual, pessoalmente mesmo quase que não se vê, porque como a gente reunia já não tem tempo mais (Josiane, Serviço Social vespertino, 5º período).

As falas de Josiane demonstram certo tipo de distanciamento em relação a sua rede de amigos anteriores, fato também relatado por Anderson que mencionou que “todos os amigos que eu tenho agora, tipo 80%, são que eu conheci na universidade. De Mariana mesmo, na ativa, eu só tenho três ou quatro”.

Para o estudante trabalhador, além do distanciamento em relação aos vínculos de amizades anteriores, também há as dificuldades impostas no processo de convivência com os novos colegas ou amigos, pois o tempo para a convivência é restrito, ocorrendo mais em sala de aula.

Ao falar sobre sua participação em eventos da turma, festas ou trabalhos escolares extraclasse, Josiane mencionou que não tem como frequentar eventos sociais “porque, quando eles marcam alguma coisa, é à noite, e eu trabalho, não tem como!”.

Cabe destacar também que a participação em eventos sociais e as atividades de lazer com os amigos dependem também da disposição pessoal, como é o caso do estudante Anderson, que relatou sua relação com a música desde os doze anos e, atualmente, mesmo trabalhando em duas áreas distintas durante o dia e estudando à noite, ainda mantém atividades de lazer e tem uma banda com colegas da universidade.

O fato de estar inserido em uma segunda graduação exige o estudante Anderson de vivenciar grande parte das dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, pois, conforme demonstrado por Bourdieu (1998, 2004), esse estudante já incorporou o *habitus* que rege os códigos simbólicos demandados pelo ambiente universitário. Dessa forma, não se viu, no depoimento desse estudante, relatos de sofrimentos por se sentir não pertencido à universidade ou por não conseguir dominar o ritmo de estudos, ou seja, esse estudante já tem uma compreensão da “regra do jogo”.

Almeida (2014, p. 253), falando sobre as novas vivências após a entrada no ambiente acadêmico, também pontuou essa questão de mudança na rede de relacionamentos do estudante, pois: “Esse novo espaço escolar, por sua vez, enseja uma desagregação das redes relacionais até então existentes, fazendo com que os contatos com amigos e conhecidos antes regulares passem a ser mais inconstantes”.

No âmbito acadêmico, Almeida (2014) destaca mudanças nas vivências em relação aos estudos devido aos métodos de ensino característicos do ensino superior. Para Almeida (2014, p. 253), o ingresso no ensino superior exige nova postura do estudante em relação à prática de estudo, sendo que, na etapa da graduação, o estudante passa a conduzir sua rotina de estudo e ser condutor da sua vida estudantil.

Essa adaptação, geralmente, ocorre após um processo de grande ansiedade por parte do estudante que se vê perdido com a carga de leitura e não consegue acompanhar o ritmo de estudos. Foi o que aconteceu com Fernanda que, ao perceber que não estava dando conta da leitura, se organizou, passou a fazer fichamentos e uma planilha contendo os textos que teria que dar prioridade. Mas, até para isso, é necessário tempo e dedicação:

O primeiro período, pra mim, foi horrível! Eu fiquei achando que eu não ia dar conta! Sabe o que acontece? É que eu não estava acostumada com aquela carga de leitura, viu? Apesar de que eu sempre li, mas não era assim, eu tenho que ler pra hoje! Eu tenho que ler pra manhã. Então, assim, o que eu percebi foi essa dificuldade de conciliar as leituras, né? Entendeu? Eu gosto de ler e eu anoto no cantinho, eu vou anotando, minhas apostilas são tudo assim, tudo escrito. Vou anotando na apostila, o que eu vou, o que eu vou absorvendo ali da minha leitura e vou anotando, então, isso é um método mesmo que eu criei pra aprender, sabe? Eu acho que assim eu aprendo mais. Fiz uma planilha, coloquei todas as matérias na planilha e anotava as apostilas, tenho que ler isso hoje, tenho. Eu planejava, aí que eu fui acostumando (Fernanda, Pedagogia vespertino, 5º período).

Sobre essa dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico e os procedimentos de estudos no ensino superior, Almeida (2014) pontua as “dificuldades simbólicas” que se referem às dificuldades relacionadas com a inserção acadêmica, como os novos tipos de atividades demandadas, “os seminários, os trabalhos científicos, a leitura de textos acadêmicos e os textos em línguas estrangeiras” (Almeida, 2014, p. 258-259). Segundo Almeida (2014, p. 260):

Essas dificuldades culturais estão intimamente ligadas com o domínio da linguagem, sobretudo com uma sólida formação na língua de origem – português – pois é ela que fornece as condições essenciais para o aprendizado das relações existentes nos textos acadêmicos e, também, propicia um alicerce para que o aluno consiga inferir significados de termos estrangeiros.

O pouco domínio da linguagem, conforme aponta Almeida (2014, p. 260-261), reflete as dificuldades de leitura, escrita e interpretação, sendo que essas dificuldades simbólicas se “aproximam daquilo que Bourdieu e Passeron (1964) denominaram uma falta de ‘convivência cultural’ entre o meio de origem dos estudantes desfavorecidos e o ambiente universitário”.

Assim, entende-se que as dificuldades simbólicas não dizem respeito apenas a lacunas na formação básica, como uma formação fragmentada e permeada por improvisos e falta de tempo para estudar, mas também pela ausência de certo tipo de capital cultural condizente com os códigos sociais demandados pela universidade.

Almeida (2014, p. 255) também faz menção às “dificuldades materiais” que podem acometer a trajetória desses estudantes, como a distância entre a moradia e/ou trabalho do *campus*, que exige pagamento de transporte, necessidade financeira para alimentação, para tirar as fotocópias exigidas nas disciplinas, para comprar livros, para comprar equipamentos, como computador.

Nesse sentido, Portes (2014, p. 171) afirma que o período universitário é um momento de respostas “às exigências simbólicas” que são postas aos estudantes como comportamentos específicos do público que domina o ambiente universitário, adaptação às formas de falar, de vestir, de andar e também a manutenção de um padrão acadêmico compatível com o restante da turma.

Segundo Portes (2014, p. 172), as exigências simbólicas referem-se a um tipo de “filiação acadêmica” necessária, sendo que:

A filiação é algo complexa e envolve algumas circunstâncias tais como utilização satisfatória do tempo, disposição do estudante para tomar contato real com o curso, aceitação pelos colegas e professores, apresentação de um bom desempenho acadêmico, ocupação de forma significativa do espaço universitário e encaminhamento de forma satisfatória das questões materiais.

Para os estudantes trabalhadores, dar respostas a essas exigências simbólicas torna-se mais complexo, pois estes não dispõem de tempo e, geralmente, nem disposição física para a interação fora do espaço em sala. A relação com os colegas é marcada pelo estranhamento, por entendê-los como diferentes, tanto socialmente quanto em relação à idade, como constatado, na presente pesquisa, em que Fernanda e Reginaldo, por serem casados e possuírem mais idade, referem-se aos colegas de turma como “aqueles meninos”. Apesar da maior diversidade presente

no ambiente universitário atualmente, ainda se verifica que os estudantes trabalhadores se sentem fora do lugar, não se sentem incluídos de forma efetiva no ambiente universitário.

Assim, principalmente para os estudantes trabalhadores que são casados e possuem filhos, o ritmo da vivência pessoal é diferente do estabelecido nos espaços universitários e, por também ter que interagir de forma cotidiana no ambiente doméstico, as atividades de lazer e convivência com os colegas fora de sala ficam ainda mais comprometidas e restritas aos poucos contatos em sala.

Sobre as possibilidades reais de uma vivência universitária plena, Portes (2014, p. 188) destaca:

A entrada nesse “mundo novo”, além daquela pressão colocada pelas necessidades materiais, irá produzir também uma pressão sobre esses sujeitos, ditada pela necessidade de ser “bom aluno”, e produzirá ainda um enorme conflito, colocado pelas possibilidades de exploração de um mundo que, embora se soubesse da sua existência, não se acreditava ser possível conhecer, uma vez que ele não fazia parte das expectativas do universitário pobre: o mundo do consumo, mais precisamente, aquela vertente do mundo do consumo que se relaciona com os equipamentos culturais e regula seus usos. Entretanto, a exploração do mundo do consumo será mediada por dois fatores: o econômico e o tempo; nem sempre sendo possível conciliá-los.

Conforme aponta Portes (2014), o ambiente universitário proporciona o contato e o conhecimento de novas instâncias da vida social e, principalmente, da vida cultural. Contudo, essa nova vivência acaba por levar a muitos conflitos e sofrimentos, principalmente ao estudante trabalhador de camadas populares, que não possui recursos financeiros e nem tempo disponível para acessar esses bens de consumos.

Por outro lado, o não acesso a esses bens de consumo coloca os estudantes de camadas populares em um patamar de inferioridade social e cultural em relação aos demais estudantes que possuem melhores condições socioeconômicas. O primeiro aspecto dessa desvantagem pode favorecer o baixo desempenho escolar desses estudantes, como o fato de

não ter tido acesso durante a trajetória pregressa e, após o ingresso na universidade, não poder acessar os conhecimentos de línguas estrangeiras, artes e evolução tecnológica, bem como as atividades acadêmicas de pesquisa e extensão.

A outra desvantagem diz respeito ao aspecto pessoal que influencia subjetivamente na interação e convivência com os demais universitários, como possuir veículos para agilizar a ida à aula e o lazer, possuir recursos para adquirir equipamentos tecnológicos de ponta e seguir padrão de moda e consumo vigentes.

Portes (2014, p. 200) menciona que, em sua pesquisa, os estudantes de camadas populares têm a compreensão de que têm um estilo de vida “diferente” em relação à maioria dos colegas de turma e que:

A forma mais visível de reconhecimento de que se é diferente dos “colegas” de sala está no “estilo de vida” dos colegas mais privilegiados, visto pelos entrevistados através do modo de falar, dos conteúdos com os quais se ocupam em suas discussões, de suas posses materiais, dos lugares que frequentam, das instituições onde estudaram, da facilidade para adquirir material escolar e da desenvoltura no lazer.

As características pessoais peculiares aos estudantes privilegiados socialmente, conforme apontado por Portes, dizem respeito a um modo de vida permeado por uma maior aquisição de capital cultural, econômica e escolar anterior ao ingresso na universidade.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como são construídas as experiências escolares dos estudantes trabalhadores das camadas populares que ingressaram e permaneceram na universidade, se faz necessário atentar para o fato de que, para esses estudantes, o trabalho não surge como uma escolha ou projeto familiar, mas sim como uma necessidade em que, constantemente, estão em jogo à subsistência do estudante e de sua família.

Para os rapazes e as moças ouvidos ao longo da investigação e pertencentes às camadas populares, construir trajetórias de longevidade escolar representa um exercício de superação cotidiana no âmbito das suas possibilidades materiais e sociais. Dessa forma, conforme apontado pela literatura utilizada nessa pesquisa, nas famílias de camadas populares, não se verifica um projeto intencional de investimento na educação dos filhos, mas sim mobilizações e aproveitamento de oportunidades que vão se configurando ao longo da história escolar dos estudantes de camadas populares.

A presente pesquisa foi motivada pelo desejo de conhecer as vivências universitárias dos estudantes trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto, mas que são as mesmas vivências de tantos outros em várias partes do país. Foi com base na perspectiva de compreensão das especificidades das trajetórias escolares que construímos o objeto de estudo, principalmente ao considerar que, no caso dos estudantes trabalhadores, existem diversas relações de interdependências e construções individuais em relação à família e, simultaneamente, ao trabalho, que faz parte do cotidiano desses estudantes.

A trajetória educacional do estudante trabalhador de camadas populares é permeada pela relação dicotômica entre trabalho e escola, relação esta que influencia o seu contexto social, seu universo existencial, suas expectativas profissionais e sua adaptação ao ambiente universitário.

A estrutura e as relações familiares influenciam nessa trajetória. “As famílias de camadas populares estabelecem suas relações assentadas em um espaço ainda pouco compreendido pelas universidades, onde

a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações” (PORTES, 2000). E isso foi observado nos casos dos quatro estudantes universitários trazidos nessa investigação.

No decorrer da pesquisa, verificou-se que dois estudantes se encontravam com matrícula trancada no segundo semestre letivo de 2015, um estudante havia evadido, e nove estudantes haviam deixado de trabalhar. A elevada quantidade de estudantes que deixaram de trabalhar (nove deles) traz indícios de que as bolsas oferecidas pela UFOP, seja de assistência estudantil, seja de assistência acadêmica, estão possibilitando aos estudantes a dedicação exclusiva aos estudos ou a redução da jornada de trabalho.

Os dados dos questionários respondidos, apesar de não terem validade estatística devido ao número reduzido de estudantes pesquisados, mostram uma tendência que acompanha o que a literatura e os institutos de pesquisas educacionais vêm demonstrando, ou seja, que os estudantes pesquisados são provenientes de famílias cujos ascendentes são detentores de baixa escolaridade e estão inseridos em profissões de baixa remuneração e prestígio social.

Outro aspecto também já apontado na literatura e evidenciado nessa pesquisa é a mobilização da família em torno da educação dos filhos. Mesmo não havendo suficiente capital escolar por parte dela, verificam-se uma postura de reconhecimento da importância da escola e o incentivo para que os filhos prossigam nos estudos, como constatado no depoimento de Reginaldo, cuja família é de área rural. Mesmo trabalhando desde a infância, a família mantinha uma relação de comprometimento com a educação de Reginaldo, liberando-o do trabalho nos dias de provas e para fazer os deveres escolares.

Também foram observadas situações em que, por razões diversas, a família não se envolveu no processo de escolarização do filho, sendo que o papel de incentivo a isso foi dado por colegas ou por amigos da família que mantinham relação direta com o estudante trabalhador, como constatado na entrevista de Anderson.

Os principais achados da pesquisa sugerem que os estudantes trabalhadores, na maioria das vezes, interrompem os estudos após a conclusão do ensino médio, permanecendo, por longos anos, o desejo de

dar prosseguimento aos estudos. Esse foi o caso de Fernanda, Josiane e Reginaldo que (mesmo diante da interrupção dos estudos) mantiveram a motivação em cursar a universidade.

Após o ingresso desses estudantes no ensino superior, é fundamental manter a motivação e a superação contínuas, pois, para eles, a adaptação ao ritmo e à rotina de estudo causa angústia e muitas dúvidas, como a sensação inicial que não será capaz de prosseguir com os estudos. Tal sensação chega ao ponto de se aceitar a impossibilidade de concluir o curso, como foi o caso de Reginaldo que, meses após aceitar participar da entrevista, trancou o período por dificuldades em conciliar estudos e trabalho.

Além da dificuldade de adaptação inicial, também se verificou, na fala dos entrevistados, que, ao longo do curso, são claros os empecilhos que só o estudante trabalhador tem que superar, como mencionado por Josiane, que tem que compensar horários no trabalho e não dispõe de tempo para os estudos. A frustração por não vivenciar tudo o que a universidade oferece por causa da dupla jornada (trabalho e estudo) está muito presente na fala de Reginaldo quando destaca que a grade curricular, da forma que está estruturada, não atende ao estudante trabalhador. Além disso, segundo o depoente, é impossível ter uma formação mais completa, seja participando de pesquisas e projetos de extensão, seja tendo acesso a serviços fundamentais, como o suporte de monitoria, que é oferecido somente fora do seu horário disponível.

Sobre as dificuldades vivenciadas em nível institucional, Josiane e Reginaldo também apontam a falta de flexibilização da grade e dos procedimentos acadêmicos, destacando que não desejam facilitações durante o curso, e sim a implantação de mecanismos que os possibilitem darem continuidade aos estudos.

Cabe destacar a importância da flexibilização do horário de trabalho para o estudante trabalhador, pois, conforme evidenciado nos depoimentos, quando ele consegue flexibilizar o horário ou o turno de trabalho, torna-se possível continuar estudando e trabalhando, inclusive estudando no turno vespertino, apesar de todo esforço pessoal que a conciliação dessas duas atividades impõe à rotina desse universitário. Esse é o caso de Anderson e de Fernanda. O depoimento de Anderson

demonstra uma relação menos sofrida no que se refere a conciliar estudos e trabalho, o que pode ser creditado à presença de uma jornada de trabalho reduzida e ao fato de esse estudante estar na segunda graduação e já possuir um *habitus* escolar e certo *capital cultural* que lhe favoreça diante das relações estabelecidas no ambiente universitário.

A pesquisa também apontou que nem todos os entrevistados almejam o diploma universitário exclusivamente para melhorar o salário ou obter melhor colocação no mercado de trabalho. Anderson e Fernanda, por exemplo, almejam prosseguir na carreira acadêmica. Tal relação com os estudos pode ser creditada ao fato de que ambos tiveram a oportunidade de vivenciar mais a universidade e conviver com outras formas de aprendizado fora de sala de aula, como participar de projetos de pesquisa e iniciação científica. Já para Reginaldo, o desejo de concluir a formação superior também não está vinculado (ou não apenas) à aquisição de melhor posto de trabalho, mas sim como forma de incentivar o filho a prosseguir nos estudos.

Outro aspecto apontado pela literatura e que foi observado na pesquisa é o caráter heterogêneo das famílias de camadas populares. Na pesquisa de campo, foram observados diferentes arranjos familiares com variadas formas de lidar com os estudos e se mobilizar em relação à educação dos filhos. A trajetória escolar dos entrevistados foi influenciada pelo perfil pessoal do estudante e por mobilizações específicas dos familiares ou de pessoas próximas.

Os familiares dos estudantes investigados não possuem elevada escolaridade, sendo que os pais, em sua maioria, cursaram o ensino fundamental, e as mães possuem um pouco mais de escolaridade, com predominância do ensino médio. Constata-se também que tais familiares estão inseridos em atividades de baixa remuneração e pouco prestígio social.

A participação das mães e do pai de Josiane na escolarização dos estudantes entrevistados é marcada pelo sentimento de que a escola é importante para a família e, principalmente, para o futuro dos filhos, como relatado por Fernanda e Reginaldo ao descreverem a relação de suas famílias com a escola. Por outro lado, o depoimento do estudante Anderson evidencia uma inexpressiva mobilização de sua mãe em seu processo de escolarização.

Esse desejo pelo prolongamento da escolarização dos filhos é construído principalmente considerando as poucas possibilidades escolares que esses pais tiveram ao longo de sua vida e pela presença de uma percepção da educação como meio de ascensão profissional.

Nos seus anos iniciais de escolarização, Anderson fala de uma vizinha que ele “considera segunda mãe” e quem cuidava dele para a mãe trabalhar. Tanto essa vizinha quanto sua filha e também um amigo de infância exerceram papel fundamental no processo de mobilização escolar do estudante, seja mediante apoio material como a doação de materiais escolares, seja mediante incentivo aos estudos.

Como se pode observar, a trajetória escolar dos quatro estudantes entrevistados é marcada pela repetência de série e, principalmente, pela interrupção escolar após a conclusão do ensino médio ou após o término de um ciclo de estudos, como foi o caso de Fernanda após a conclusão do ensino fundamental.

O atraso no ingresso e na conclusão do ensino superior não é o único fator que coloca esses estudantes em desvantagem educacional, mas também as questões relacionadas à falta de ritmo de estudos, a pouca disponibilidade de tempo para os trabalhos e as leituras, bem como para as vivências universitárias, fato que leva a uma formação fragmentada no que se refere ao acesso a todas as possibilidades que a universidade pode oferecer.

Reginaldo nos fala da falta de participação nas atividades, das dificuldades de seguir as regras da instituição Dom Bosco e, no caso do IFMG, da pouca proximidade com os professores. Essas duas instituições foram o pivô de todo um processo de readaptação escolar de Reginaldo, que passou a conviver com um ritmo acadêmico diferente das escolas que havia frequentado antes.

Assim como Reginaldo, os demais entrevistados vivenciaram essa dificuldade de adaptação no ensino superior, não acompanhando o ritmo de estudos e julgando-se diferente dos demais estudantes por se sentir mais velho que a maioria ou por não ter tempo para sair com os colegas de turma. Ao contrário dos demais, Anderson nos fala de uma vivência acadêmica plena e da participação de eventos e reuniões com colegas de turma, porém acredita-se que esse entrosamento se deva ao

fato de esse estudante estar na segunda graduação na UFOP e já possuir uma vivência prévia da condição de universitário.

Tal dificuldade dos estudantes ouvidos, de adaptação ao meio e ao ritmo de estudos da universidade, também é abordada pela literatura. As experiências, as necessidades e as demandas dos estudantes de camadas populares são estranhas à realidade escolar, que “não fala a mesma língua” desse estudante, ignorando o que eles fazem e sabem. Essa dissociação entre a realidade social e a escolar pode prejudicar o desempenho acadêmico, pois a rigidez da organização escolar, a forma de gestão do tempo, dos conteúdos e o modelo de avaliações dificultam o desempenho do estudante.

Após realizar a presente pesquisa, me deparei com alguns achados que me frustraram em demasia, pois os dados indicaram que, para o estudante trabalhador que ingressou nas áreas de Engenharia, Farmácia e Nutrição, não houve possibilidades de conciliar estudo e trabalho, restando-lhe abandonar o trabalho, quando possível, ou os estudos, quando o trabalho era um componente imprescindível para a manutenção da existência desse estudante trabalhador.

Por outro lado, os dados também assinalaram que, para os estudantes que almejam ingressar em cursos de grande prestígio social, como Direito e Medicina, sequer o acesso é alcançado, pois, para esses dois cursos, não houve, em 2013/2, ingresso de estudantes trabalhadores.

Assim, constata-se que a inclusão de estudantes trabalhadores no ensino superior não acontece “de fato”, ou seja, efetua-se uma inclusão pautada nos parâmetros de desigualdades sociais, seja por parte dos estudantes trabalhadores que escolhem cursos que mais se adaptam à sua realidade de trabalho, seja por parte das instituições de ensino superior que não se reestruturaram acadêmica e organizacionalmente para acolher os “incluídos”.

Assim, o que se verifica, nessa pesquisa, é um panorama em que vigora um arcabouço de aparatos legais públicos que regulamenta a inclusão no ensino superior, mas que, na prática, inclui um viés de perpetuação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a garantia de igualdade de oportunidades de acesso, conforme estabelecida nas ações afirmativas de

reservas de vagas, não garante, de fato, o acesso e a permanência no ensino superior, configurando, dessa forma, um panorama de reprodução das desigualdades, conforme apontado pelos autores aqui trazidos. Conclui-se que, apesar das oportunidades formalmente estabelecidas, para o estudante trabalhador de camadas populares, acessar e permanecer em cursos de alto prestígio social enquanto trabalha é quase impossível.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar a universidade, contextualizando-a nas diferentes identidades sociais ingressadas desde os anos 2000 e, principalmente, no entendimento de que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior.

Para o estudante trabalhador, a falta de tempo para os estudos é o principal fator de fragilização do percurso acadêmico, e se faz premente uma ação dos gestores e docentes com proposta de um projeto de ensino superior que reconheça que o aluno também é um trabalhador, e seu tempo para o estudo é escasso.

Os questionários e as entrevistas também evidenciam que o trabalho não permite a vivência universitária plena, e isso tem trazido angústia aos estudantes que se percebem alijados dos serviços oferecidos no diurno, como monitoria, acesso aos laboratórios e à biblioteca até o final de suas aulas, etc.

Com base nessas considerações, ressaltamos a importância de as universidades atentarem para a real condição do estudante trabalhador e traçarem ações operantes para que ele tenha uma vivência acadêmica plena, a fim de deixar ser mero expectador e passar a ser ator do meio universitário.

Acreditamos também que haja estudante trabalhador de camadas populares em cursos superiores de maior prestígio social, porém ficam, como inquietação para pesquisas futuras, as questões relacionadas à sua permanência na universidade.

Com base no que foi trazido pela literatura e a pesquisa de campo, podemos afirmar que os objetivos dessa obra foram alcançados, sendo possível compreender a história escolar desses universitários, a mobilização dos familiares em prol do prolongamento escolar e as vivências universitárias após o ingresso na UFOP.

Finalmente, gostaríamos de expressar nossa satisfação em realizar essa pesquisa, em poder conhecer um pouco da história e das trajetórias escolares belíssimas e sustentadas por uma forte mobilização pessoal, de familiares e de pessoas que fazem parte do círculo de convivência desses lutadores do cotidiano.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. *Trabalho e estudo: uma conciliação desafiante*. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.

ANDIFES-FONAPRACE. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras. 2011.

Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais-brasileiras&catid=35:nacional&Itemid=58 (Acesso em: 11/03/2015.)

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 239-269.

ARROYO, Miguel G. A universidade, o trabalhador e o curso noturno. *Revista Universidade e Sociedade*, ano 1, n. 1, p. 25-32, fev. 1991.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Revista Mal Estar e Sociedade*, ano II, n. 2, p. 91-106, 2009.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. 235 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Departamento de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

BLAY, Eva Alterman. Gênero na Universidade. In: II SEMANA DA MULHER NO IPT. *Anais...* CDRom Comunidade de Prática Mulher, Ciência e Tecnologia. São Paulo: IPT, 2004.

Disponível: http://www.usp.br/nemge/textos_trabalho/generouniversidade_blay.pdf. (Acesso em: 14/05/2015.)

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: S.A, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, Mauro Mendes, PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria no 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. (Acesso em: 19/12/2014).

BRASIL. Lei no 12.202, de 14 de janeiro de 2010, que altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-norma-pl.html>. (Acesso em: 17/08/2015.)

BRASIL. Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. (Acesso em: 28/10/2015.)

BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. (Acesso em: 17/04/2014.)

CARDOSO, Ruth Vilaça Correia Leite; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 9, n. 26, p. 30-50, 1994.

CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. *Avaliação da eficácia da política de assistência estudantil na Universidade de Lavras*. 2013. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

CASTANHO, Eugênia. Maria. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal; GOTO, Melissa Midori Martinho. *O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil*. REUNA, v. 16, n. 1, p. 15-29, 2011.

DIOGO, Ana Maria. Tendências de evolução do investimento escolar das famílias. In. ABRANTES, P. (org.). *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta, 2008, p. 5-41.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. *Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma*. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. (Acesso em: 17/03/2015.)

FURLANI, Lúcia Teixeira Maria. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resumo técnico do censo da educação superior de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. (Acesso em: 14/06/2014.)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. (Acesso em 23/05/2015.)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. (Acesso em: 03/05/2015.)

JODAS, Juliana; KAWAKAMI, Érica Aparecida. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 21-43, 2013.

KOWALSKI, Aline Viero. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. Porto Alegre, 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Família e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 417f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. *La reussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira; NONATO, Symaira Poliana. Juventude e trabalho. In: *Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 7-19.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. Cortez: São Paulo, 2012.

LIMA, Márcia. *Ações afirmativas no governo Lula*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. *Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco*. Psicologia Política, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa no 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. (Acesso em: 01/08/2015.)

MELO, Hildete Pereira de. *Gênero e pobreza no Brasil: relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe*. Brasília: CEPAL/SPM, 2005. Disponível em: http://200.130.7.5/spmu/docs/GGeneroPobreza_Brasil04.pdf. (Acesso em: 23/05/2015.)

MELO, Hildete Pereira de; SOARES, Cristiane. Perfil das mulheres negras brasileiras 1992/2002. XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, *Anais...* Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_350.pdf. (Acesso em: 23/05/2015.)

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. *O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação*. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 897-921.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. 40, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice e; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação e Sociedade, n. 78, p. 15-36, abr./2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. 2011. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PAIVA, Ângela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010, p. 75-115.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Léa Pinheiro (orgs.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2006, p. 57-81.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, dez. 2008.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação de Mestrado. 1993. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-97.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 167-237.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia. Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 302-325, jul./dez. 2011.

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 59-77.

RISTOFF, Dilvo Ilvo et al. (org.). *A mulher na educação superior brasileira (1991-2005)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RODRIGUES, Ivete Magália Caetano; MACHADO, Maria de Lourdes; ARAUJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves de. Expansão do ensino superior no Brasil: avaliação como mecanismo de garantia da qualidade. 1º FÓRUM DA GESTÃO DOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Anais...* Conferência FORGES, Lisboa-Portugal, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa – NEP*. Campinas, ano III, n. 1 e 2, p. 25-31, 1997.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003, p. 33-48.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: INEP, 2000.

SANTANA, Cora Maria Bender de. *A caminho da democratização na UFBA: o novo aluno dos cursos noturnos*. 2013. 243f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, n. 26, p. 77-105, jan/abr.2005.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro: qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Universidades públicas: o debate político sobre cotas e ações afirmativas. FÓRUM DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE. *Anais...*, Universidade de Campinas-UNICAMP. Campinas-SP, 2014.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. *Trabalhar para estudar, estudar para trabalhar: realidades e possibilidades*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOBRINHO, José Dias. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. *Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOUSA, Leticia Pereira de. *Reserva de vagas na Universidade Federal de São João del-Rei: o perfil dos beneficiados pela ação afirmativa 2 em 2010*. 2013. 240 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliete. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada*. Trad. Luciane Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-17, dez. 2011.

TERRIBILI FILHO, Armando. *Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante*. 2007. 186f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TERRIBILI FILHO, Armando; NERY, Ana Clara Bortoleto. *Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas*. RBP AE, v. 25, n. 1, p. 61-81, jan./abr. 2009.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr., 2005.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45-60.

WALTENBERG, Flavio D.; CARVALHO, Márcia de. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? *Revista Sinais Sociais*, v. 7, n. 20, p. 36-77. 2013.

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

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 128-153.

ZÉROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche em termes des mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, n. 29, p. 447-470, 1988.

APÊNDICES

TEMA: TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS TRABALHADORES

QUESTIONÁRIO

1. Identificação.

Você pode assinalar apenas um item.

- Feminino
- Masculino
- Não sabe/ Não respondeu

2. Com qual idade você ingressou na UFOP?

Você pode assinalar apenas um item.

- Menos de 18 anos
- 18 a 21 anos
- 22 a 25 anos
- 26 anos a 45 anos
- Acima de 45 anos
- Não sabe/ Não respondeu

3. Qual o seu nome?

Resposta opcional

4. Qual o seu estado civil?

- Casado (a)
- Solteiro (a)
- Não sabe/ Não respondeu

5. Qual é a sua atual situação de residência?

Você pode assinalar apenas um item.

- Casado (a) ou reside com companheiro (a) e filhos
- Sozinho
- Casado (a) ou reside com companheiro (a)
- Família
- Não sabe/ Não respondeu
- República
- Outro:

6. Quando você ingressou na UFOP exercia atividade remunerada? Qual atividade você exercia? _____

7. Antes de ingressar na UFOP, a sua renda era utilizada prioritariamente para: Você pode assinalar apenas um item.

- Complementar o orçamento familiar
- Não sabe/ Não respondeu
- Meus gastos pessoais
- Manter a família (era a única fonte de renda familiar)
- Investir nos meus estudos
- Outro:

8. Qual é (era) a profissão do seu pai?

9. Qual é (era) a profissão de sua mãe?

10. Qual é (era) escolaridade de sua mãe?

Você pode assinalar apenas um item.

- Analfabeto (a)
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso técnico profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto

- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe/ Não respondeu

11. Qual é (era) escolaridade do seu pai?

Você pode assinalar apenas um item.

- Analfabeto (a)
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso técnico profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe/ Não respondeu

12. Qual é (era) escolaridade do seu avô paterno?

Você pode assinalar apenas um item.

- Analfabeto (a)
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso técnico profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe/ Não respondeu

13. Qual é (era) escolaridade da sua avó paterna?

Você pode assinalar apenas um item.

- Analfabeto (a)
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso técnico profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe/ Não respondeu

14. Qual é (era) escolaridade da sua avó materna?

Você pode assinalar apenas um item.

- Analfabeto (a)
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso técnico profissionalizante completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Não sabe/ Não respondeu

15. Dentre os familiares que você teve maior contato ao longo da vida, quais possuem ensino superior completo?

Citar o parentesco e a graduação que cursou

16. Seus pais tinham o hábito de guardar cadernos e livros escolares dos filhos?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim
- Não
- Não sabe/ Não respondeu

17. Seus pais incentivaram (ou incentivam) a continuidade de seus estudos?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim
- Não
- Não sabe/ Não respondeu

18. Quando você era criança, na casa de seus pais havia quais materiais para leitura?

Você pode assinalar até três itens.

- Livros infantis
- Revistas em quadrinho
- Livros de romance ou ficção científica
- Livros acadêmicos
- Livros religiosos
- Jornais
- Livros de autoajuda
- Nenhum
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

19. Na residência de sua família existe um local específico para guardar os documentos?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim
- Não
- Não sabe/ Não respondeu

20. Quem é responsável por organizar e guardar os documentos da família?

21. Durante sua infância e adolescência quem foi o principal responsável pelo seu acompanhamento escolar?

Você pode assinalar até um item.

- Pai
- Mãe
- Eu mesmo
- Irmãos
- Avós
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

22. Em qual (quais) situação (ões), a escrita era mais utilizada em sua família quando você era criança?

Você pode marcar até três itens.

- Confeção de lista de compras
- Escrita de diários
- Escrita de cartas
- Escrita de e-mails
- Diariamente no trabalho dos pais
- Diariamente no trabalho dos irmãos
- Escrita de lembretes
- Não era utilizada
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

23. Assinale as atividades de lazer que você e seus familiares tinham quando você estava na educação básica?

Você pode marcar até três itens.

- Reunião de família
- Igreja ou culto
- Teatro
- Show musical
- Shopping
- Museu
- Estádio de futebol

- Atividades ou feiras culturais
- Festas folclóricas
- Viagens nacionais em cidades históricas
- Viagens para a praia, casa de parentes ou área rural
- Atividades no bairro/ brincar com amigos na rua
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

24. Seus pais acham que o saber escolar é útil para o dia adia?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim
- Não
- Não sabe/ Não respondeu

25. No decorrer de sua educação básica, você frequentou quantas escolas?

Você pode assinalar apenas um item.

- Até 03 escolas
- De 04 a 06 escolas
- Acima de 06 escolas
- Não sabe/ Não respondeu

26. Seus pais ou famílias conheciam seus professores na educação básica?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim
- Não
- Conhecia apenas alguns
- Não sabe/ Não respondeu

27. Seus pais frequentavam as reuniões e festas escolares quando você cursava a educação básica?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes

- Raramente
- Nunca
- Não sabe/ Não respondeu

28. Em sua formação de educação básica, quais ações foram executadas por você e sua família visando à melhora do seu rendimento acadêmico? Você pode marcar até três itens.

- Pagavam aulas particulares.
- Me transferiam para escolas que consideravam ser melhores.
- Me matricularam em curso de língua estrangeira.
- Me matricularam em curso de informática
- Me matricularam em curso pré-vestibular.
- Pagaram escolar particular.
- Conseguiram bolsa de estudo em escola particular.
- Não houve investimento adicional em minha educação básica.
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

29. Quais os motivos que levaram você escolher o curso de graduação que está frequentando?

Você pode marcar até três itens.

- Identificação com o curso
- Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- Ser o único curso que consegui passar
- Por proporcionar formação cultural e aprimoramento intelectual
- Para formação profissional da atividade que já exercia
- Por influência da família
- Por ser o curso menos concorrido
- Para melhoria salarial
- Para aquisição do certificado de curso superior
- Para prosseguir a vida acadêmica (pós-graduação, mestrado, doutorado)
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

30. Você utiliza a biblioteca da UFOP?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sempre
- Com frequência
- Raramente
- Nunca
- Não sabe/ Não respondeu

31. Em que turno você está frequentando a maior parte das disciplinas?

Você pode assinalar apenas um item.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Integral
- Não sabe/ Não respondeu

32. No seu curso atual, você já trancou matrícula anual ou semestral?

Você pode assinalar apenas um item.

- Não
- Sim, por insatisfação com o curso
- sim, problemas de saúde ou questões familiares
- Sim, por dificuldades financeiras
- Sim, devido a sobrecarga de trabalho
- Sim, pois meu horário de trabalho não me permitia frequentar as aulas
- Sim, outro motivo
- Não sabe/ Não respondeu

33. Assinale as atividades que você concilia com a vida acadêmica

Você pode marcar até três itens.

- Participa de atividades artísticas ou culturais
- Participa de movimento estudantil
- Participa de movimentos sociais, ecológicos ou de defesa de minorias excluídas
- É militante político ou participa de decisões políticas

- Possui bolsa de monitoria
- PIBEXT (Programa de Bolsas de Extensão)
- Participa em bolsas de iniciação científica
- PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)
- Participa de atividades de extensão, monitoria e pesquisa sem receber bolsa remunerada
- Não participa de nenhuma atividade
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

34. Assinale abaixo as formas como você adquire conhecimento dos fatos da atualidade

Você pode marcar até três itens.

- Internet
- Jornal impresso
- Telejornal
- Programação de TV aberta
- Programação de TV por assinatura
- Rádio
- Revistas
- Redes sociais
- Amigos
- Não acompanho os acontecimentos da atualidade
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

35. Assinale os assuntos de seu interesse

Você pode marcar até três itens.

- Cultura, lazer e viagem
- Economia e atividades financeiras
- Esportes
- Informática
- Notícias internacionais
- Notícias regionais ou nacional
- Noticiário policial

- Política
- Religião
- Sexualidade
- Veículos
- Moda
- Não sabe/ Não respondeu
- Outro:

36. Durante sua trajetória de estudante, já viveu situações que interferiram negativamente nos seus estudos?

Você pode marcar apenas um item.

- Sim
- Não
- Não sabe/ Não respondeu

37. Caso tenha vivenciado dificuldades acadêmicas, assinale os desdobramentos ocorridos.

Você pode assinalar até três itens.

- Reprovação em até três disciplinas
- Reprovação em mais de três disciplinas
- Trancamento total de período
- Trancamento de disciplinas
- Baixo desempenho acadêmico
- Mudança de curso
- Risco de ser jubilado / jubramento em curso anterior
- Não sabe/ Não respondeu

38. Aponte três desafios enfrentados por você durante sua trajetória escolar.

39. Após seu ingresso na UFOP, você continuou trabalhando?

Você pode assinalar apenas um item.

- Sim, trabalho informalmente apenas nos finais de semana.
- Sim, trabalho informalmente cumprindo jornada de até 6 horas diárias.

- Sim, trabalho informalmente cumprindo jornada de 8 horas diárias.
- Sim, trabalho formalmente cumprindo jornada de até 6 horas diárias.
- Sim, trabalho formalmente cumprindo jornada de 8 horas diárias.
- Sim, trabalho formalmente cumprindo jornada acima de 8 horas diárias.
- Não, preferi apenas estudar.
- Sim, trabalho informalmente cumprindo jornada acima de 8 horas diárias.
- Não, estou à procura de emprego.
- Não sabe/ Não respondeu

40. Com quantos anos você começou a exercer atividade remunerada?
Qual atividade exercia?

41. Caso esteja trabalhando, como tem sido conciliar o curso de graduação com o trabalho?

42. Qual sua frequência de estudos no curso de graduação?

Assinale apenas um item.

- Estudo até 2 horas por dia.
- Estudo de 3 a 4 horas por dia.
- Estudo de 6 a 8 horas por dia.
- Estudo apenas no horário de aulas.
- Estudo apenas no final de semana.
- Estudo apenas na madrugada.
- Estudo apenas nos dias de prova.
- Não sabe/ Não respondeu.

43. Qual atividade você realiza juntamente com sua turma de graduação?

Você pode assinalar até três itens.

- Participo de festas.
- Frequento barzinho e/ou restaurante.
- Participo de seminários e trabalho em grupo.

- Freqüento casa de colegas para fazer atividades escolares.
- Participo de eventos culturais da UFOP.
- Participo de viagens para a finalidade acadêmica.
- Não sabe/ Não respondeu.
- Outro:

TRABALHAR E ESTUDAR, EIS A QUESTÃO: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA UFOP

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE TRABALHADOR

I- IDENTIFICAÇÃO

- Nome:
- Idade:
- Estado civil:
- Qual curso de graduação está fazendo? Qual o horário do curso?
- Qual o ano previsto para a formatura?
- Cidade de residência.
- Com quem reside?

II- TRAJETÓRIA ESCOLAR PRÉ-INGRESSO NA UNIVERSIDADE

1. Você se lembra dos seus avós paternos? Eles estudaram? Até que ano/série? Qual era o trabalho deles?
2. Fale-me um pouco dos seus avós maternos. Sabe se eles estudaram? Que trabalho eles faziam?
3. E a sua avó materna? Ela estudou? Que trabalho ela fazia?
4. E o seu pai tem (teve) quantos irmãos?
5. Você sabe quantos anos o seu pai tem?
6. Qual irmão do seu pai tem mais escolaridade? Algum dos (as) irmãos (ãs) do seu pai tem curso superior? Quantos?
7. E seu pai, estudou até que ano/série?
8. Qual a profissão dele?
9. Seus pais moram juntos?
10. E do lado da sua mãe? São quantos irmãos?
11. Algum que tem curso superior? Qual irmão da sua mãe tem mais escolaridade?
12. Sua mãe estudou até que série?
13. Qual a profissão dela?
14. Você tem irmãos?

15. Eles estudam? Estão em qual ano/série?
16. Em qual escola seus irmãos estudam ou estudaram?
17. Você ou seus irmãos já frequentaram escola particular (pagavam ou eram bolsistas)? Qual?
18. Você tem irmãos que trabalha? Qual a profissão deles?
19. Você tem algum irmão ou irmã que já concluiu o ensino superior?
20. Qual (ais) curso (s)?
21. Você tem algum primo que chegou ao ensino superior?
22. Você lembra se frequentou educação infantil (pré-escola ou jardim)?
23. Qual foi sua primeira escola? Era particular ou pública?
24. Quantos anos você tinha quando entrou na escola?
25. E depois, você foi para qual escola?
26. Por que você foi para essa escola, tinha outra na cidade? Era bolsista?
27. E os seus professores daquela época (educação infantil e ensino fundamental 1 - até 5º ano)? Fale-me um pouco sobre eles. Tinha um professor (a) que você mais gostava ou que mais te ajudou no aprendizado?
28. Você já sabia ler quando você chegou à primeira série?
29. Se sim: Onde você aprendeu? Quem te ajudava?
30. Quando tinha reunião de pais na escola, quem da sua família participava? Iam sempre?
31. Material escolar tinha? Quem comprava o material escolar? Na sua infância, como era a situação financeira da sua família? (Vocês moravam em casa própria? Tinha carro ou moto?)
32. Nessa época, seus pais chegaram a ficar desempregados? Se sim, receberam ajuda de alguém?
33. Quando terminou a quarta série (5º ano), você foi pra qual escola?
34. Como?
35. Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) você gostava da escola? O que mais te marcou nessa época?
36. Como sua família te ajudava na escola?
37. Quem te ajudava com os deveres de casa?
38. Após a oitava série (9º ano), você mudou de escola? Se sim, por quê? Para qual escola você foi? Era pública ou privada?
39. E como foi seu ensino médio?
40. Você estudava em qual horário?

41. Já pensava em fazer o curso superior?
42. Você já trabalhava? (Período, quantas horas por dia, onde)
43. Se sim, a partir de qual idade você começou a trabalhar?
44. Seus pais eram a favor de você trabalhar e estudar? Por quê?
45. Quem influenciou você a começar a trabalhar?
46. Como foi sua relação com o trabalho na adolescência? (Gostava do que fazia? O trabalho atrapalhou os estudos? Como era sua rotina?)
47. Como era a sua vida fora da escola? Você gosta de ler, escrever, o que você gostava de fazer?
48. Tinha amigos? (Na escola e fora dela). Tinha grupos de amigos?

II- O TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR DO ESTUDANTE TRABALHOR

49. Quando você começou a trabalhar? Fale-me um pouco sobre em que você trabalhou antes de ingressar na UFOP.
50. Qual ocupação exercia no ano de ingresso na UFOP?
51. Atualmente você trabalha? Trabalha em quê?
52. Seu trabalho tem relação com o que você estuda?
53. Do que você mais gosta no seu trabalho? E o que menos gosta?
54. Para você como é trabalhar e estudar ao mesmo tempo?
55. Você acha que a universidade está preparada para receber os estudantes trabalhadores?
56. A estrutura física e a rotina de funcionamento da universidade estão adequadas às necessidades do estudante trabalhador? Fale-me o que você pensa sobre isso.
57. E a grade curricular? Atende às necessidades dos estudantes trabalhadores?
58. Fale-me sobre as atividades extra-aula? Você consegue participar de eventos ou atividades extra-aula? Você tem alguma sugestão para dar que possa favorecer uma maior participação dos estudantes trabalhadores?
59. Você já parou de estudar para trabalhar?
60. Você já parou de estudar por outros motivos? Qual foi?

III- VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DO ESTUDANTE TRABALHADOR

61. Você acha que sua família contribuiu para ingressar no ensino superior?
62. E, para você, o que significa ter um curso superior?
63. Quantos vestibulares você fez até passar na UFOP?
64. Você já passou em outras universidades?
65. Já frequentou outra universidade?
66. O que você acha que te ajudou a ser aprovado na UFOP?
67. Você já fez cursinho?
68. Por que você escolheu esse curso? Alguém te falou sobre ele antes? (Quem?)
69. Por que buscou esta universidade? Que idade você tinha quando passou no vestibular?
70. O que (e/ou quem) te influenciou na escolha do curso?
71. O seu trabalho influenciou na escolha do seu curso? Como?
72. Fale-me um pouco como foi seu ingresso na universidade.
73. Você passou por dificuldades financeiras para se manter na UFOP? Teve ajuda de alguém?
74. Você fez ou faz curso de língua estrangeira? Esse curso é particular?
75. Como é que foi o primeiro período?
76. Como ficou sua vida social após o ingresso na UFOP? Você costuma frequentar festas nas repúblicas? Vai a shows ou bares com amigos da universidade?
77. Você se dá melhor com os colegas da universidade ou do trabalho?
78. Como é sua relação com os colegas e professores da universidade?
79. O que mudou na sua vida após entrar na UFOP?
80. Você obteve algum apoio da universidade que favoreceu sua permanência no curso?
81. Quais os principais desafios que vivenciou após o ingresso no ensino superior?
82. Você percebeu alguma mudança em sua vida após o ingresso na universidade?
83. Após o ingresso na universidade, você continuou trabalhando? Atualmente está trabalhando em qual atividade?

84. Como você avalia seu desempenho acadêmico durante esse tempo em que está na UFOP?
85. O seu trabalho interfere na rotina dos seus estudos? Fale-me como é estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
86. Você julga que o trabalho atrapalha no seu desempenho acadêmico? Como?
87. Se pudesse não trabalhar, continuaria mesmo assim? Por quê?
88. Descreva o que mais te motiva no ensino superior.
89. Descreva o que menos te motiva no ensino superior.
90. Você teve alguma insegurança em relação à turma e aos professores?
91. Teve dificuldades de aprendizagem e de realização das atividades propostas?
92. Esse curso tem correspondido às suas expectativas?

IV- PRETENSÕES QUANTO AO FUTURO

93. O que você pretende fazer após concluir o ensino superior?
94. Após a conclusão do curso superior, você pretende continuar no mesmo trabalho?
95. Você acha que, por ter um curso superior, terá melhores oportunidades de trabalho? Por quê?
96. E sobre os estudos após a conclusão do curso superior, pretende dar continuidade? Se sim, o que pretende estudar?
97. O que você gostaria de falar, que eu não perguntei?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Trabalhar e Estudar, eis a questão: os desafios enfrentados pelos estudantes universitários trabalhadores,” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. A identificação no questionário é opcional, sendo solicitado apenas o número de matrícula para fins de contato com os estudantes que serão convidados a participar da entrevista presencial. A aplicação do questionário pelo pesquisador dura, em média, 10 minutos e você pode recusar-se a responder questões que lhes tragam constrangimentos, ou mesmo desistir de participar da pesquisa sem riscos de ser penalizado no programa e/ou na instituição.

Essa investigação está sendo realizada com estudantes de graduação da UFOP que ingressaram na universidade pela reserva de vagas que, informaram exercer atividade remunerada e residir nos municípios de Mariana e Ouro Preto anteriormente ao ingresso no curso superior.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender a trajetória escolar do estudante universitário trabalhador e utilizará os recursos da metodologia qualitativa. Após a aplicação dos questionários, serão realizadas quatro entrevistas presenciais com o estudante e sua família.

A proposta da pesquisa é compreender como são construídas as experiências escolares dos estudantes trabalhadores das camadas populares que ingressaram e permaneceram na universidade e como o estudante trabalhador de camadas populares vivencia a vida universitária considerando a socialização, as expectativas e as práticas cotidianas.

A investigação contribuirá para futuras discussões e favorecerá reflexões acerca das trajetórias de longevidade escolar do estudante trabalhador de camadas populares, bem como os desafios enfrentados por ele para se manter no ensino superior.

Os dados fornecidos pelos indivíduos pesquisados por meio de questionário e/ou entrevista serão numerados, tabulados e arquivados em um

local apropriado e seguro pelo professor pesquisador, que garantirá o sigilo das informações contidas nesses documentos, que têm o uso exclusivo para tal pesquisa. Ao se divulgar os resultados, por meio de artigos em revistas científicas e congressos, os participantes serão identificados por números ou nomes fictícios.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos,

Lucinea de Souza Pereira

Mestranda em Educação

Instituto de Ciências Humanas e Sociais- Departamento de Educação

Rua do Seminário s/n, Centro, Mariana, MG

Fone: 31-3939-1328

E-mail: Lucineadesouza@gmail.com

Lucinea de Souza Pereira

Profa. Dra. Rosa Maria da E. Coutrim - Orientadora

Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Educação

Rua do Seminário s/n, Centro, Mariana, MG

Fone: (31) 3557-9434

E-mail: rosacoutrim@ichs.UFOP.br

Rosa Maria da E. Coutrim

Declaro que fui suficientemente esclarecido a respeito dos objetivos da pesquisa bem como a utilização dos dados.

Assinatura: _____

Mariana, ____/____/2015.

ENTREVISTAS NA ÍNTEGRA

Entrevistado: Anderson

Data de realização: 18/11/2015, às 14h25min

Entrevistadora: Lucinea

Curso: Museologia

Horário: Noturno

Lucinea: Anderson, muito obrigada mesmo pela sua participação! Vamos começar então?

Anderson: Vamos!

L: O seu estado civil, Anderson, atualmente é?

A: Solteiro

L: Qual que é o seu curso?

A: Eu formei em História pela UFOP e agora eu faço Museologia.

L: Sim,

L: E o ano previsto para você formar, por que você ingressou em dois mil e treze dois, né?

A: Eu ingressei em dois mil e treze dois e aí eu terminei lá pra dois mil e dezessete dois também.

L: Aí você está fazendo cadeiras adicionais ou está seguindo a grade mesmo?

A: Não! É porque como eu fiz História antes, eu consegui eliminar umas eletivas e então eu não preciso fazer eletivas e aí eu faço apenas as obrigatórias!

L: Que bom, Anderson! É a vantagem de já ter uma graduação, né?

L: Na área de História, você atua?

A: Não, então! Eu fiz umas boas iniciações científicas, assim, pensei até fazer mestrado, mas aí... Antes de fazer história, eu quis fazer Museologia, mas como o curso era novo eu esperei um tempo. E agora que tá há mais tempo, eu fui fazer Museologia, mas eu não trabalho na área de História não!

L: Oh, Anderson, eu queria conhecer um pouquinho da sua trajetória escolar, da sua vivência familiar, eu queria que você contasse um pou-

quinho o que você se lembra de seus avós, né? Se eles estudaram, né? Qual era o trabalho deles?

A: Então, quando eu nasci, todos os meus avós, tanto por parte de pai quanto de mãe já tinham falecidos, então eu nunca cheguei a ver, conhecer, nenhum deles, nem foto nem nada, eu nunca vi registro nem nada, eu nunca tive contato com essa relação dessa parte da minha família!

L: Sim,

L: E, em relação ao seu pai, ele?

A: Então, é... meu pai também porque ele nunca me registrou! Tipo minha mãe me criou sozinha, por isso tanto é que no meu registro de identidade só tem o nome da minha mãe!

L: Sim,

A: A primeira vez que eu fui conhecer ele foi quando eu tinha 14 anos porque minha mãe me obrigou, porque eu nem fazia muita questão assim de conhecer ele! Então eu nunca tive contato com meu pai também!

L: Sim,

L: Depois desta época você teve alguma vivência com a família deles, com ele?

A: Não, nunca! Eu só vi ele uma vez e algumas outras vezes! Depois eu nunca mais tive contato!

L: Ah tá!

A: Aposto que se eu passar por ele eu nem vou conhecer!

L: É, em relação a sua mãe, ela chegou a estudar?

A: Ela só estudou até o quarto ano fundamental que fala, né? Por que ela só foi alfabetizada assim, né? Por que ela é de uma família de muitos irmãos, né? Dos outros irmãos, acho que ela foi a única que estudou até a quarta série.

L: Ela chegou a trabalhar ou trabalha atualmente?

A: Não, ela trabalhou até um certo tempo como, acho que foi cozinheira na Samarco em Mariana, só que como ela tem um problema de depressão, essas coisas, ela foi afastada, então, desde então ela só trabalhou no lar assim!

L: Sim.

A: Não mais com carteira assinada!

L: Sua mãe teve irmãos?

A: Teve! Então, teve mais, que eu me lembre teve mais, são cinco ou seis irmãos!

L: Ahn!

L: Dentre esses irmãos, assim, teve algum que cursou o ensino superior?

A: Não, nenhum!

L: Sim, e entre primos, você tem alguma referência de primo que cursou o ensino superior?

A: Nenhum também!

L: Nenhum.

L: Você tem irmãos, André?

A: Sim, tenho dois.

L: Dois! Eles estão estudando ou já estudaram?

A: O meu irmão ele só estudou até o ensino médio, mas depois não quis continuar! E aí ele até fez o EJA porque ele atrasou muito, teve que voltar, mas nem sei se ele chegou a concluir de fato! Que ele teve que dever umas matérias, então nem sei se ele concluiu! E a minha irmã, ela, ela cursou até, ela fez Pedagogia. Eu acho numa instituição particular, porque ela é ligada a igreja, ela é freira!

L: Que legal!

A: Então aí, no convento, onde ela ficava lá, em Coronel Fabriciano, então ela estudava lá!

L: Sei!

A: Formou em Pedagogia!

L: Seu irmão trabalha?

A: Ele é concursado do SAAE! Só que agora também tá afastado, por problemas também de saúde!

L: Eu queria que você falasse um pouquinho, Anderson, como foi seus anos iniciais na escola; a educação infantil o que você se lembra disso? Onde você estudou?

A: Então, eu lembro que na educação infantil, eu estudei numa escola que era perto da minha casa, que era até boazinha, porque eu fui bem alfabetizado. E, é só da educação infantil que você fala, ou até a quarta série?

L: O inicial, o pré-escolar!

A: Então, foi numa escola que chama Santo Estevão, que hoje em dia

nem existe mais! E depois eu estudei até a quarta série na escola Dr. Gomes Freire.

L: Ambas são particulares?

A: Não, são! Na verdade, desculpa... Na verdade eu estudei, antes de ir pro Gomes Freire, eu estudei em mais outras duas escolas, só que aí eu parava de estudar, e minha mãe nunca me obrigou a estudar!

L: Sim...

A: Aí quando eu tava nessa escola, que era uma escola municipal, sem pra lá eu entrei e larguei, e, depois eu estudei no Santa Godoi, e também larguei! Aí eu fiquei dois anos sem estudar! Mas aí depois eu pedi pra minha mãe me levar nessa escola, que Gomes Freire, pedi pra ela me matricular e aí eu comecei estudar e eu formei lá até a quinta série! Que é uma escola estadual! Que é uma escola muito boa assim! A melhor escola que eu já estudei!

L: Você criou uma referência com a escola, né?

A: É!

L: E você lembra quando você fez até a quinta série, você lembra de algum professor assim, que foi referência pra você? Que te incentivou? Ou alguém, um colega de classe que, ou não teve essas personalidades na sua vida?

A: É, eu tive um amigo meu que, que ele sempre estudou muito, então ele era minha referência que eu estudava bastante, que ele me incentivou a querer estudar e me matricular essas coisas! E, uma professora que ela era até minha vizinha! Lá em Mariana, no Rosário...

L: Sim,

A: Que ela chama Graça, que ela me dava aula de português, que eu lembro dela nessa escola sim!

L: Aí ela dava aula, né!

A: No Gomes Freire, no colégio estadual!

L: E, como, assim, você percebe a presença dessa professora?

A: Ah! Assim, eu só lembro dela porque ela foi minha, tipo, a professora que eu tenho mais referência porque foi uma escola que eu gostei de estudar, entendeu? Então eu lembro dela, eu lembro bastante de coisa dessa escola, lembro das diretoras do período, lembro da professora de matemática também!

L: Sim.

A: Eu vejo sempre na rua!

L: Então, Vamos falar um pouquinho da parte do ensino fundamental, qual que é a sua referência, né?

A: Então! O ensino fundamental! Nó tava até tentando lembrar aqui! Eu estudei foi no SEMPA!

L: A ideia é o resgate mesmo! Sessão nostalgia!

A: É então! Tá me fazendo lembrar bastante!

Eu lembro que foi no SEMPA e a escola entrou, teve a escola mudar, eu estudei onde é o ICSA hoje! É o Padre Avelar que eu estudava! Desculpa eu errei! Eu tô confundindo o SEMPRA, eu estudei no Padre Avelar, da quinta até a oitava série.

Então lá foi interessante até! Eu lembro de alguns professores também, mas é aquela coisa, né? De pré-adolescência, né? Essas coisas meio caóticas! Mas, eu gostava de estudar lá!

L: Esse Padre Avelar também era estadual?

A: Não, era municipal!

L: Nessa época você trabalhava? Com qual idade você começou a trabalhar?

A: Então! Eu já, já ajudava, porque eu trabalhava com uns amigos artistas lá em Mariana! Aí eu ajudava ela a fazer uns trabalho de acabamento assim! Ajudava a fazer policromia, essas coisas! Porque em Mariana tem muitos artistas, né?

L: Tem...

A: É, eu ajudava eles pra ganhar um dinheiro e, trabalhei durante um tempo no Sacolão Center, aquele negócio de posso ajudar lá! Que fica ajudando as pessoas a embalar, aí eu, eu trabalhava nessas questões, mesmo estudando aí no período da tarde eu ia para esse atelier ou às vezes para esse Sacolão Center! Que tem lá em Mariana.

L: E era tranquilo conciliar, Anderson, como era?

A: Então, era porque, tipo, como minha mãe sempre foi do lar assim, ela tinha dificuldade de me dar dinheiro para muitas coisas! Então, aí, às vezes eu tinha que fazer isso que era o pouquinho de dinheiro que eu tinha!

L: Questão da autonomia pessoal! Isso reporta muito ao estudante trabalhador!

A: É, autonomia! É porque, mesmo com 12 anos assim, eu estudava, igual que eu falei com você de banda assim, com 12 anos, assim eu já tocava em eventos também! Então eu já fazia bastante de coisa! Mas eu conseguia conciliar! Mas era isso, né? Às vezes tomava minha tarde inteira para dedicar a isso! Trabalhar com isso!

L: Sim! Aí nessa época, da quinta a oitava série, você estudava em qual horário? Você se lembra?

A: De manhã.

L: É, em relação à sua mãe, ela participava das reuniões?

A: Não!

L: Festas, confraternização na escola?

A: Minha mãe nunca foi! Se não fosse por mim querer estudar ela já ia, nunca ia se importar muito com isso! Por que, né? Eu entendo ela! Porque é muito, ela sempre teve esse problema com essa doença dela, de depressão, então aí ela nunca teve muita preocupação com outras coisas assim! Então é por isso que eu falei que, desde quando eu pedi pra, por isso que eu lembro do Gomes Freire! Foi quando eu decidi que eu queria voltar a estudar e não parar mais! Aí eu pedi pra ela me matricular lá... aí eu ia estudando por conta própria!

L: Partiu mais de uma opção sua, né?

A: É! Às vezes, minha irmã me incentiva assim, mas é, como minha irmã tava sempre no convento assim! Tava fora, aí partiu mais de mim assim!

L: Sua irmã, ela é mais velha que você?

A: Sim, mais velha! Sou o mais novo, sou o caçula!

L: Mais novo. E você comentou que não teve vivência com seus avós, né? Então assim, além de sua irmã, você percebe dentro da família alguém que te incentivou ou, não teve?

A: Não! Na minha família eu nunca tive não!

L: É porque você pontua que...

A: Tinha, tinha, tirando a minha, a minha por que; por que eu tenho uma vizinha minha que, que ela sempre cuidou de mim desde que eu era pequeno! Que eu considero a minha segunda mãe! Então eu sempre ia lá! E é assim, essa família às vezes, a filha dessa moça que cuidou de mim, ela até formou no ICHS também! E aí ela me incentivava a estudar também!

L: A filha dela formou em qual curso?

A: Em Letras!

L: Em Letras, bacana!

A: Aí ela meio que me cobrava essas ações pra estudar assim! Mas mais partiu de mim mesmo!

L: Sim, é! Material de escola? Como que era assim, pra sua família?

A: É então! No começo assim eu acho que era até difícil! Que às vezes eu levava os cadernos até numa sacola eu acho! Que eu não tinha! Mas aí depois, nessa de quinta a oitava série, essa menina me dava os cadernos que ela não usava mais! Às vezes novo, às vezes me dava um de presente ou uma mochila que ela não usava mais!

L: Sim

A: Dessa família que, dessa moça que cuidava de mim enquanto minha mãe ia trabalhar, que me arrumava essas coisas!

L: E o ensino médio? Qual a referência que você tem?

A: O ensino médio, aí eu estudei na escola Dom Silvério que tem lá! Que é uma escola estadual! Que funciona até hoje.

L: Dom Silvério, é?

A: Isso! Dom Silvério. E, é também um lugar que eu tenho boas lembranças assim! Lá foi uma escola boa e, lá minha vida já tava menos difícil que nas outras porque eu já tava um pouquinho mais velho! Mas, ainda assim, eu trabalhava no atelier, que foi aí quando eu comecei, que eu tive meu primeiro emprego de carteira de trabalho, que foi em 2005!

L: Sim!

A: Mas aí eu já tava no terceiro ano! Que foi quando eu comecei a trabalhar e, trabalho até hoje!

L: Você interrompeu séries, assim...

A: Não, então! É, nunca parei! É, eu fiquei dois anos sem estudar na terceira série, eu acho, na segunda! Mas depois que eu voltei na terceira, aí eu não parei mais não! Fui passando tudo, sem repetir nem nada!

L: Bonita trajetória, hein?

A: Pois é!

L: Eu queria que você falasse um pouquinho sobre o trabalho, reportando um pouquinho mais ao ensino médio, né? Que você falou que começou a ter o vínculo formal, a ter um vínculo mais efetivo assim! Se

alguém te incentivou, se a sua família te incentivava a trabalhar, como era essa questão do trabalho, né?

A: É! Sempre no caso foi a minha irmã, né? Que sempre me incentivou a trabalhar! Tanto é que o primeiro emprego que eu tive, foi ela, como sempre foi ligada a igreja, ela conversou com o Monsenhor Vicente, um Monsenhor que ele era presidente das obras sociais que tem lá em Mariana, onde funciona o asilo, essas coisas! Aí ela arrumou um trabalho numa! Ah, tá! Porque antes eu tinha passado, em dois mil e cinco quando eu fazia ensino médio eu passei no CEFET aqui em Ouro Preto.

L: Ah sim!

A: Aí eu fazia, na época chamava instrumentação eletrônica, o que hoje é informática industrial!

L: Ah, sim!

A: Então aí eu mexia com computador e essas coisas! Aí nesse período eu fazia, eu consegui fazer estágio em uma loja de informática lá em Mariana, aí eu fazia estágio e, então minha irmã conseguiu arrumar esse emprego pra mim, que é pra dar aula de informática, né? Numa creche! Que chamava centro profissional... que era uma instituição que acolhia crianças diferentes e tinha várias atividades, dentre elas de informática! E aí foi que me chamaram para trabalhar!

L: Que é bem relacionado a...

A: Ao curso que eu fazia na escola técnica em Ouro Preto.

L: É na época em que você ingressou na UFOP, você também tava trabalhando?

A: É, então, eu entrei em 2005 aí, em dois e seis eu tentei vestibular e não passei, porque eu tinha que trabalhar o dia inteiro e eu não tinha tempo assim pra estudar! Aí, em 2007, eu tentei de novo e não passei! Em dois mil e oito, novamente, aí em dois mil e oito eu resolvi tentar, como eu juntei dinheiro, eu resolvi fazer cursinho à noite pra dar uma rotina de estudos! Aí em 2008 eu fazia cursinho à noite e em 2009 eu consegui passar na UFOP! Aí eu passei na UFOP e passei em Diamantina! Mas eu resolvi ficar em Mariana porque é mais perto de casa, do meu trabalho! Aí eu passei em 2009, só que, como eu trabalhava o dia inteiro, e o curso lá era de manhã quando eu passei! Só que eu conversei com a minha coordenadora, e eu passei para ela minha situação, aí ela me liberou para

eu poder ir nas aulas de manhã e trabalhar só à tarde! E aí no próximo período, eu peguei só as disciplinas só à noite porque aí eu tinha o dia inteiro pra trabalhar!

L: Você conseguiu remanejar!

A: É remanejar! Aí eu tranquei as dos segundo e peguei as do terceiro! Não, é, no próximo período eu peguei toda as do período da noite, do terceiro e tranquei as do segundo, que era da manhã! Aí eu continuei trabalhando de manhã e de tarde!

L: Que bom!

A: Só que aí depois juntou umas duas instituições mesmas que eu trabalho e aí eu comecei a trabalhar só meio horário, de tarde! Ficou mais tranquilo! E aí eu continuei trabalhando até hoje só meio horário!

L: Aí você concluiu História e...

A: É, eu formei em História,

L: Nessa rotina?

A: Nessa rotina, isso! Eu trabalhava e aí eu tinha minhas bolsas também de iniciação científica! Eu era voluntário na verdade! Porque, como eu trabalhava em Mariana, eu ficava lá e eu morava lá no Rosário, então eu não pedi esses auxílios da UFOP!

L: Sei!

A: Eu pedi isso agora na Museologia, porque eu tenho que ficar vindo para Ouro Preto!

L: Mas esse é um ponto interessante! Geralmente os estudantes trabalhadores não requerem bolsas por achar que não é perfil, o que não necessariamente não é! A gente vê que, que tem...

A: É, não! É agora em Museologia! Eu fiz, eu pedi aí eu consegui! Eu tenho os auxílios que me ajudam bastante!

L: E, agora, assim, e toda essa vivência universitária... Como é que tem sido trabalhar e estudar ao mesmo tempo!?

A: É! Já consegui conciliar! Já tem um tempinho bom! Agora eu trabalho de manhã lá em Mariana, e eu sou bolsista do Museu de Farmácia, então, eu trabalho à tarde no museu até cinco, até seis horas da tarde. Depois eu vou pra aula! Você acostuma, né? Já consigo conciliar! Aí os horários pra estudar é fim de semana, né?

L: Fim de semana! Você costuma estudar à noite também?

A: É à noite às vezes! Nos horários, às vezes à tarde também! Na quinta e sexta-feira que eu saio mais cedo, eu tenho umas duas horas assim! Mas aí eu já tenho essa rotina da História, de já ter uma prática de leitura, fica mais fácil, o curso de Museologia!

L: Você acha que a universidade tá preparada pra receber os estudantes trabalhadores? Assim, a instituição, a estrutura dela? O que você acha?

A: Eu acho que a UFOP sim tem uma estrutura muito boa de acolhimento, de aluno, essa questão dessa parte de, social, né? De oferecer bolsas, assim, eu acho que a universidade é excelente em relação a isso! Pra quem trabalha e até pra quem não trabalha assim!

L: Biblioteca, assim; você acha que funciona em horário adequado?

A: É, a da História sim, porque ficava até dez da noite! Agora aqui da Museologia... porque tem uma sala lá que fecha muito cedo; igual laboratório de informática, eu durante muito tempo não tinha computador e tinha que usar do laboratório de informática! Aí o de lá eu usava até dez horas, só que aqui fecha muito cedo! Eu acho que fecha muito cedo, não sei qual é o horário daqui! Aqui eu acho que tem acesso mais difícil para as pessoas que precisam! No ICHS é mais aberto assim!

L: E assim, a grade curricular, o que você acha dela assim? Tá adequada aos estudantes trabalhadores?

A: Ah! É como é a questão! Depende do horário que o estudante estuda! Agora eu tenho um amigo que ele é de Ouro Preto, e ele faz Engenharia Geológica! Aí pra ele é muito difícil formar, porque ele trabalha na prefeitura, ele tem que trabalhar o dia inteiro, e cursando de manhã, à tarde e à noite! Então ele tá desde 2009 tentando formar nesse curso e não consegue! Por que ele é reprovado e...

L: Correndo o risco de ser jubilado!

A: Então ele já foi até desligado até, só que agora ele passou no ENEM de novo e tá fazendo de novo! E para ele foi, pra ele é difícil, porque, pelo menos, na Engenharia, porque é disciplina o dia inteiro e pra que trabalha é impossível!

L: Sim!

A: Porque História é tranquilo! Porque o horário é à noite ou de manhã! E alguns cursos assim, a Engenharia é o dia interior e aí ele não consegue dar conta de tudo! Pra estudar e são disciplinas que exigem muito assim!

L: E a Museologia, também você conseguiu à noite, né?

A: É, a Museologia como é noturno é mais tranquilo!

L: E além do mais você tá eliminando algumas disciplinas, né?

A: É as disciplinas! É! Mas, dependendo do curso, se for Engenharia, para quem trabalha, eu acho impossível sim de ter uma acessibilidade e conseguir estudar com certa tranquilidade!

L: Você consegue participar dos trabalhos em grupo, das outras atividades extrassala? Dos congressos?

A: Ahan! É que agente combina os horários antes e, alguns eventos como são nos horários das aulas, os professores liberam, né? Eu consigo participar!

L: Sim

A: Mas os daqui, né? Porque os de Mariana que gosto de participar, agora não dá mais, geralmente é no horário que eu tenho aula!

L: É, pra você o que significa ter o ensino superior?

A: Ah! Eu penso como uma oportunidade muito boa! Igual no meu caso que eu nunca tive muita oportunidade na vida em relação a nada, a academia é um meio de eu poder ter uma vida melhor! Assim! Que eu gosto de estudar, eu pretendo fazer mestrado um dia! É uma coisa que é! Se eu estudar, praticar, fazer pesquisa é um meio de melhorar e ter na minha vida alguma coisa que minha mãe nunca pode me dar! Por esse monte de coisas que eu falei antes!

L: Sim, e a sua escolha por História e por Museologia, principalmente por Museologia, a que você atribui a escolha desse curso assim? O que te inspirou mais, principalmente na Museologia, que agora é o seu curso.

A: Eh, é porque eu sempre fui muito ligado nessa área de Humanas assim! De leitura assim, e eu sempre fui muito fraco em matemática e eu sempre gostei de ler! E quando eu fiz História, foi um curso excelente assim! Eu gostei de ter feito o curso de História porque eu gosto de trabalhar nessa área de patrimônio assim! E essas coisas!

L: E, você mencionou que suas primeiras atividades também eram ligadas à arte, né?

A: É justamente com a arte! Então, então também tem uma inspiração, o que você acha? Tem a ver? Isso eu tô deduzindo pela sua história, né? A arte né? Pode tá ligado! É que eu sempre trabalhei com turismo em Ma-

riana com artistas plásticos, então, eu sempre fui ligado a essa questão da arte! Pode ser; eu nunca tinha pensado nisso! Pode ser! (risos)

L: Ah, que bom! (risos) E nesse percurso todo você teve algum momento que passou por dificuldades financeiras assim? Pra conseguir dar conta do curso?

A: Então, eu tive porque, igual, eu morava com minha mãe e com meu irmão, só que ele tem um tipo de vida totalmente diferente da minha! Então eu nunca! A gente nunca conseguiu conviver muito bem! Assim, nunca brigamos, mas ele tem um tipo de vida que é diferente da minha! Então aí em Mariana eu saí e fui morar em uma república que eu moro até hoje lá!

L: Isso...

A: Que é perto da... é até perto do ICHS! Então aí quando eu mudei tive que pagar aluguel essas coisas, ficou mais apertado o orçamento! Porque tinha os gastos com... com alimentação, porque como eu não ganhava bolsa nem nada tinha gastos com alimentação, com aluguel essas coisas! Aí ficou apertando um pouco assim, não apertou muito! Mas aí chegava um momento que eu tinha que ficar economizando bastante dinheiro, senão eu ficava sem!

L: É, Como ficou a sua vida social após o ingresso na UFOP? Em relação aos colegas?

A: Ah, ficou ótima! Melhorou!

L: Isso, eu queria que você contasse um pouquinho; a gente nas trocas de mensagens, eu vi que você toca em banda, tem uma vida superagitada!

A: É então! Eu tenho até um grande amigo que eu tenho hoje que a gente conversa até hoje, eu visito ele, ele me visita que eu conheci na universidade. E, todos os amigos que eu tenho agora, tipo 80% são que eu conheci na universidade. De Mariana mesmo, na ativa, eu só tenho três ou quatro. Os outros grandes amigos que eu mantenho contato, vínculo, que toco, que saio, é essas coisas, são ligados à universidade.

A: Foi ótimo mesmo! Essa questão de vida social e para abrir a mente sabe? Para conhecer novos lugares, aí eu já viajei para vários lugares, outros países com amigos meus que eu conheci na universidade assim, todos! Já me proporcionou muita coisa boa!

L: Nossa! Que bom ouvir isso que a gente tem que ultrapassar aquele

visão de universidade, de escola só pra profissionalizar, né?

A: Isso! O ICHS é bom nesse aspecto que a universidade é boa por isso! E teve um período lá que eu trabalhei como bolsista do PED UFOP História e aí era uma verba a mais que me ajudava bastante, aí foi um momento tranquilo, assim, que eu conheci mais gente assim!

L: Além de poder participar de um projeto de iniciação científica, né?

A: É do PIBID eu acho, é um projeto de estímulo à docência que chama, que desenvolve, que eu trabalhei em duas escolas em Ouro Preto que é do Horácio Andrade e Dom Veloso! Eu fiquei dois anos como bolsista do PED, aí esses dois anos foi mais tranquilo, que eu tinha bolsa!

L: Você, em relação a desempenho acadêmico, rotina de estudos, você acha que o trabalho te atrapalhou, ou pra você foi tranquilo?

A: É! Quando eu trabalhava o dia inteiro, me atrapalhava muito assim, porque História é um curso que tem uma carga de leitura muito grande, né? Na Museologia, eu não tenho tanta dificuldade porque não é tão grande a carga de leitura! Mas História é muito, cada professor pede sei lá 20 ou 30 páginas cada um por semana! Aí às vezes ficava difícil conciliar, mas quando eu trabalhava o dia inteiro, depois que eu comecei a trabalhar só meio horário, aí ficou tranquilo, porque eu trabalhava de manhã e tinha os períodos da tarde pra ler! Aí ficava mais tranquilo.

L: E em relação a professores, você teve em algum momento alguma insegurança ou foi tranquila essa relação?

A: Não! Eu sempre tive professores muito ótimos! Tem um que eu tive lá que chama, não sei se pode dar nome...

L: Melhor não! Eu não vou poder citar!

A: Mas é um professor lá! Que era meio carrasco assim, ele fazia questão de ficar ameaçando as pessoas! E às vezes chegava uma turma com muitos alunos e ele ficava falando que poucos passaram com ele e aí todo mundo acabou trancando! Só que, como se eu eu trancasse ia atrasar muito meu curso, eu fui obrigado a fazer! Mas já com esse medo, achando que ia ser reprovado! Que ia atrasar meu curso! Mas aí eu consegui sim, foi tranquilo!

L: É, você já falou um pouquinho sobre as perspectivas pro futuro, né? Após concluir esse curso, que pretende fazer? Um mestrado? No de Museologia, você tem mais alguma perspectiva? Ou a principal seria o mestrado mesmo?

A: É! Por enquanto o que eu tenho em mente é o mestrado mesmo! Depois se eu conseguir, o doutorado!

L: Isso! Essas são as etapas, né?

A: Mas eu quero seguir carreira acadêmica, que é onde eu tenho uma oportunidade de estudar, de dedicar, de chegar longe!

L: Oh, Anderson, eu queria de agradecer muito! Nossa! Sua disponibilidade! E deixar esse momento final se você quiser complementar, né? O nosso roteiro, se tiver alguma...

A: É! Eu acho que ele tá até bem completo que ele abarca muito coisa, ele pega o contexto social, da família, porque tudo tá envolvido no processo, da pessoa na universidade. E, aí eu acho que eu dei muita sorte na vida, porque, igual que eu te contei, pela história da minha família, eu tive todas as possibilidades de não estudar! Mas aí eu não sei por que eu despertei essa vontade de estudar! E eu tive amigo, algum amigo, esse meu amigo que eu te falei aí que, que ele sempre estudou, então ele sempre foi minha referência! Então eu sempre me espelhava nele, e aí eu nunca larguei mão!

L: Sim, desde o ensino médio, né?

A: Não! A gente é amigo desde uns seis anos de idade! Que a gente era vizinho assim! E ele vem da mesma história de vida que eu! Que eu também, assim, os pais dele vieram da roça! Só que ele sempre foi bem mais dedicado do que eu! Hoje ele tá fazendo doutorado na Itália, e eu espero seguir os caminhos dele!

L: Com certeza!

A: É o que eu espero!

L: Oh, Anderson, obrigada mesmo!

Entrevistada: Fernanda

Data de realização: 09/11/2015, às 15h25min

Entrevistadora: Lucinea

Curso: Pedagogia

Horário: Vespertino

Lucinea: Fernanda, muito obrigada mesmo pela sua participação! Bem, Fernanda! A entrevista é pra entender um pouquinho do contexto dos estudantes trabalhadores universitários, entender um pouquinho da trajetória escolar deles, né! E, eu queria saber primeiro o horário do seu curso (pausa), barulho, né?

Fernanda: É! (Pausa: a porta da sala é fechada.)

L: O seu curso é?

F: Eu faço Pedagogia, né! Eu tô matriculada no 5º, no 6º, no 7º e 8º períodos, assim, é meio confuso! Mas é porque...

L: Uau!

F: É, na verdade eu já consegui eliminar um período já e aí eu faço disciplinas separadas dos períodos e faço o 6º período à noite. Então assim, é meio complicado mesmo! À tarde, eu faço o sétimo, o oitavo, o quinto e à noite eu faço o sexto. Então, assim, o quero eu quero mesmo é tirar o atraso, né? Eu quero formar o mais rápido possível porque meu intuito é o mestrado e o doutorado!

L: Você começou a graduação com qual idade?

F: Dois mil e, ah... Com qual idade?

L: Isso!

F: Com, com 38.

L: Que bacana!

F: É! Eu comecei com 38!

F: Na verdade eu não comecei, eu não vim pra graduação direto, o que aconteceu!

L: Hum!

F: Eu casei nova, aí tive três filhos, aí parei de estudar, né?

L: Hahan!

F: Mas eu sempre gostei de estudar! Sempre li muito em casa e tal! Aí... Eu voltei e fiz a EJA. Eu não tinha ensino médio, não tinha! Aí em dois

mil e... e seis eu voltei pra escola, fiz a EJA, fiz o ensino médio na EJA, e logo em seguida veio aquele magistério que é normal e nível médio.

L: Sim!?

F: O pós-médio, aí no caso eu fiz magistério lá no Benjamim Guimarães, em Passagem, e, logo após fazer o magistério a gente resolveu, eu mais uma professora lá do magistério, a gente resolveu fazer inscrição no ENEM. Assim! Eu fiquei até meio... achando que eu não ia conseguir, porque, né, todo mundo novo, cabeça fresca. Daí eu fiz o ENEM e, consegui o 3º lugar aqui na UFOP!

L: Nossa! Uma excelente classificação!

F: E eu assim! Eu não acreditei muito porque, não... gente, tá errado esse negócio! Porque eu nem assim... eu não considero que eu estudei muito, sabe? Eu não estudei muito porque a gente tem filho, família, a gente... Eu trabalhava, né?

L: É isso que eu queria que você contasse um pouquinho, como é que foi...

F: Esse período aí até eu fazer o ENEM, eu, eu estudava, fazia o ensino médio, fazia, fazia o ensino médio à noite. Trabalhava o dia todo! No comércio, né? Que é o único campo que tem na cidade para as mulheres infelizmente! Trabalhava no comércio e, do trabalho eu ia direto para aula. E aí assim! Eu ficava na aula até vinte pra onze, lá em Passagem! Pegava o ônibus, vinha de ônibus, chagava em casa onze e meia. Aí chegava em casa, fazia todas as obrigações de casa! Deixava almoço pré-pronto para o outro dia, porque eu ia trabalhar e ia direto pra aula! Então assim! Eu não tinha aquele tempo! Ou eu tava estudando ou eu tava trabalhando e fazendo serviço de casa! E, depois que eu fiz magistério, foi a mesma coisa! Só, aí, trabalhando! Só que quando eu vim pra universidade, não teve mais como eu trabalhar!

L: Sim!

F: Porque eu vim pra turma da tarde, né?

L: E, pelo que você fala, você faz à noite também!

F: Exatamente! Não! Mais aí, esse período aí, até o 3º período, eu fui normal, só à tarde, né? Aí saí do emprego, né, porque não tinha jeito mesmo de conciliar, não tinha como! E aí, né, fiquei só no estudo, daí que eu consegui as bolsas, né, que também ajuda, né, porque, se você for

olhar é pouca diferença de um salário! Porque quem trabalha no comércio ganha um salário, né? Não ganha mais que isso!

L: E, Fernanda, qual a diferença que você sente assim, entre aquela época que você contou aí que trabalhava e estudava e, essa que você pode se dedicar aos estudos. Você percebe alguma diferença ou, em questão da sua dedicação, do seu rendimento acadêmico continuam o mesmo?

F: Então! Olha é! Eu não sei se você vai notar alguma diferença em relação às minhas respostas em relação com as respostas de uma pessoa solteira...

L: Sim...

F: Porque eu, eu não me vejo dedicada totalmente aos estudos igual eu queria! Entendeu? Porque eu tenho obrigações com a casa, com almoço, com marido, com filho, né? É lógico que hoje a gente tem uma máquina de lavar, mas a máquina de lavar não pendura a roupa no varal e, muito menos panha, né?

L: Tem toda uma administração do lar também, né?

F: Exatamente! Acaba que a gente, eu, pelo menos, acaba que acho que eu não fico, é, tão focada assim nos estudos como eu queria! Porque tem sempre uma coisa de casa pra fazer, né? Na minha casa, meu marido é totalmente dependente assim, ele só trabalha! Ele não paga uma conta, ele não faz uma administração do lar, tudo é eu, entendeu? Eu... chega início de mês, então, é uma loucura, minha filha! Porque tem que pagar tudo! Prestação de carro, disso, daquilo, aquela confusão e, ele só fica assobiando e chupando cana, como dizem.

L: É, tem vários estudos sobre isso mesmo! Da mulher ter uma tripla jornada...

F: É! Eu na verdade tenho quatro jornadas assim! Então assim, eu durmo é duas horas da manhã, acordo sete, né? E, mesmo assim tô levando aí o curso, né? Tamo indo...

L: Agora, na... na sua graduação, ah, teve algum ponto que... que, por você ter deixado de trabalhar, teve alguma dificuldade financeira ou algumas vezes você teve necessidade de fazer algum trabalho, tipo, vender alguma coisa?

F: É! Isso aí eu vendo, né? Por ue acaba que o, é, a necessidade mesmo do dia a dia! Igual eu vendo lingerie, né? Então, assim, a necessidade

do dia a dia faz com que a gente pegue um trabalho que você faça em horários paralelos ao estudo!

L: Sim...

F: Né? Mas eu penso também que a pessoa, quando ela já trabalha, ela vai ficar sem fazer nada, é complicado em relação a trabalhar!

L: Sobre a autonomia, né?

F: A autonomia, né? É complicado, né? Acho que isso aí é uma coisa que você acostuma, né? Você acostuma a trabalhar, ter o seu dinheiro, né? Assim, é questão de, da mulher, eu, como sempre trabalhei, eu parei de trabalhar para estudar, né? Então, o início foi bem complicado assim!

L: Tem uma total mudança, né?

F: Exatamente!

L: Eu queria que você falasse um pouquinho da história da sua família, dos seus avós, você já teve contato com eles?

F: Tive!

L: Se eles estudaram... O que eles faziam...

F: Assim! Minha família é família de agricultor, né? É, minha família, meus avós, tanto do lado da minha mãe quanto do meu pai, eles eram agricultores e nenhum deles teve estudo. Assim, minha mãe é, é eu sei que ela estudou até a quarta série, né? Meu pai também! Só que ela sempre valorizou muito a gente estudar! Sabe? É como eu faço hoje com os meus filhos também, né? É que eu sempre falo com eles: estudem agora, para não estudar igual mamãe, mais velha, né? Aquela coisa toda que a gente fala com os filhos! E eu dedico, eu me dedico muito aos estudos dos meus filhos! Então assim, minha mãe, apesar dela não ter sido estudada, ela, ela sempre incentivou nossa família no estudo, sabe? Meus irmãos, as minhas irmãs, eu tenho duas irmãs que não estudaram praticamente nada, porque nunca gostaram, fugiam da escola, e tenho dois irmãos já graduados, né?

L: Eles fizeram qual curso?

F: Meu irmão, ele é, ele fez Engenharia Metalúrgica, é... e a minha irmã, Ciências Biológicas. Então, hoje eu tenho dois irmãos formados e, tenho duas irmãs que odiava escola a vida toda! Casaram e não quiseram nem saber mais de escola.

L: Tinha algum irmão do seu pai ou da sua mãe que tinha ensino superior?

F: Não! Na família não, em relação a tios não! Nenhum estudou assim, mas, o que eu percebi, na família mesmo, os pais e os tios não sendo estudado, eles proporcionaram isso aos filhos, né?

L: Hahan! Sim, você sabe citar um exemplo de alguma situação que você acha que foi importante, é, principalmente quando você estava com sua mãe, alguma ação dela que você achou que foi importante para incentivar os filhos a estudar?

F: Então! Eu assim, eu tava até comentando com minha professora de português agora, porque ela falou, nossa Fernanda, você escreve muito rápido, ela, eu tenho uma facilidade muito grande para escrever, né? Aí eu falei com ela, eu agradeço aos castigos que minha mãe me dava nas férias!

L: (Risos)

F: Que lá na minha casa, minha mãe nunca foi de bater na gente e essas coisas, só que, é, ela colocava a gente para fazer cópias nas férias!

L: Que interessante!

F: Não é não! Eu odiava!

L: Ah! Você odiava?

F: Ela colocava a gente pra fazer cópias e... e ficava fazendo cópias mesmo! Não era aquele castigo igual é hoje que você tinha aquela liberdade, posso sair, não! Você não podia sair! Então assim, eu tenho muita facilidade de escrever, por causa... eu ainda brinco, por causa dos castigos de cópias, eu sou boa para escrever agora! E, ela, ela! Assim, eu acho que ela incentivava mesmo a gente estudar, sabe? Sempre fez questão de comprar material, mesmo com as dificuldades dela, né? Comprava as coisas direitinho, eu assim, igual eu falo, eu fui uma pessoa humilde na infância, mas nunca me faltou nada! A gente tinha coisas, é... é, em relação a alimentos, a gente sempre teve tudo! A gente era humilde porque a casa era humilde, né? Porque na verdade eu penso que era uma questão de padrão! Assim, eu penso assim!

L: Sua família é daqui de Mariana ou não?

F: É assim! É a gente morava em outro lugar, morava em São Gonçalo, bairro São Gonçalo, em Mariana, minha mãe, com minha avó, daí São Gonçalo era bem... bem, pobrezinho assim! Não é esse bairro que é hoje. E daí eles compraram um lote no Galego, onde eu moro até hoje, né?

Compraram e lá a gente está, tá minha família toda! Eu falo assim, o Galego é só da minha família!

L: Que legal!

F: Numa rua assim, todos são da minha família, eu falo condomínio fechado da família Galego (risos). Todo mundo tá lá! E é assim! A gente tem um vínculo familiar muito grande, sabe?

L: Você lembra um pouquinho como foram seus primeiros anos de escola, da primeira série?

F: Então, eu lembro! Meus primeiros anos eu estudei no colégio Providência, eu era bolsista! Como eu disse minha mãe sempre incentivou a gente estudar, aí então ela não tinha condições de pagar o colégio, né? Mas ela foi lá, conversou com a irmã Tereza na época, e eu estudei lá, fiz a educação infantil lá, depois eu passei pro grupo de lata que é o Gomes Freire de hoje, e fiz o fundamental 1 lá.

L: Esse já era estadual?

F: Estadual! O Gomes Freire é estadual. Aí fui pro Gomes Freire, fiz o fundamental 1, porque lá não tinha fundamental 2 ainda, né? Na época era só o fundamental 1. Fiz o fundamental 2 no Soares Ferreira, e aí depois não estudei mais, foi que eu voltei a estudar só em 2006, né? Eu casei com 16... 17 anos! Meu filho tem 24! 17 anos, então assim! Eu dei uma interrompida nessa... nessa minha vida escolar, né?

L: Sim!

F: Aí, depois que eu voltei, desde que voltei, não parei mais também de estudar!

L: E, tem também aquela questão de ter certos momentos para dar prioridade a certas coisas!

F: Sim! Isso também, mas isso sim era uma vontade que eu sempre tive, sabe? Sabe, mesmo casada, com filhos e tudo, eu sempre gostei de estudar! Sempre gostei!

L: E, assim, nas reuniões de escola, ajudar nos deveres de casa, como sua família participava disso? Ou não tinha?

F: Então... assim! Na verdade, eu nunca tive ajuda não nesse sentido, porque minha mãe trabalhava fora, né? Ela ia, tudo que tinha na escola, ela ia, Dia das Mães, Dia dos Pais, nas reuniões ela sempre foi! Eu também, a mesma coisa, mesmo eu trabalhando fora, eu deixava de fazer

meu horário de almoço para ir na festa das mães, dia da família, né? Reunião pra pegar nota, sempre fiz muita questão de tá presente na escola e, minha mãe era a mesma coisa! Assim, foi uma coisa que eu aprendi com ela! Ela não tinha tempo, por exemplo de sentar pra me ensinar a lição, mas ela sabia que eu tava, que eu tinha feito, entendeu? Ela...

L: Sim!

F: Não precisava de preocupar com aquilo!

L: E, tinha... tinha, uma certa cobrança, perguntava pra você...

F: Sim tinha!

L: Ela perguntava pra você se você fazia, costumava olhar os cadernos?

F: Olhava, olhava! Ela tirava final de semana pra fazer isso! Todo final de semana ela pegava o caderno de todo mundo! Olhava se a gente tava com piolho, porque naquela época tinha muito piolho!

L: É!

F: Nossa, era as coisas da escola que minha mãe olhava, sábado e domingo ela ficava por conta daquilo!

L: Como era o relacionamento seu e dos seus irmãos com os colegas do bairro? Como que sua mãe via isso, as brincadeiras?

F: É assim, na verdade no meu bairro a gente tinha uma minigangue, né? Eu era líder da guangue, né?

L: Ai que lindo! Logo líder, tinha que ser! (risos)

F: Os meninos me obedeciam, né? Eu sempre fui assim um pouco mandona assim!

L: Notei espírito de liderança em você!

F: Eu sempre fui mandona, agora é liderança, tá mais chique agora! Como era bairro, né, a gente conhecia todo mundo, né? E tinha aquela coisa de um tá na casa do outro, né? Eu almoçava na sua casa e você almoçava na minha e, se não tivesse, eu dormia na sua casa, você dormia na minha! Coisa que hoje não tem muito, né? Então, assim, a minha infância foi muito boa! Foi muito tranquila! Boa mesmo!

L: E o ensino médio? Como que foi?

F: Então! Como, no ensino médio, eu fiz EJA, né?

L: Isso! Eu queria ver essa diferença!

F: O que acontece... a EJA, eu... eu, sou meia suspeita pra falar da EJA, porque é um campo que eu gosto demais! Hoje como estudante univer-

sitária é um campo que eu gosto muito, porque te abre, abre a sua visão para você querer ir mais longe!

L: Sim?

F: Mas essa visão depende de você!

L: Ahan!

F: Porque o tempo que você tá ali na sala de aula é muito corrido, né? Porque você faz um ano em meio ano, cada série você faz em meio ano! Então é assim, se a pessoa se dedicar eu posso dizer que é melhor que o ensino médio! O... o regular, eu te falo isso porque eu fazia EJA e a minha, meu filho estudava, e, eu via a diferença do aprendizado, o que eu aprendi eu passei pra eles, porque ele num tava aprendendo no regular!

L: E, quando você tava fazendo EJA, você já chegou a pensar no curso de Pedagogia? Como você foi tendo esse desejo pela pedagogia? E, como fluiu isso?

F: Então! Na verdade, que... que acontece! Eu fiz a EJA e fiz o magistério, tá?

L: Ahan! Isso!

F: Eu não vim direto pra Pedagogia, do ensino médio, depois de ter concluído, eu fiz o magistério, né? Lançou o curso de magistério em Passagem e eu tive vontade de fazer! Então, no curso de magistério que me deu a vontade de fazer a Pedagogia!

L: Entendi!

F: Entendeu? Que me abriu essa vontade de fazer a Pedagogia. E é assim, eu fiz achando que eu não ia conseguir, né? Porque os alunos da EJA sempre se sentem menos! É uma coisa que tá ali enraizada! Sabe? É, você! Como você tá fazendo o curso numa modalidade expressa, né, vamos dizer assim, você sempre acha que você não é capaz! Então assim, eu, como aluna da EJA e tando na universidade, eu vou nas turmas de EJA para falar que eles são capazes, entendeu?

L: Você notou muita diferença assim, em relação quando você chegou aqui no primeiro período, em relação aos demais estudantes, ou...

F: É, quando eu vim aqui pra universidade eu vim pra tarde, né?

L: Anhan!

F: Então assim! Todo mundo adolescente, pré-adolescente, jovens e tal! Falei, gente! Eu não vou dar conta! Eu achei que eu não! Quando os

professores começaram a ter apostilas, apostilas, apostilas, eu falei! Eu não vou dar conta! O primeiro período pra mim foi horrível! Eu fiquei achando que eu não ia dar conta! Sabe o que acontece, é que eu não tava acostumada com aquela carga de leitura, viu? Apesar de que eu sempre li, mas não era assim, eu tenho que ler pra hoje! Eu tenho que ler pra manhã! Então assim, o que eu percebi foi essa dificuldade de conciliar as leituras, né? Com as outras coisas que a gente tem que fazer no dia a dia mesmo. Mas aí foi que eu fiz; eu fiz uma planilha, que eu sempre fui muito organizada, sabe?

L: Huhum!

F: Fiz uma planilha, coloquei todas as matérias na planilha e anotava as apostilas, tenho que ler isso hoje, tenho, planejava, aí que eu fui acostumando!

L: Exatamente!

L: Em relação às mídias, os materiais que vinha por e-mail, como que você lidou com isso?

F: Então, é, isso aí na verdade...

L: Você tava adaptada com isso? A ler pelo computador?

F: Não! Não estou adaptada, até hoje pra te falar a verdade, eu não gosto.

L: A gente tem essa dificuldade!

F: Não é isso! Eu não considero que é nem dificuldade, eu considero que eu disperso a leitura.

L: Ah, sim!

F: Entendeu? Eu gosto de ler e eu anoto no cantinho, eu vou anotando, minhas apostilas são tudo assim, tudo escrito! Vou anotando na apostila, o que eu vou, o que eu vou absorvendo ali da minha leitura e vou anotando, então isso é um método mesmo que eu criei pra aprender, sabe? Eu acho que assim eu aprendo mais!

L: Ah! Com certeza!

F: Tá vendo e é muito que eu escrevo! (Mostra a apostila.)

L: Sim!

F: Todo mundo adora minhas apostilas!

L: Fica um material rico, precioso!

L: E, como é assim a questão da convivência, como você falou que eram muito mais jovens, como que foi sua adaptação? Sua vivência universitária?

F: Isso no início eu não gostei! Achei que eu tava, que eu não estava pertencida mesma ao grupo! (Pausa).

F: Mas aí veio outras pessoas também! E eu vi que não era só eu que era casada, era fora do padrão de idade! Apesar de que eu acho que pra estudar não tem isso, né, hoje.

L: Sim.

F: Hoje eu já penso de outra forma! É, mas eu fui me adaptando, né? Foi um período meu de adaptação, fui me adaptando! E tô aí!

L: E, o público da universidade hoje em dia está muito diversificado, isso favorece muito!

F: É! Na verdade eu achava que não estava me adaptando, não é nem questão de idade; a questão era que as salas eram muito barulhentas, me incomodava, sabe? Por isso que eu fui pra noite!

L: Sim...

F: Foi minha primeira experiência à noite, porque eu estava achando que eu tava ficando muito cansada pela agitação da sala!

L: Ahan!

F: Entendeu? (Pausa) Por ser um público mais jovem, com muita energia, falam sem parar, e aquela coisa toda! Aquilo tava me cansando muito!

L: E o trabalho em grupo como é pra você?

F: Supertranquilo! Em relação a isso eu nunca tive problemas, nunca, porque eu sempre tive uma disciplina nos meus estudos! Então, trabalho em grupo, isso pra mim é super de boa!

L: A gente tava conversando antes de iniciar a entrevista e você tava me falando das atividades que você desenvolve, de pesquisa, eu queria que você falasse um pouquinho sobre como que você faz essas atividades extras, nas pesquisas?

F: Bem! Eu participei no PIBID da Liliane, né?

L: Ahan!

F: Fiquei dois anos no PIBID. Aí eu quis experimentar outras coisas, eu quis ir pra área da pesquisa.

L: Sim,

F: Então eu... é, nessa paralisação que teve, a última agora, daqui da universidade, eu fui convidada pelo professor Brener lá do CEAD de

Ouro Preto para fazer uma pesquisa sobre o IDEB! E eu tô indo também! Pesquisa bem boa! E, antes dessa pesquisa eu já participei de uma pesquisa com a professora Nícia também, que a gente já terminando ela agora! Assim, em relação a pesquisar pra mim é muito fácil, não fácil em relação à, é difícil, mas pra eu ler, eu não tenho dificuldade em leitura!

L: Me fale um pouquinho dos seus interesses futuros em relação à Pedagogia, se tem interesse em fazer um outro curso? Como você, como é o seu interesse em relação aos estudos?

F: Eu quero fazer o mestrado, tentar, né? Eu não quero fazer pós nem nada! Eu quero tentar o mestrado direto.

L: Sim.

F: E, e minha área mais é na área sociológica, né? Então! Que eu me identifico mais, sociologia, né? Ciências políticas, eu sou mais pra essa área. E, e, ah! Eu quero aprender mais!

L: Você pretende atuar como pedagoga? Já teve essa experiência quando fez magistério?

F: Eu não tenho perfil de alfabetizadora! Num tenho! Assim, assim, até que se a criança tiver muita dificuldade eu tenho! Meu negócio é muita dificuldade! Eu até pensei ir pro lado de dificuldade de aprendizagem, sabe e tal, mas aí eu...

L: Sim!

F: Eu tô mais pro campo das sociologias, né? Filosofia! Eu sou desse campo aí!

L: Agora, Fernanda, eu gostaria que você falasse um pouquinho como que o trabalho esteve presente na vida sua, assim, na época do ensino médio, quais atividades você desenvolveu, né?

F: Então! Eu sempre trabalhei no comércio, né? Eu era gerente de uma loja, né?

L: Sim?!

F: Então assim, eu tinha que fazer tudo lá, e estudar né? E tinha prova, aquele processo todo, né? Daí eu estudava no horário de almoço, né? Ficava lá, num saía, estudava no horário de almoço assim, estudava de madrugada, quatro horas da manhã, duas horas da manhã! Era assim! Num tinha muita folga porque o horário comercial é muito puxado pra quem estuda, né? Não sei como uma pessoa consegue estudar aqui na

universidade e trabalhar no comércio!

L: Ahan!

F: Não sei como ela consegue! Por que eu acho praticamente impossível!

L: Você já teve contato com alguém que... que...

F: Não, eu conheço várias pessoas, que trabalha! Aí é o que acontece! Por fim a pessoa vê que ela não dá conta mais! Aí vem tenta uma bolsa, né?

L: Sim!

F: Aí vem a importância do PIBID, né? Em relação aos estudantes que precisam daquela bolsa, né? É, além do aprendizado que a gente tem, porque eu fui Pibidiana e sei o aprendizado que isso traz! Para o futuro docente! Além disso, a pessoa tem uma ajuda de custo, porque a pessoa tem que abrir mão! Chega uma hora que não dá mais!

L: Conciliar depende muito das possibilidades!

F: É isso aí, entende?

L: Você mencionou que, da sua família, que você tem filhos, como que tem sido ter esse cuidado com a família, as responsabilidades, estudar?

F: É assim, minha família, é... é como é que vou te dizer! Porque na verdade eu não tenho filho pequeno, né?

L: Ahan!

F: A Minha filha mais nova tem 16 anos! Então é assim! Ela estuda o dia todo lá em Ouro Preto, no IFMG, CEFET, estuda lá! A minha outra filha mora em São João del-Rei, e estuda lá, mora lá! E meu filho trabalha...

L: Ela faz graduação em São João?

F: Faz, ela faz Ciências Biológicas! Então é assim! Ela fica lá a semana toda! Então assim, e o meu filho trabalha, ele trabalha em uma loja de elétrica, então, assim, é muito tranquilo assim, eu não tenho, é, é bem flexível sim, os meus horários! Tanto que eu peguei horários alternativos à tarde! Pra fazer mais cadeiras e ir eliminando! Mas é bem tranquilo!

L: Oh, Fernanda, eu queria te agradecer muito sua participação!

F: Huhum!

L: Vai enriquecer muito a nossa pesquisa, eu queria deixar esse momento final pra você acrescentar alguma fala, que talvez eu não tenha lhe perguntado, que você ache interessante pontuar sobre sua história escolar, algum momento marcante em sua vida em relação à escola...

F: Huhum! Assim é! Eu penso que a pessoa, se ela tem vontade de estudar, se ela tem aquele desejo, ela não pode ficar olhando a idade, sabe? Ela tem que correr atrás do que ela quer! Lógico que fácil, não é, né? A pessoa cuidar de família e estudar, mas todos, eu conheço várias pessoas que lidam bem com isso, e assim, não é uma coisa impossível! Eu acho que o saber não ocupa espaço, mesmo que você não vá exercer a função, mas aquilo que você tá aprendendo ali, ninguém vai te tomar, né? Ninguém vai te tomar! E, você, e fora o olhar! É porque quando você entra na universidade, você... o seu olhar se abre!

L: Huhum...

F: Você vê as coisas de outra forma! A sua forma de agir muda, a sua forma de falar, a sua forma de vê as coisas! Muda completamente, então assim, é muito bom! Muito enriquecedor! Eu acho que todos deviam passar pela experiência de vir para a universidade! Por que é muito bom!

L: Por isso que a gente luta tanto pela democratização do ensino superior! Do acesso para todos!

L: Obrigada, tá?

Entrevistada: Josiane

Data de realização: 24/11/2015, às 17h15min (no ICOSA)

Entrevistadora: Lucinea

Curso: Serviço Social

Horário: Vespertino

Lucinea: O espaço aqui tá bom? Vamos começar então? Oh, Josiane, eu queria que você falasse um pouquinho do seu estado civil, sobre o curso que você tá fazendo, do horário...

Josiane: O meu nome é J. N., tenho 34 anos, sou solteira e faço o curso de Serviço Social.

L: Atualmente você reside com sua família?

J: Moro com a família, mãe e irmãos.

L: Mãe e irmãos. Eu queria saber um pouquinho sobre a sua trajetória escolar, e o contexto também de escolaridade de sua família; avós, em relação a seus avós, você sabe o que eles faziam e a escolaridade deles?

J: Até onde eu sei, assim, minha avó, do lado do pai, ela... ela dava aula, mas acho que não tinha uma formação assim, de professor!

L: Ahan!

J: Quando começou o distrito era bem pequeno, então assim, as pessoas que sabiam ler e escrever eram muito poucas. Então dentro da casa dela mesma, ela reunia os vizinhos, os meninos, pra alfabetizar.

L: Interessante!

J: É! Aí, do meu avô, eu não sei muito não porque ele morreu eu era muito nova! E quase não sei muito, prefiro não ficar contando histórias dele, sabe?

L: Essa avó que você comentou que dava aula é por parte de mãe ou de pai?

J: De pai.

L: E, por parte de mãe, você lembra?

J: Da minha avó, eu, eu acho que ela nunca fez nada não! Ela sempre foi do lar mesmo, aí ela conta assim, que ela aplicava injeção no povo! Né, que antigamente era assim, né? Fazia dessas coisas mesmo! E meu avô, ele, eu acho que ele não tinha muita formação também não! Mas ele era juiz de paz, né? De cartório, esses negócios, era disso! E trabalhava de...

acho que como tropeiro antigamente, né? Que era de um distrito também, de Santa Rita Durão! Que eles moravam.

L: Ahan...

J: Aí ele faleceu tem poucos anos agora! Tem uns dois anos.

L: E você já teve convivência com eles? Ou vínculos de visitas, de passar os finais de semana com seus avós?

J: É sempre assim... no... a gente ia mais lá em datas, né? Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal, porque nossa família é uma família grande, né? Nós somos nove irmãos! Aí às vezes, não saíamos todos juntos, não! Às vezes ia, às vezes não! Mas é quando eles passavam lá em casa! Quando eu era pequena, né? Aí quando nós crescemos, assim, aí às vezes, ia mais vezes!

L: Sim...

J: Às vezes por causa de trabalho, faculdade, uma coisa e outra, às vezes assim, nem ia muito! Ia mais assim, só essas datas mesmo!

L: Do lado do seu pai, ele teve muitos irmãos também?

J: Eles são de nove irmãos, da minha mãe também são nove irmãos e, nós também somos nove irmãos!

L: Nossa! Que coincidência! (Risos)

J: (Risos) É nove de cada lado!

L: Em relação ao seu pai, o que ele fazia ou faz? Ele ainda é vivo?

J: Meu pai já faleceu, ele trabalhava como autônomo! Só estudou até a segunda série e...

L: Ahan...

J: Só fez até a segunda série, acho que é porque a mãe também ensinava em casa, né? Fica aquele negocio de não ir pra escola!

L: Sim, e tem a questão do acesso!

J: É! Mais difícil!

L: Você fala autônomo, você lembra um pouquinho do que ele fazia?

J: Ele trabalhava assim... ele tinha caminhões, né? E os caminhões prestavam serviços pra firma, transportes, esses negócios!

L: E em relação ao seu pai, ele teve algum irmão que concluiu o ensino superior?

J: É! Ele teve, lá são nove, né? São sete homens, os homens não fizeram nada! E as duas irmãs, que são as duas tias minhas, fizeram superior. Uma fez superior em Enfermagem e a outra fez na área de Educação! Fez

Pedagogia, e atuam na área.

L: E a sua mãe? Ela chegou a estudar ou estuda atualmente?

J: Não! A minha mãe só até a quarta série, que antigamente só tinha até a quarta série! Se fosse pra continuar os estudos, tinha que sair de lá, ir pra uma cidade! Como também era de família grande, não tinha condições! Aí por parte da minha mãe, todos os meus tios não estudaram! Porque os avós falaram assim: se uns não estudaram, os outros também não vão poder! (Risos). Aí assim, não estudou não! O muito que foi até a oitava série e acho que os mais novos foram até o segundo grau; mas os mais velhos foram até a quarta série mesmo!

L: Primos que concluíram o ensino superior, você...

J: Eu tenho primos que concluíram, filhos desses também que não estudaram, a maioria já tá fazendo o ensino superior, já concluiu!

L: Por parte de mãe?

J: É da minha mãe!

L: E de pai também ou não?

J: Por parte de pai, a família é muito pequena! São muitos irmãos. Só que eles assim, não casaram! Não tiveram filhos! Meu pai teve nove e o outro lá que teve um, e um que teve três, mas ainda são mais novos!

L: É sobre os seus primeiros anos de escolaridade, de educação infantil, de pré-escolar, você lembra, lembra-se da escola que você estudou?

J: Lembro! Eu sempre estudei em escola pública, né? Na escola estadual que o que tem lá em Antônio Pereira, e, todos nós, meus irmãos também sempre estudou lá, nessa escola! Aí foi a educação infantil, fundamental, médio.

L: Lá tem também o ensino médio?

J: Tem, tem também!

L: E sobre os professores, você se lembra de alguém, um professor que foi referência pra você?

J: Eu acho que sempre os primeiros lembram mais, né? O primeiro contato! Eu lembro sim, a primeira vez que eu fui pra, pra escola, então assim! Eu achava tão gostoso que eu não tinha vontade nem de vim embora! Aí a professora falou assim: vomo, Josiane, vamo que já é hora! E eu, não quero não! Eu quero ficar aqui mais! (Risos).

L: (Risos)

J: Aí ela, mas não pode que já acabô, amanhã você volta! E eu tinha medo de que; de eu ir pra casa e minha mãe não deixar eu voltar pra escola! Não eu quero ficar aqui! Mas elas: não, mas não pode, o horário já acabô!

L: E os anos iniciais é a fase das brincadeiras, das partes lúdicas!

J: É! É encantador porque a gente nunca foi de ter muita amizade com vizinhança porque, só que era muitos irmãos, então a gente sempre brincava entre irmãos! Aí chegava assim, vê outros colegas, outras coisas, outras brincadeiras, né? Tudo novo! A gente fica encantado, né?

L: E em relação à convivência assim, dos seus pais, seu pai era vivo nessa época?

J: Era.

L: Com a escola, a reunião, das reuniões, das festas que tinha...

J: Sempre muito dedicados! Todos participavam! Às vezes assim, quando não dava pra eles irem os dois, aí eles combinavam, aí um ficava olhando os meninos, e o outro ia! Aí sempre ia!

L: Material escolar, você lembra como que era? Se o município fornecia ou se...

J: Eles compravam!

L: Ahan...

J: Aí quando meu pai saía muito, ele sempre comprava um material bonito! Era uns cadernos bonitos tudo desenhado! Uma mochila diferente! Era tudo bunitinho! Aí o que acontecia! Acabava assim que eu ficava chateada quando eu via os materiais muito simplesinhos, sabe? Do outro! Às vezes eu pegava e dava! Quando chegava em casa, a mãe falava assim, ah, cadê seu lápis de cor? Eu dei pra fulano que não tinha! Mas não pode! Ah não! É porque eles não tem! Eu ficava com dó, né?

L: Oh, Josiane, você notava muita diferença, igual, não sei se você teve essa experiência, de estudar um tempo em escola, igual, você estudava em distrito, né? Aí depois você veio logo aqui pra universidade ou chegou a estudar em alguma estadual, fazer um cursinho?

J: Não! Aí eu fiz o ensino médio no ano 2000, lá em Antônio Pereira. Aí eu queria fazer um curso técnico, aí, só que eu tentei, mas não passei, não podia zerar lá, aí eu zerei em física! Aí depois eu fiquei revoltada com aquilo, aí eu fiquei oito anos sem estudar!

L: Você tentou no Instituto Federal?

J: Foi, lá no IFMG. Era Informática Industrial na época que eu queria fazer.

L: Sim!?

J: Aí não passei, aí não tentei mais não, sabe? Acomodei! Aí fui trabalhar...

L: Sim?

J: Aí comecei a trabalhar, aí, depois de oito anos, aí peguei, resolvi fazer um outro curso técnico, particular. Eu fiz Técnico em Instrumentação Eletrônica e Controle de Processos. Aí foi dois anos, né?

L: Nessa época, você trabalhava também, quando fazia o curso?

J: Trabalhava, trabalhava e estudava!

L: Me conte um pouquinho como era essa experiência de estudar e trabalhar ao mesmo tempo! Como que você fazia?

J: Nossa! Muito difícil! Mas eu acho que, quando você estuda numa escola particular, eles são mais maleáveis, eu acho que entendem mais a situação nossa, né? Do que quando é escola pública, impõe aquilo ali não articula muito de acordo com aquilo! Foi mais difícil pra mim, mas também foi assim; era só de manhã, então a manhã toda era disponível! Aí depois eu quis fazer um curso, eu sempre quis fazer Serviço Social! Aí depois eu vi experiência de outras pessoas que eu fui conhecendo, aí eu desisti! Aí eu falei assim: Ah, não, é melhor a gente lidar com máquinas do que lidar com humano! (Risos)

L: (Risos)

J: É muito difícil! Aí eu tinha feito o curso e gostei!

L: No que você tinha feito técnico, você chegou a atuar ou não?

J: Não, porque eu dou aula de Informática!

L: Ah sim!

J: Eu dou aula de Informática! Eu gosto muito! Aí eu aprofundi mais o meu conhecimento, né? Porque era, é instrumentação eletrônica e controle de processos.

L: Ahan...

J: Aí a parte de controle de processos eu apliquei no meu trabalho!

L: Sim?!

J: Aí depois eu fui fazer Gestão da Tecnologia da Informação. Que é um a

distância, eu só ia no polo uma vez na semana, aqui em Mariana. Eu gostei mais ainda! Só que quando eu tava terminando, eu falei assim: falta alguma coisa! Acho que não era pra eu ter feito isso! Aí eu peguei falei assim: não! Eu vou tentar Serviço Social! Aí eu tentei uma vez aqui na UFOP, só que eu fiquei excedente lá, fiquei a quarta lá e chamaram dois! Era mais um pra ser eu! Falei assim, então não era pra eu fazer isso!

L: Chegou próximo!

J: Passou perto! Aí depois...

L: Isso aí foi em que ano? Que você tentou a primeira vez?

J: Foi em dois mil e... eu acho que é onze. Foi nesse que eu comecei treze! Foi aquele que a prova ainda tinha questões abertas e depois aderiu ao ENEM.

L: Foi antes do SISU! Suas primeiras profissões foram também da área de professora de Informática?

J: É, foi! E continua até hoje!

L: Nossa, que interessante!

J: Eu gosto! Gosto da área, e lá também era assim, era duas turmas de Informática e tinha uma parte que era lan house! Então as pessoas não tinha acesso em casa e pra acessar lá! Eu acho que eles viam assim a gente como uma referência de achar que sabia onde eles poderiam buscar alguma informação, ou alguma coisa!

L: Acabava interagindo com as pessoas...

J: Com as pessoas! Aí eu vim, ia lá, ah, gente, tá acontecendo isso e isso! Você sabe onde que eu posso? Aí eu pensei assim: Nossa! Se eu tivesse estudado, talvez eu poderia ajudar essa pessoa melhor! Acho que foi isso que me motivou a fazer Serviço Social!

L: E atualmente você concilia os dois...

J: Os dois! Ainda continuo! Trabalhando e estudando! Aí as pessoas continuam ainda procurando.

L: Você tinha mencionado sobre seus irmãos, eles também são estudantes ou não?

J: Não, eles fizeram o ensino médio, alguns fizeram técnico, mas, eu tenho uma irmã que fez superior também!

L: Ahan, ela fez em qual área?

J: Ela fez na área da Educação, fez Pedagogia, a outra não quis! Falou

que não nasceu assim, pra ficar estudando muito! Que ela trabalha em loja!

L: Ahan.

J: Tem o próprio negócio! Meus irmãos também que não estudaram é, essa questão de já terem o próprio negócio. Ah, eles ficam, assim, trabalhar pro outros! Vender hora! Sabe, né? É a visão que eles têm, né?

L: Um pouco de referência do... da ocupação do...

J: Do pai, né?

L: Do pai!

J: Então seguiu aquilo mesmo! Eles não seguiu carreira de estudo, não! Só tem um lá que quer fazer, mas ainda fica na dúvida! Ele quer fazer Engenharia Civil, que ele gosta assim, desse negócio! Aí... mas não começou ainda, não!

L: Ele está fazendo o ensino médio ainda?

J: Ele terminou o ensino médio, é tá na fase das escolhas né, Josiane?

L: É, eu queria saber um pouquinho desse contexto, após seu ingresso na universidade, é, você mencionou assim que, quando você fazia o curso, na particular, tinha uma rotina diferenciada, se você conseguia conciliar estudo e trabalho. E agora após o ingresso aqui no superior de Serviço Social, como que foi seu primeiro semestre, como que você vivenciou tudo isso?

J: Ah, tá... É, aí eu tive uma mudança de horários no meu trabalho, né, aí eu conversei com o pároco, porque o pároco é da instituição, aí ele foi e falou comigo que não tinha problema, por eu ter que trabalhar oito horas.

L: Ah sim...

J: Daí eu disse pra ele que oito horas era muito, como eu podia dividir oito horas aqui, como eu moro lá, aí eu dependeria de ônibus pra vir e pra ir embora, uma questão assim muito difícil.

L: E aqui é o noturno, né?!

J: É, eu estudo à tarde, só que agora eu perdi uma disciplina.

L: Ah, tá, ah, tá...

J: É, eu perdi uma disciplina, e essa disciplina é ofertada à noite...

L: Assim, agora entendi.

J: É, mas agora é bem pior, porque tem a quebra de pré-requisitos, só que

assim pra mim cursar mais uma disciplina que é essa que eu perdi, esse pré-requisito prende duas.

L: Sim, e isso atrasa muito o seu curso.

J: Ia atrasar, mas eu queria assim: fazer uma, e deixar a outra pra eu fazer no período que vem só uma matéria à noite e não fazer duas, porque se não vai ficar muito difícil, mas, mesmo assim, eles não deram, sabe acho que eles não comovem com a situação de cada um, acho que poderia, eu não queria adiantar meu curso, nem ficar junto com a turma, porque eu só não queria fazer duas à noite, porque se não eu vou ficar seis meses atrasada, eu vou ficar um ano atrasada, mas aí não teve jeito, né, eles não articulam muito.

L: E como que tá assim, com trabalho, você tá conseguindo conciliar?

J: Ah, assim é muito difícil, porque assim, igual eu trabalho agora de manhã todos os dias...

L: Sim...

J: À noite, eu trabalho três vezes, e as outras duas que eu não trabalho, eu trabalho no sábado pra compensar essas horas, então assim pra gente dedicar mesmo, é tipo assim, são poucas horas.

L: Hum.

J: Não é! Fica mais difícil.

L: E assim, questão da sua vivência, questão de amizades, como ficou seu círculo de amizades assim depois que você começou a fazer o curso superior, você tá com mais referência de amizades aqui na universidade ou mantém círculos anteriores?

J: É, acaba que a gente fica mais tempo com os daqui, e acaba deixando os de lá um pouco, aí, através de rede social, é que a gente mais conversa igual pessoalmente mesmo quase que não se vê, porque como a gente reunia, já não tem tempo mais.

L: É, você consegue fazer, participar de eventos da turma, festas ou atividades de trabalhos assim?

J: Não, porque quando eles marcam alguma coisa, é à noite, e eu trabalho não tem como.

L: Aham.

J: Mas assim de atividades com eles, assim eu não participo.

L: Ah, sim, atividades de pesquisa, ir em congresso?

J: Muito difícil, porque eu tenho que dar prioridade: ou cá ou lá.

L: Aham!

J: No momento eu preciso de trabalhar, que eu não posso ficar sem, então acaba assim não participando tanto, porque às vezes tem um tempo para pesquisa e extensão e ele até me liberou.

L: Aham!

J: Sabe! Aí ele disse que eu podia fazer, porque era dia de sexta-feira e tal. Mas tudo o que eu faço, eu tenho que repor depois.

L: E esse é o coordenador do seu trabalho, né?!

J: É, ele deixou. Mas assim, deixo muito claro que eu posso fazer, mas depois tenho que repor aquelas horas. Às vezes eu deixo de fazer, porque eu fico assim muito cansada.

L: E é a, no caso sua mãe, como que ela percebeu seu ingresso na universidade, ela apoiou, como que ela via isso?

J: Ah, ela não via muita coisa disso, não sabe, às vezes eu falo assim com ela: oh, mãe, tô cansada, aí ela vira e fala assim: olha você entrou porque você quis, você já sabia que ia ser assim! (Risos). Ela é bem direta sabe.

L: (Risos) Sim.

J: Então tipo assim, não tem aquele apoio, se não fala assim: Ah, não apoia e tal, daí ela vira e fala: Você quem sabe, se tá ruim, sai. Fala isso, então assim já corta logo.

L: E sobre o trabalho? Como é a visão dela sobre o trabalho?

J: Não, aí, o trabalho ela deixa muito claro: se tá ruim para com um e fica com o outro, acho que, pra ela, tanto faz a minha escolha, se eu fico com - ou trabalho ou a faculdade.

L: Mas aí vamos supor: você tivesse a opção de... de deixar de trabalhar só para estudar, como você acha que ela perceberia isso, assim e fosse uma escolha: ah, eu escolhi só estudar.

J: Ah, eu acho que ela não ia reagir bem não.

L: Hum.

J: Ia falar assim: não, agora você não quer trabalhar?! Ia falar bem assim, num quer trabalhar! Eu não posso te dar as coisas que você quer, deixar bem claro isso, seus irmãos não tem obrigação.

L: Sim...

J: Ia falar isso, então se fosse preocupar, eu antes pensava que a univer-

sidade fosse tudo, porque quando a gente tá fora, eles fala assim: não, a Universidade é tudo, é isso e aquilo.

L: Hum...

J: Quando eu entrei aqui, que eu não consegui, fui fazer quebra de pré-requisito e fui conversar com a coordenadora do curso, ela falou bem comigo assim: Josiane, não liga porque faculdade não é tudo. Eu virei e falei: mas que engraçado porque, quando a gente tá fora, fala que aqui e, quando a gente tá aqui, não é uai, que mundo é esse!

L: É até uma questão que a gente ficou indagando que, se a universidade é assim, se ela contempla a demanda dos estudantes trabalhadores, o que você acha da sua experiência?

J: Não contempla, pra mim foi uma decepção muito grande quando ela virou pra mim e falou isso, eu acho que assim, por mais que ela fosse de acordo com a ementa não tem como você fazer agora, agora ela virar e falar assim que nem tudo é faculdade e liga não que isso passa!

L: Aham...

J: Passa como?!

L: Sim.

J: Então assim quando a gente tá fora é uma coisa, quando entra é outra, quando você precisa, você vê que é você sozinho, tipo não tem ninguém ali nem pra ti dar um apoio, quanto a isso, tipo, eu fiquei assim meio traumatizada sabe (Risos).

L: E a grade? Como você vê a grade lá?

J: A grade?! Tomei um susto...

L: Aham!

J: Eu pensava que era uma coisa, quando eu cheguei aqui era outra, veio estudar outras coisas porque também eu não tinha olhado a grade curricular, e também da outra vez que eu tinha olhado, eu não sabia o que era porque a gente tava...

L: Novo, né!

J: Isso tudo era novo, e mais, isso tudo é muito complicado!

L: A carga de leitura, né?

J: Muito grande!

L: Os estudantes, e você assim é... eu queria saber um pouquinho também como que é o seu ritmo de estudo, assim quais os tempos que você

realmente tem pra estudar e relacionar um pouquinho isso aí em relação ao seu ritmo, e o tempo que você tem realmente pra estudar e o que a grade demanda de você, como que você vê se existe um equilíbrio, se você fica devendo um ao lado ou não, como que seria isso?

J: Assim ele exige muito, né, os textos são muito grande e muito densa a leitura, quando eu entrei, eu não tinha uma compreensão, eu lia, virava a página e já nem sabia o que já tinha lido, eu não sei se foi um choque muito grande, com esse tanto de texto de autores, cada um falando uma coisa, parece que aquilo criou uma confusão na minha cabeça, sabe?

L: E você vinha de uma área de Exatas também!

J: De Exatas, nossa será que eu tô na área, no lugar certo?! Quanto à questão de leitura, eu acho isso muito complicado também ter um horário fixo pra mim estudar, eu não tenho um horário fixo assim pra mim estudar, fazendo, eu vou lendo, de acordo... quando sobra um tempinho, vou dando uma lida. Porque a noite eu trabalho até umas 21h, às vezes eu chego em casa vou lendo até umas 22h ou 22h30 e, se tiver alguém acordado também, eu não consigo, aí quando tiver alguma coisa, algum trabalho, assim... eu faço depois da meia noite, porque já vai tá todo mundo dormindo e eu fico assim sozinha, lendo. Aí eu fico até umas duas e meia lendo.

L: Costuma estudar no final de semana?

J: Ah, não, final de semana não estudo não, assim, se tiver de fazer algum trabalho até sábado assim trabalho, mas domingo falei assim: não, eu vou desligar disso porque senão também não vivo, aí eu desligo totalmente, pode ter um tempo, aí, às vezes, no domingo, lá pras meia noite, se tiver alguma coisa, algum texto pra segunda, eu dou uma lidinha, mas não faço de prioridade estudo pra mim no domingo.

L: Porque tem também a questão da vida social, da convivência...

J: É porque se não a gente perde tudo também.

L: É isso!

J: Isso, às vezes a gente fica tão focado no texto que você tá conversando com a pessoa e já tá pensando em outra coisa, você já nem... daquele tempo seu que deveria e, às vezes, a pessoa tá falando e você tá pensando em outra coisa pior, não é?

L: E assim, a Biblioteca, a Sala de Informática, o R-1, você acha que, pros

estudantes trabalhadores, questão de horário contempla a necessidade deles ou não?

J: Olha, eu acho que não, porque, por exemplo, eu trabalho de manhã, se eu não morasse perto de onde eu trabalho, se eu não morasse perto, eu ia chegar aqui já estaria fechado ou seja nem teria como almoçar. É, a minha vantagem é que eu trabalho e moro perto, então eu almoço em casa e venho, e também tenho costume de ir de ônibus, então assim para quem trabalha, eu canso de ouvir as pessoas falarem assim: ah, hoje eu não almocei, eu não comi nada, porque não deu tempo, porque chega, e o restaurante já está fechado.

L: Aham!

J: Então assim é uma questão muito complicada também, né, pra mim não interfere nessa questão.

L: Porque você já tem uma rede de apoio, né. Quando você ingressou no primeiro período, você sentiu muita diferença em relação aos demais colegas que não exerciam algum trabalho, assim: questão de tanto a convivência como também o ritmo de estudo?

J: Ah, muito grande, né, então assim: primeiro período, em todo, foi um choque pra mim, quando eu me deparei com aquela quantidade de textos, de autores, né, mas tô um trapo! (Risos)

L: Já viu “José Paulo Neto”?

J: Nó, horrível, é dessa mesmo que eu não passei!

L: É, eu sou traumatizada com ele também. (Risos)

J: Também não gosto, aí o que acontece: aí essas outras pessoas que têm tempo de dedicar tinham, às vezes assim, notas melhores, tinha mais tempo, tinha uma compreensão melhor. Às vezes me dava vontade de abrir a porta dos fundos, sair e não voltar nunca mais.

L: Sim!

J: Já chegou momentos de eu pensar isso, aí depois eu pensei de novo e, assim, não, melhor eu parar aqui, ver o que tá faltando aqui, ver o que é melhor, pra ver se era mesmo o que eu queria. Aí o segundo período achei uma maravilha, do primeiro não gostei, do segundo gostei, do terceiro eu gostei, do quarto eu já não gostei.

L: Sim!

J: Não gostei não, achei assim que entrou muito José Paulo Neto, sabe?

L: Aham!

J: Eu lia aquilo lá, é a ditadura do serviço social...

L: Exatamente o que demanda uma dedicação maior de leitura.

J: De leitura, então, assim, o tempo é muito curto também!

L: É, exatamente!

J: Às vezes eu leio, não tem compreensão, às vezes busco uma leitura de internet, um texto assim, que às vezes fica mais claro, mais fácil.

L: Você tá conseguindo é levar o curso assim com uma previsão de formatura da grade ou você já pensou sobre isso, se vai ter que plantar ou se vai ter que... Como que você está pensando sobre isso? Ou ainda não pensou sobre isso...

J: Tá, eu até pensava, porque, até então, eu não tinha perdido matéria, né? Então assim, eu pensei assim: eu entrei com a turma e ia formar com a turma, mas, ao longo, a gente vê que só vai perdendo os amigos no primeiro e segundo período, ficam muito poucos. Por eu ter perdido essa matéria, agora vai ser só daqui a seis meses.

L: Sim?

J: Né, porque aí eu vou ficar atrasada, sem um período inteiro!

L: Aham.

J: É, então a previsão é que, se ver... é quase quatro anos, né? E tem as greves que atrasa mais...

L: Sim, com certeza.

J: E só vai atrasando.

L: Só vai atrasando. E a escolha do seu curso? Você falou um pouquinho que do tinha vontade, né? Mas, assim, ela partiu um pouquinho do quê? Como você atribui a escolha do Serviço Social? Como que você ficou conhecendo o curso?

J: Por uma vez passou vendendo uns catálogos de livros pra você fazer o texto vocacional...

L: Ah, sim!

J: Aí tinha lá vários cursos e falando um pouquinho, quando falou de Serviço Social, eu já me interessei!

L: Que legal!

J: Pois eu já gostava mais de informática, porque, assim, lidar com máquinas é melhor mesmo. Aí fui fazer esse outro. Mas aí fui continuar tra-

balhando com pessoas e procurar ajudar os outros, como uma referencia que poderia ajudar.

L: Hum...

J: Eu acho que isso vem de dentro, sabe?

L: Sim.

J: Você quer ajudar, passar informação com a realidade das pessoas.

L: Você falou de trabalho ali com... numa paróquia, é isso?

J: É da paróquia. É, então está bem ligado também, mas eles nunca influenciaram na minha escolha.

L: Sim, sim.

J: Aí, depois, já venho estudado serviço social... O serviço social vem da igreja católica e tem aquele negócio...

L: Sim, foi por isso que eu perguntei. Você trabalha com crianças adolescentes?

J: Crianças, adultos, todo o público.

L: Todo o público. Assim, mas tem um perfil estabelecido ou não?

J: Não, o perfil deles é só saber ler e escrever.

L: Olha.

J: Saber ler e escrever e só, são pessoas de pouca idade, eu trabalhei só com idosos. Nossa, isso é muito difícil, fica uma coisa muito repetitiva, né?

L: Sim.

J: A gente fica falando, falando e não tem compreensão.

L: Custa acompanhar essa evolução da informática?

J: Da informática e, às vezes, o serviço social, não quero ficar para trás. Aí eles vêm: “Aí, eu vim fazer, mas eu tenho aquela dificuldade, de não enxergar as teclas direito do teclado”.

L: Aham...

J: A gente tem que ter muita paciência, mas é gratificante, né?

L: Com certeza, Josiane, assim é corrido esses dois anos de um curso, como que tá as suas perspectivas, se era isso mesmo que você queria pro futuro, o que você pensa sobre o curso?

J: Eu sinceramente cheguei a um ponto que acho que eu fiquei meio traumatizada com esse negócio, porque ela falou que nem tudo é faculdade, sabe? Nem tudo se resume à faculdade, com isso eu pensei que

a gente ia ter um apoio melhor nessa questão. Aí como não aconteceu esse apoio, eu fiquei pensando: será que eu tô perdendo meu tempo? Às vezes você para e pensa, só que eu pensei assim: se eu tô aqui querendo uma vaga tanto tempo, é pra eu ter decidido logo no início, porque eu podia ter dado oportunidade para outra pessoa, né? Aí eu fui punindo, pensando, mas eu pretendo levar o curso até o fim.

L: Aham!

J: Sabe, pretendo atuar na área.

L: Sim, aí vai ser outro momento, outras descobertas, aí você vai ter um outro olhar!

J: Vai construindo, né!

L: Isso, com certeza! Assim... sobre o trabalho nessa trajetória sua, como que você o vê? Ele teve algum momento que você deixa de estudar pra trabalhar, ou você vê o trabalho como um parceiro pra você... pra você continuar estudando? Como que você vê o trabalho na realização com os estudos?

J: Nossa é muito difícil, por mais assim que, às vezes, eu posso trocar meu horário, colocar ele num outro, mas... eu... muito difícil. Eu acho que quem tá estudando tem que ter uma dedicação melhor, tem que ter dedicação, porque lá eu posso trocar, mas aqui não pode trocar nada, então os horários que eles colocam têm que fazer aquilo dali, e igual eu tenho a sorte de trabalhar pra eles, e aí eles deixa, assim, eu fazer essa troca assim, mas é muito difícil, agora eu já deixei muito de trabalhar na carga horária pra fazer aqui, só que agora, nesse cenário do desemprego, eu não posso colocar a faculdade em primeiro plano na minha vida.

L: Então, assim, esse era o ponto que eu queria chegar: em qual lugar, o trabalho ocupa na sua vida?

J: No momento, o trabalho ocupa o primeiro lugar, porque eu não posso deixar de trabalhar, não posso deixar de bancar um período, eu posso atrasar um pouquinho que não tem nada a ver, mas, questão do trabalho não, porque eu até pensava em parar de trabalhar pra estudar, mas quando eu cheguei aqui e tive essa resposta, eu fiquei assim... Ah! Acho que foi... (Risos)

L: E ainda você tá nessa questão de... em confusão... enfatizando a questão de insegurança, você, né?

J: É, não tem aquela certeza, né?

L: No seu contato com os colegas, pelo que eu vejo... sorte que você ainda teve assim flexibilidade, né? Você teve contato com algum colega de turma que não teve essa possibilidade de ter flexibilidade e... Como você vê isso pra eles, se eles tão conseguindo conciliar ou não?

J: É a maioria, que tinha que estudar e trabalhar, eles saíram! Aí eles falou assim que não ia continuar, porque é muito pesado o estudo. Então assim, a única que eu sei que continua trabalhando e estudando é Neila.

L: Nó, da sua turma, né?

J: Porque as outras todas pararam!

L: É, tenho feito bastante contato. Porque os dados que eu tenho é de quem ingressou e trabalhava. Aí, depois vai... sua amostra vai só abaixando.

J: Só abaixando, né! É que vai ficando difícil!

L: É, eu queria, é essa é uma visão preliminar que eu tinha! Eu queria constatar na visão de quem tá dentro mesmo, né?

J: Ah, tá! Com o passar do tempo fica mais difícil!

L: Tive essa visão ao fazer o contato com você, que conciliar, às vezes, não é tão simples...

J: É muito difícil!

L: Josiane, obrigada mesmo por você ter participado! Pela sua participação, tá? Eu queria deixar esse momento final para caso você queira acrescentar alguma coisa, que, às vezes, eu não lhe perguntei. Alguma coisa sobre sua trajetória escolar que você acha importante... Se você quiser acrescentar, fique à vontade.

J: Não! Eu... tudo o que tinha que falar eu falei mesmo!

L: O roteiro também contempla bastante.

J: É!

L: Contempla bastante a história mesmo!

J: É!

L: Obrigada mesmo!

J: Por nada!

Entrevistado: Reginaldo

Data de realização: 04/12/2015, às 19h (no IFMG)

Entrevistadora: Lucinea

Curso: Estatística

Horário: Noturno

Lucinea: Reginaldo, muito obrigada mesmo pela sua participação! Vamos começar então...

Reginaldo: De nada! Não... estou à disposição! Vamos lá!

L: Aí, você pode me interromper caso você precisar complementar alguma informação, tá?

R: Tá! Não...tranquilo!

L: Primeiro eu queria saber em qual curso você ingressou no segundo semestre de 2013, a idade que você tinha...

R: Estatística! Claro, 33 anos!

L: Com quem você atualmente reside e seu estado civil?

R: Eu sou casado e resido com minha esposa e meu filho, um filho de 10 anos!

L: Agora eu queria saber como foi sua trajetória até a chegada na universidade... primeiro, assim, eu queria que você me contasse um pouquinho o que você se lembra dos seus avós, se eles estudaram... Se eles tinham profissão...

R: Então! Eu sou de uma família rural, né? De pessoas muito trabalhadora! É, meus avós não tiveram... eram analfabetos mesmo! O meu avô era um pouco, ele sabia fazer contas muito bem, mas não sabia escrever! A minha avó era dona do lar mesmo e não tinha noção nenhuma de escrita, às vezes, algumas contas... mas contas bem mais simples mesmo! O meu avô conseguia fazer ainda, que mexia com carvão, então aí ele sabia fazer umas contas melhores aí!

L: É que já fazia parte do dia a dia, né?

R: É, tipo quantas bestas de lenha que eu vou usar pra encher um forno! Então ele conseguia resolver essas questões muito rápido com matemática mesmo, sem ir à escola!

L: Esses são seus avós paternos?

R: Esses são avós maternos! Os paternos, eu não sei porque eu sou fi-

lho... não tenho pai declarado! Aí não sei, então não conheci os avós paternos!

L: Ahan!

R: A minha mãe frequentou um pouco a escola, mas, também ela alfabetizada, mas assim... em questão de... eu acho que ela chegou a segunda... a terceira série no máximo! Daquele ensino que tinha de primeira a quarta, e acho que ela chegou a ir pro terceiro, mas não chegou a concluir!

L: E profissão, ela chegou a exercer alguma?

R: Doméstica, sempre doméstica, e trabalho rural mesmo! E ajuda... lida mesmo de casa, horta! Algumas coisas ali, levar almoço pros trabalhadores na roça, sempre fez trabalho do lar mesmo, como doméstica! E trabalhou também um tempo em casas de pessoas como doméstica, não só atendendo a própria família...

L: E irmãos, você teve irmãos?

R: Tenho! Tive três, tem 2 homens e uma mulher. Eu sou o mais velho, depois ela, os meus irmãos também, nenhum ainda fez curso universitário. Também um fez curso técnico e um continua como trabalhador rural mesmo!

L: Sim?!

R: Até foi um decisão dele! Até que meus avós, minha mãe, a própria família falou, deu ele incentivo pra ele vir, mas não! Mas ele não, ele não quis, falou: “minha vida é aqui mesmo, não quero sair não”! Veio, mas não ficou um mês, voltou! Não quis, mas se dá bem, faz o que gosta lá! Ele fica lá, não tem problema! E, eu tenho uma irmã que mora em Mariana. Também em loja, fez curso Técnico em Contabilidade, mas não atua na área, trabalha como secretária, em lojas, e nos atendimentos, né?

L: Entendi!

R: E o meu irmão trabalha em Ouro Branco, ele trabalha naquela empresa lá.

L: Gerdau?

R: A Gerdau! Mas também sem o curso técnico! Ele trabalha ali na área operária da empresa, né? Ele tá com a ideia de fazer, né? Mas ainda não senti firmeza que ele vai mesmo, não! Ele tá com a ideia de fazer um curso a distância na... daquele que tem no polo que o próprio Instituto

abriu em Ouro Branco!

L: Ah, sim, lá tem IFMG!

R: Tem, eu acho que na entrada pra Ouro Branco.

L: Sei, sei.

R: Tomara que vai pra frente!

L: Tios, assim... sua mãe teve outros irmãos?

R: Teve, ela teve alguns, duas irmãs e quatro tios!

L: Dentre esses, alguém concluiu o ensino superior?

R: Nenhum! Nenhum deles chegaram nem a concluir o ensino fundamental!

L: Sim.

R: Olha, o que eu me lembro, um tio meu que mais avançou... ele conseguiu chegar à quarta série, mas mesmo assim não concluiu ela! (Pausa)

É uma vida muito pesada, né? Um trabalho muito pesado mesmo!

L: Você falou que região mesmo já atrai essa atividade.

R: Já atrai!

L: E primos com ensino superior...

R: Não da família, da família não! Vou te falar, né? Da família por parte de mãe não, mas, por parte do pai não declarado, aí nós já temos! Por parte de mãe não, pode até ter, mas não que eu me lembre agora, com curso universitário. Eu acho que tem dois primos que tava em vias de... fazendo o curso, mas não conclusão! Tão fazendo!

L: Com o passar do tempo, você chegou a ter um contato com família do seu pai, com seu pai, ou você não chegou?

R: Olha, não! Sempre sabendo assim, tivemos uma relação bem estreme-cida quando menor, porque ele constituiu outra família, então teve um afastamento natural, né? Aí depois de uma certa idade, com 15 anos, que eu consegui ter um envolvimento a mais com as minhas irmãs! Que lá eu só tenho irmãs, por parte dele são seis irmãs! Seis irmãs! Então que, aí, nós conseguimos ter um diálogo, nós conversamos, aí que nós... com o falecimento dele, eu acho que nós aproximamos mais ainda! Tem uma relação hoje boa, tranquila!

L: Que bom!

R: Tranquila lá com eles, então não tem problemas, não!

L: Você se lembra como que foi seus primeiros anos de escolaridade, se

você fez pré-escola? Se não fez? Em qual escola foi?

R: Eu não sei muito bem como dividir o ensino, mas sei que eu comecei naquele primeiro ano, primeiro ano fundamental, aquele de sete anos! De 1ª a 4ª, comecei naquele primeiro ano! Eu fiz na escola rural, que é na comunidade de Santa Rita de Ouro Preto, eu fiz numa localidade chamada Bandeiras lá! É, sempre me saí bem! Fui um dos alunos em destaque lá!

L: Que legal!

R: Porque na época também, apesar... eu acho que, não tendo a família, eles exigiam muito da gente estudar! Eu acho que passou uma época, os pais da gente, os tios, incentivava muito!

L: Ahan...

R: É, não tinha energia, a gente estudava à lamparina, de madrugada! Decorar aqueles textos de estudos sociais, ciências, retomava, fazia a tabuada! Então eu tive um incentivo grande! De primeira a quarta, eu tive uma evolução muito boa! Com esses esforços... dos que não tinham estudado e iam cobrando!

L: E sua mãe, você sentia esse esforço nela também? Ou não?

R: É, sentia, e ela falava assim: Olha, se vocês não forem pra frente, você vão ficar igual nós aqui! Ela assim, ela usava assim, nós não temos vergonha do que nós fazemos, mas se vocês quiserem almejar alguma coisa melhor, vocês vão ter que encarar os estudos! Incentivava, às vezes e uns quando... eles... aquele sentimento parece que é de familiar esse não vai, não tem jeito, esse não vai querer fazer mesmo, aí acabava deixando pra lá! Mas às vezes também quando ele sentia que a gente tinha interesse, eles incentivava, tirava aqueles horários que a gente tinha da lida, pra ajudar na lida. Você falava que tinha prova, e, então, não, hoje você vai estudar! Não precisa ir lá ajudar na roça, não, hoje você vai estudar!

L: Sei.

R: Estudar para dedicar aí... aí foi isso! Formei a quarta série, aí, com isso, lá na região, fizeram uma campanha e eu vim estudar um ano no colégio interno Dom Bosco que tinha em Cachoeira do Campo!

L: Ah, sim!

R: Fiquei lá, fiz a quinta série lá, só que fechou!

L: Esse é tipo...

R: Internato! Se vivia lá, você vinha em casa de dois em dois meses! Você dormia, trabalhava, ficava tudo lá!

L: Você ficou lá quanto tempo?

R: Eu fiquei lá um ano, que quando... no outro ano, o colégio fechou.

L: Como é que foi essa experiência lá, Reginaldo?

R: Oh, primeiro, foi traumática, porque... porque você chegava com um estilo de vida diferente da cidade! E eu era estilo de roça, né?

L: Mais liberdade, né?

R: É aquele que você vai pra lá e nem sempre tem que dar satisfação! E aquele negócio tudo cronometrado, agora você vai aqui, você vai ali! Aos poucos, uns três meses para me acostumar com aquele ritmo! Muito acanhado, não conhecia ninguém!

L: Sim.

R: Muito fechado, não conversava com ninguém! Muitas pessoas perguntavam assim: “esse menino deve ser meio doido, né?” Na minha escola, eles falavam assim: “você não fala com ninguém!” Aquilo... eu fechava mais porque era outra realidade, eu não tinha acesso! Aí fiquei uns três meses bem ruim!

L: Sim!

R: Mas depois fui adaptando... Fui adaptando...

L: Ahan!

R: Ao já chegar ali, nuns seis meses, já tava, já conseguia entrar dentro da norma, já participava, não tinha problemas de indisciplina!

L: Ahan!

R: É, com eles lá, o problema até não era indisciplina! Meu problema era, era num participar das atividades efetivamente, sabe? Tinha a hora do esporte, num ia lá, não enturmava! Na hora dos estudos, trocar ideia, eu ficava no meu canto resolvendo lá, assim, se não soubesse, ficava daquele jeito mesmo! Não enturmava, né?

L: Você se lembra assim... quem, como é que foi esse processo pra você ir pra lá? Teve alguém que ajudou? Como?

R: Teve!

L: Como que foi? Porque não era somente ir, né? Tinha todo um processo?

R: Tem! Na época foi uma professora minha chamada Cândida, ela...

ela falou que tinha que aproveitar! Ela viu que dava pra mim seguir um pouco mais! Ela falou: “olha, vamo tentar!” Já teve um outro rapaz, não é da mesma região minha, mas que morava lá perto, foi e se formou Técnico em Metalurgia, então falou: “vai!” Na época, eles até pensava que ia mandar eu pro colégio Dom Bosco pra ser padre, né? Era uma tendência! Aí virou uma comoção do lugar! Eles começaram: “ah, vai pra lá que você vai ser nosso pároco aqui! Nós não temos um padre aqui na região!” Aí ficou naquilo, mas só que não deu certo! Um plano...

L: E a sua família, sendo de Santa Rita?

R: Sendo de Santa Rita, aí, né, próxima que tem, não sei se você viu falar, que tem o padre Zé das Mercês, aqui em Ouro Preto, que até... e ele é de uma região um pouco afastada! Então aquela disputa de região: lá tem um padre, aqui também vai ter! (Risos)

L: (Risos)

R: Só que aí depois fechou o colégio, com esse negócio, eu tive que voltar!

L: Ahan!

R: Voltei pra Santa Rita, pro Bandeiras propriamente, né? Pra fazer, continuar os estudos, só que, quando eu voltei, eu tive dificuldade de adaptar e acabou que eu não conclui a 6ª série!

L: Ahan!

R: Acabei não passando, tendo que repetir ela!

L: Sim...

R: Aí, aos poucos, fui retomando de novo! Aí consegui fazer até a 8ª série sem a repetência! Consegui finalizar até a 8ª série. Aí eu passei no vestibular para o Instituto pro segundo grau que era à noite! Pra fazer, eu fiz curso Técnico em Edificações! Ele era junto, né? Fazia o curso técnico e o ensino médio! Aí fiz aqui! Também fiz quatro anos à noite!

L: Integrado.

R: Integrado! Aí fiz quatro anos, sem problemas também! Não tive repetência!

L: Ahan!

R: Formei, comecei a fazer alguns estágios! Mas depois vi que não era muito minha área! Era mais, fiz mesmo porque era um curso noturno que tinha, né? Que eu tinha conhecimento! Aí não segui na profissão,

não! Aí fui trabalhando aqui mesmo! Trabalhei em uma loja, já trabalhava no comércio, essas coisas assim! E fiquei um bom tempo sem estudar!

L: Quando você veio aqui pro Instituto ou até mesmo antes, você falou que sempre ajudou sua família nas atividades da roça! Quando que você começou o trabalho que você tinha que seguir um horário, foi a partir de sua vinda aqui pro instituto?

R: Não!

L: Ou foi depois da formatura?

R: Não! Desde a formação de quarta série, tirando o ano que eu vim pro Dom Bosco, quando eu voltei, aí já tinha uma rotina mais seguida de trabalho!

L: Ahan!

R: É, eu vim estudar à noite, e já começava a trabalhar sete e até às três e meia, quatro horas trabalhando, depois desse horário que eu ia pegar o ônibus de cinco e meia! Largava, tomava banho e já vinha direto para a escola! Aí já não tinha esse intervalo durante a semana mais, aí, já teria que ser no final de semana ou aproveitar bem as aulas dentro de sala!

L: Sim!

R: Aí já não tinha! Já chegava em casa, era em torno de meia-noite, meia-noite e meia! Então já não, cansado, porque ia pra roça, trabalho pesado, pedreiro, é, rancar pedra! Capinar milho mesmo! Então você não conseguia estudar mesmo! Dormia, no outro dia, acordava, no outro dia, seis horas. Sete horas, você tava na roça!

L: Sim!

R: Aí era o final de semana que aproveitava pra estudar e o tempo que eu vinha pra aula pra aula, mas também dedicava! Porque falei assim: eu vou vim aqui à toa, ou vou ficar em casa, né?

L: Sim, fora o cansaço, né?

R: Sim, fora o cansaço!

R: Aí no... como a base do Dom Bosco da quinta série foi muito boa pra mim, assim, foi um ensino bom! Então, assim, eu consegui ir levando lá! E acabei formando a 8ª série na Escola Estadual de Santa Rita.

L: Sim!

R: De Santa Rita! Eu vinha, a gente vinha de ônibus, aquele transporte escolar! Que faz da comunidade rural para a escola mais próxima. Dava uns

vinte quilômetros mais ou menos assim! Fora da escola. Aí completei! Aí, quando eu fiz de 6^a a 8^a, aí já tinha uma rotina mais seguida de trabalho! Aí já era uma coisa mais de ajudar, que era ali, você chegava, dez, doze anos, aí você já encarava o serviço mesmo! Você não pode faltar porque você quebra o ritmo do serviço! Aí era isso! Aí já foi uma rotina mais de trabalhador rural mesmo! Já não tinha aquele espaço mais não!

L: Oh, Reginaldo, você sentiu muita diferença assim, porque você me falou que veio de uma escola de um distrito e veio aqui pro IF que, na verdade, é um curso integrado, né? Como que foi isso pra você, assim, academicamente falando?

R: Bom! Foi um susto, né? Porque é... é... cê não tem a mesma proximidade e acesso aos professores como a gente tinha lá! Então você chegava aqui e conversava, tinha professor que chegava, dava aula, fechava e ia embora, assim, você não tinha acesso! Você não, aquele negócio! Você não sabia onde buscar os recursos pra... pra você completar aquilo ali, que você, ele falou, falou e cê não entendeu nada! Então no primeiro ano, foi muita dificuldade!

L: Ahan!

R: Muita dificuldade; é, passando com aquelas notas de seis, seis e meio! Mas muito suado! Mas depois, eu fui pegando o ritmo, os ritmos de aula, os procedimentos, né? Intercalando meus estudos melhor! Já comecei a aproveitar mais a biblioteca! Aí...

L: É nesse ponto que eu queria chegar também, a biblioteca, o laboratório de informática! Como era o tempo?

R: O laboratório não! Negócio do Laboratório de Informática até que tinha, mas, não tinha muito! Não era... como eu ainda tava na parte muito inicial, a gente até que tinha! Mas eu não tinha muito, não era... como eu tava na parte muito inicial e, assim, uma surpresa pra mim, então eu preferia ir pra Biblioteca que era mais proveitoso pra mim! A informática não tinha, a questão de digitar, não tinha tido acesso à máquina de escrever e nem nada! Então eu teria que adaptar aquilo tudo! Então eu preferia ir pra Biblioteca pegar os livros, até pegava, levava livros pra casa, né? Aí estudava, né? Aí depois, eu consegui ajustar um pouco o ritmo do professor com o meu, aí foi melhor, mas, no primeiro ano, foi muito difícil!

L: E o trabalho nessa época, como foi pra você?

R: Foi tudo uma experiência muito assim... sabe, de... daquele negócio, sabe? Eu tô, eu quero voltar pra casa! Quero voltar pra casa, isso aqui não vai dar certo! É você trabalhando com as pessoas, com outro tipo de relacionamento, é outro tipo de exigência, sabe? E eu era um cara muito fechado, com dificuldade enorme de relacionamento com as pessoas, né? Então foi muito ruim! Foi aquele ser sincero, não vai ter jeito, não. Vou ter que voltar pra casa!

L: Sim!

R: É, cheguei em casa num final de semana batendo o pé que não ia voltar! Fiquei uma semana em casa, aí pegaram e me encheram a paciência, aí: “Volta, volta! Faz o curso técnico, aí se não der certo, aí você volta mesmo!”

L: Quem mais te enchia a paciência?

R: Quem mais me enchia a paciência era um tio meu! Era aquele que pegava no pé!

L: Ahan...

R: E o problema que ele não tinha escolaridade! Ele não tinha escolaridade.

L: Sim.

R: E ele: “Não sô! Vai lá terminar o curso técnico! Aí pegavam experiência: olha aquele menino que morava dentro da área sede do distrito! Olha lá! Aquele menino foi lá, e formou!” Aí tinha aquela época que você ia pra Carajás! Pará! cê vinha em casa só no final de semana, final do ano! Uma vez no ano! Aí a pessoa já voltava com um carrinho! Ou voltava com um dinheiro pra deixar pra família! Aí ele falou: “Tá vendo, cê vai lá, cê vai ajudar nós! Não é só pra você, pensa aí!” Que aí... aí... foi incentivando, e eu voltei, voltei! Quer saber vou terminar esse curso técnico! Se num der..

L: Esse tio é irmão de sua mãe, né?

R: É! Isso! Aí eu vim, continuei por quatro anos, fiz o curso técnico, comecei a trabalhar um pouco! Aí depois não lidei, aí depois comecei na época a fazer uma militância de esquerda muito pesada aqui na cidade! Militância política de esquerda, aí depois não entrei, depois já enturmei e, no terceiro ano, eu já tava no grêmio aqui do instituto.

L: Olha! Pra quem não gostava de participar antes, estava tão socializado!

R: É, entrei pro grêmio, já participava como representante noturno! Do grêmio! Tinha uma militância de esquerda muito forte aqui, aí depois acabei filiando ao Partido dos Trabalhadores! Militei! Cheguei a ser presidente do PT aqui em Ouro Preto, por dois mandatos! Aí fui, aí eu acho que eu melhorei um pouco nisso... se socializar, né?

L: Movimentos sociais é ótimo pra isso!

R: E tava! Fui presidente de Associação de Moradores! E participava de Conselho de Saúde, aí parece assim! Abriu! Fiquei me sentindo bem melhor e eu fui ficando e gostei! Aí eu pensei, eu fiquei um bom tempo sem estudar! Fiz vestibulares e não entrei, porque, naquela época, você fazia prova direto, aí não consegui!

L: Você tentou pra quê? Quando você terminou o IF, você já tinha bem definido que graduação queria fazer?

R: Não! Igual te falei, fiquei um bom tempo sem estudar!

L: Mais ou menos quantos anos? Você lembra?

R: Fiquei mais ou menos uns cinco anos!

R: Aí fiquei um tempo, que tava ruim, acabei não arrumando estágio, acabei voltando pra roça, aí depois consegui um outro estágio e voltei! E fiquei... fiquei continuando estágio e aí que eu fiquei! Fui arrumando emprego, aí passou um tempo casei, acabei morando um tempo em Ouro Preto mesmo! Agora moro em Cachoeira onde que eu trabalho, sou lá funcionário público do SEMAE! Minha esposa dá aula, né? Em Ouro Preto.

L: Ela tem formação superior também?

R: Ela tem! Ela é formada, ela fez... fez... não é Letras! Um tipo de um curso... teve uma época aí que falaram que os professores do ensino....

L: Normal superior é isso?

R: Isso! É ela fez esse curso aí! Parece que era uma exigência que tinha também nas escolas, as prefeituras! Ela fez esse curso, ela tem normal superior e tá fazendo uma especialização na área de pedagogia infantil!

L: Como que é a relação dela com você em relação ao estudo? Você sente algum apoio, incentivo?

R: Não, ela... ela incentiva! É que às vezes fala: “Ah, isso não vai dar,

tá ficando cansado!” Tô indo e voltando! Eu tô saindo, às vezes, eu tô saindo e meu menino voltando da aula! Eu nem vejo ele! Meu menino acorda, quando ele acorda de manhã, eu já saí de novo pra trabalhar! Às vezes, tô vendo ele só final de semana! Aquele trem vai pesando... o cansaço... aí você chega, na UFOP também cansado! É, não dando conta de acompanhar a disciplina! Aí eu falei, não vai dar!

L: Eu queria que você contasse um pouquinho como que foi esse período, esses dois anos, né?

R: Na realidade, eu comecei lá na UFOP fazendo Matemática...

L: Ah, sim!

R: Eu tinha um outro curso, de Matemática, só que...

L: Foi em qual ano?

R: Olha, eu não vou saber te precisar...

L: Não tem problema, não!

R: Mas acho que foi em dois e sete! Aí eu comecei, só nessa época eu passei, eu acho que chegou na metade de dois mil e oito mais ou menos! Eu passei prum concurso do correio!

L: Ah, sim!

R: Carteiro! Aí trabalhava nessa região da Bauxita entregando carta, só aí, eu não guentei! Não guentei! Andava o dia inteiro, chegava, tava indo pra UFOP pra dormir na cadeira! Eu não tô guentando!

L: E Matemática é um curso que exige muita atenção!

R: É exige! Muita dedicação! Aí, não guentei! Aí só que eu tive um problema que, por falta de experiência ou de maldade, eu não tranquei.

L: Ah, sim!

R: Deixei! Então aquele renovou... e, quando eu voltei, era o último período e cabô o curso!

L: Jubilou?

R: Jubilou! Aí eu fiz Estatística, agora eu fui! Comecei no primeiro período, fui fazendo as coisas! Mas aí... não sei... Eu acho que eu tô precisando tomar uma injeção de ânimo! O bicho pegou! Aí eu preferi dedicar a esse curso que eu tava fazendo.

L: Você tava fazendo os dois ao mesmo tempo?

R: Os dois ao mesmo tempo! Aí eu...

L: Trabalhando quantas horas por dia?

R: Olha! Eu trabalho oito horas por dia, só que tem intercalação de horário, entendeu? Às vezes, eu tô de dia, às vezes pega à tarde e estica um pouco à noite!

L: Sim?!

R: Aí, eu não aguentei! Falei assim: olha, eu tenho que trancar esse de Estatística, porque... porque eu pensei que esse que ia fazer, ia ser mais tranquilo! Só que, na hora que eu peguei, era um negócio... porque ele...

L: O de Estatística?

R: Não! Esse de Eletro... Eletrônica. Porque ele era em Cachoeira! E ele tinha as aulas presenciais só dia de sábado! E o outro era pela plataforma! Você abria, fazia as atividades sozinho, li lá! Fazia esse curso aí, mas, na hora que eu vi, não, o negócio é mais pesado do que eu tava pensando!

L: É, mesmo a distância, exige dedicação!

R: É que eu pensei que ia pegar muito do que eu estudei nas Edificações e ia aproveitar! Mas acabou que não! Só a parte de eletricidade, aí o resto não era, tudo matéria diferente! Aí pegou um pouco! Mas eu gostei do curso!

L: Que bom!

R: E pretendo voltar para a Estatística! Eu vou voltar! Eu tô pensando talvez no próximo período eu volto e continuo, mas só! E eu acho, na UFOP, tá com um problema! Na UFOP ainda, ela não conseguiu encaixar... não sei se esse é dificuldade de minha de encaixar assim... pro trabalhador estudar!

L: E essa é uma das minhas perguntas minha, você...

R: O aluno trabalhador, ele não tá conseguindo concluir os cursos da UFOP porque os professores, eles podem exigir, eles têm que exigir um curso de qualidade, mas eles não tão dando espaço pro trabalhador, o jovem trabalhador, o trabalhador conseguir seguir aquele ritmo dele! Ele tá muito pesado pro trabalhador, o aluno trabalhador não tem aquela disponibilidade de tempo necessário pra concluir um curso! Eu fico vendo, até falei com um professor meu: “Oh, J., pô, olha pra você ver esse meninos aí, não é falar não, mas esses meninos ficam o dia inteiro aí na UFOP e ainda não tão dando conta de acompanhar! Como que nós vamos dar conta de fazer isso? Nós não vamo dar conta! Tem que, eu

não sei, mas tem que estudar aí essa grade desse curso aí! É quatro anos, passa isso pra cinco, mas, nós trabalhadores não vai ter como acompanhar isso! Vai dar uma desistência enorme do trabalhador aí. Foi o que aconteceu, eu tinha mais ou menos um cinco amigos aqui de Ouro Preto, da minha área, da matemática, é, ninguém chegou ao final do curso! Ninguém conseguiu! Uns falou: “Oh, Reginaldo, realmente não dá!” Não tem jeito, não tem jeito! É assim, cada professor pensa que se só tem a disciplina dele! Nós não temo o ritmo pra aguentar isso! Igual nós falamos, chegamos a falar com os professores, olha, nós não estamos pedindo que vocês venham é facilitar...

L: Sim?!

R: Nós queremos ver com vocês se tem como vocês mudar isso, esse negócio aí que, no ritmo que tá, num é pra nós trabalhador, não! Nós não guentamos, não! Nesse ritmo, nós vamos ter que sair! Aí eles falaram que ia levar lá pro departamento, pro CUNI, criação de curso, mas seria uma coisa muito difícil, que isso é uma norma, base dos cursos. Aí num consegui acompanhar e não vi eles resolver essa questão, não!

L: É que isso é uma questão que agente até colocou aqui no nosso questionário, que é entender se a instituição entende a demanda do estudante trabalhador. Se a Biblioteca funciona em horário adequado pro estudante trabalhador... Se toda a estrutura...

R: Até o funcionamento da Biblioteca é tranquilo! Porque a Biblioteca costuma funcionar até às 22h da noite, aí você tinha acesso aos livros e tudo. O problema é o tempo pra você assimilar a disciplina, e você só o final de semana pra você, que trabalha e tem família não tem jeito!

L: Aham.

R: Não tem jeito. Se tem, quando você tá com a família, com os filhos de 15 anos, beleza! Mas quando você tá com criança de sete, seis anos num tem como você abandonar, não dar atenção; o menino chega perto de você pra conversar, você vai falar: “Vai embora que eu tô estudando”? Não tem jeito.

L: Compromete até o desenvolvimento dele, né!

R: É! Até o relacionamento dele com a gente! Então assim não tem jeito! Isso é até uma das grandes dificuldades e, às vezes, ter esses grupos de estudos, esses... né, tutores lá, nossos... como nós chamamos lá na

UFOP, os tutores. Como chama auxiliares nossos lá na UFOP?

L: Monitores?!

R: Monitores! Eles direcionam esses monitores para dias de sábado, às vezes domingo. Não, é durante a semana, durante o dia, a maioria dos monitores são durante o dia, como que você vai chegar ir ?

L: Você vai tá trabalhando, né?

R: É! Mas eles falam assim: “É só vocês procurarem monitores!” Mas qual o horário do monitor? Ah, o horário do monitor é de três às quatro, de cinco às seis! Aí falei: “Gente, esse horário é muito cedo pra mim, eu tô saindo de casa pra vir pra UFOP!” Ah! Mas eles falaram não tem jeito, cês têm que arrumar um jeito porque os monitores também são estudantes! Eu falei: É, não tá atendendo! Não tá atendendo!

L: Sim.

R: Então, oh, às vezes, você conseguia conversar com o monitor, você matava a aula de um professor pra pegar alguma dica com o monitor! Mas não era razoável isso! Isso acaba ficando...

L: Isso comprometia...

R: O outro! Isso não resolvia nada! Que ia no monitor, aquele tempo dele é curto ali, né? Ele tem que estudar pra ele também, sendo que, naquele tempo dele, você não resolvia nada e nem no outro!

L: E nesse período que você estava no curso, você conseguia participar tipo, das atividades da classe, tipo, é... viagens acadêmicas, visitas, como que era?

R: Não, nesses congressos de tudo eu participei uma vez, quando eu consegui uma dispensa e era aqui em Ouro Preto!

L: Sim.

R: Aí eu participei, mas era raramente! Sempre avisavam, apesar que eles avisam, ah vai ter, amanhã vai ter uma palestra aqui com um professor que... mas qual horário? Ah ele vai estar aqui às duas horas! Nunca, sabe? Os horários não dava! As atividades eram sempre no período da tarde ou da manhã! E aí que a gente não tinha acesso e, os congressos não dava também! Você tinha que viajar, né? Não dava, é muito difícil! Mal a gente participava do Centro Acadêmico! De vez em quando ia lá, reclamava mesmo, pra ver no que eles ajudava aí, mas também, né? Eles estavam, ele tá em outra fase, né? Eles falam: ah! Pra eles, a maioria dos

meninos são estudantes que vem pra estudar, né? Tão na fase de estudar mesmo! Eles estão lá, nós tamos numa faixa etária fora daquela deles!

L: É isso que eu queria te perguntar, como que foi... não sei como é que é essa turma, dois mil e três... dois, se tinha mais estudantes trabalhadores ou não... Como que foi a convivência, como que era a...

R: É, foi até boa! Foi até boa, que não... que eu melhorei muito de relacionamento, até que eu lidava muito bem com a turma! Conversava! Mas na nossa turma era... tinha uns 30% de trabalhadores!

L: Nossa, bastante hein?

R: É, uns 30% de trabalhadores! Tinha muito de Mariana, tinha de Ouro Branco, Ouro Preto e também de Itabirito! Muitos focados!

L: E você sentia neles esse mesmo...

R: Sentia!

L: Essa sensação que você tinha, de correria?

R: Às vezes eu sentia que tinha até mais angústia que a gente sabe. Aí eu tentava falar! “Ah, veio! Tem hora que não dá mesmo! Não dá!” O cara ficava... você que o cara sentia um baixo astral, às vezes, pensando que a culpa era até dele mesmo, né? Eu... eu tentava desviar isso, né? Eu tentando fazer, mas não tem jeito! Aí o cara, você via que o cara ficava assim meio abatido! Aí a gente tentava animar, né?

L: Depende como a gente encara o ritmo do curso, né? Se você toma apenas para si, né?

R: É, como, às vezes, a maioria desses que têm essa ansiedade, eles não têm família, então eles estão ainda morando com os pais e quer ter um curso! Aí eles chegava e, às vezes, ficava frustrado! Já peguei muito colega assim! A gente tem que conversar, falar... o que isso? Ah, não! Olha, tá vendo? Esses caras do jeito que resolve esse negócio aí? Eu nem sei o que ele tá fazendo! Porque você não dá tempo, você não tem tempo pra estudar! Pega aí eu falando, aí a gente pegava. Pega uma hora aí senta com um cara que sabe fazer, aí ele vai te mostrar! Aí ele conseguia fazer o negócio! Aí ele falou é! Tá vendo! Eu não tenho tempo pra fazer isso! Eu preciso sentar pra fazer isso! Sabe, é o ritmo, é complicado pra eles!

L: Você teve contato com alguém que desistiu? Você conhece?

R: Teve... teve gente que desistiu mesmo! Largou! Outros trancaram! Alguns estão insistindo também, tão lá ainda! Aos trancos e barrancos!

Matricula em uma ou duas disciplinas! E tão levando! Tem aí mais ou menos uns quatro que tão ainda lá! Nós éramos em torno de uns doze! Tem uns quatro ainda que tão na batalha ainda! Continuam indo lá, ó, Reginaldo, tô lá! Faço uma disciplina, faço outra! Aí depois eu tranco, faço vestibular, aproveito as cadeiras de novo, né? E vou tocando, né? Ah, beleza! É bom que você tá com fôlego, não desanima não!

L: É... é conversado essa questão assim: “Vocês, por vocês, por serem estudantes trabalhadores, às vezes fazer toda a grade assim é impossível, né? Pegar um semestre, às vezes, é difícil, né? Matricular em sete é quase...

R: Não, não tem nenhum assim!

L: E o Colegiado?

R: Não! Não tem nada sobre isso!

L: Tem algum diálogo sobre isso?

R: Nada sobre isso, não!

L: Qual disciplina é melhor fazer agora? Às vezes tem uma que é acumulativa, essa cadeira, nesse semestre, que não é acumulativa da outra...

R: Não, nunca chamaram pra conversa não! Sempre que teve que se preocupar nisso é o aluno, mas a própria instituição nunca demonstrou essa preocupação, não!

L: Sim!?

R: Se... “Mas por que que você se matriculou em duas disciplinas, só? Ah, se matriculou..., se matriculou! Você faz quantas disciplinas quiser! Nunca teve, pelo menos comigo, não! Nunca teve esse relacionamento de procurar porque você fez isso! Por exemplo, eu tranquei o curso! Pronto!

L: Ahan!

R: Eu fui lá, tranquei, pronto! Ah, seu curso foi trancado! Eu não recebi nenhum e-mail perguntando por que eu tranquei o curso, qual a razão nem nada! Foi isso, nem sei também se cabe a eles fazer isso! Não num tem, igual eu falei, não tem uma política pra olhar a questão do trabalhador, porque que ele tá saindo, nem nada não!

L: Isso...

R: Tranquei o curso, beleza e...

L: Acho que são essas umas das indagações da pesquisa, né?

R: Não tem, comigo não teve não!

L: E, como que você vê assim, o trabalho nessa trajetória toda sua? De estudos, quais foram os pontos positivos em relação a isso? Os negativos, Reginaldo?

R: Olha, o trabalho é... é... como que eu vou falar... é inseparável! Não tem como separar o trabalho da minha constituição de vida! E não tem como falar assim: o trabalho para mim é essencial! Porque eu não tenho outra fonte de renda e nem outra questão! É o trabalho mesmo! Então não tem como, assim, às vezes comparar ele com o ensino, os estudos, às vezes fica até meio chato! Porque o trabalho é essência! Eu gostaria de estudar, né? É primordial! É a questão de sobrevivência minha: o trabalho! Não falando que o trabalho vem primeiro! O trabalho é fonte de vida que eu tenho! Então não tem como, eu não tenho como... outra...

L: É como se fosse pré-condição para...

R: É pré-condição! Não tem como eu falar assim: “Ah! Eu estudo... o trabalho vem primeiro! Não, porque o trabalho é o trabalho! Eu preciso daquilo pra viver! Não tem como eu separar ou fazer escolhas! O trabalho é... como que eu vou falar... é fonte de vida mesmo! Sem ele não tem a existência minha, então como é que eu vou ficar? Mas eu gostaria muito de aprofundar melhor meus estudos! Eu acho que eu vou fazer! Eu acho que ainda eu vou fazer! Eu preciso...

L: Tudo é um processo também, né, Reginaldo? Você tem que repensar essas coisas, na família!

R: É, na família! Meu menino já tá chegando em 10 anos! Aí, com pouco, as coisas ficam mais tranquilas de lidar! Eu vou ter mais tranquilidade! Ele vai criar um ritmo de vida que não vai tá tão grudado na gente! Ele vai tá mais com os colegas e aí a gente consegue ganhar mais tempo e até criar uma dinâmica melhor pra tá fazendo o curso!

L: Assim, horas de estudo... assim, você tinha mais ou menos quais momentos? Você pontua os finais de semana, chegava estudar na madrugada também ou...

R: Olha, eu chegava a estudar, mas o cansaço apertava às vezes! Mas, chegando época de prova, aí eu até tentava, mas tinha dia que não tinha jeito! Tem dia ainda que eu guentava e ia!

L: Ainda você tem a questão da locomoção, né?

R: É, quando... quando a atividade você pega ela e consegue desenvolver ela, aí você consegue! Já cheguei em casa meia-noite e ficar até quatro e meia porque eu tava conseguindo evoluir! Eu tava vendo que a coisa tava funcionando!

L: Ahan!

R: Mas tem dia também que você sentava quarenta minuto que você não aguentava, era um tédio! Você não saía da primeira questão, e você tentava, foleava livro, abre livro pra cá, outro pra lá, a coisa não funcionava! Era, parecia que você tinha estudado cinco horas... O desgaste era tanto que você não conseguia, aí cê fala, ah! Durmia irritado, acordava com aquele trem que você não conseguiu resolver, com aquele trem ruim na cabeça, que você não conseguiu resolver! Eu acho que... aí, às vezes, eu falei assim... aí chegava um ponto que eu falava: “Não vou mexer com isso não! Isso não tá me ajudando! Tá piorando! Porque aí a irritação do dia”!

L: Porque aí entra a questão de não ter o tempo também pra refletir sobre isso!

R: É, porque você dorme com a cabeça: “Como que faz aquilo?” Acabe que você é... é... Não funciona!

L: Oh, Reginaldo, eu queria assim, pra gente praticamente finalizar, eu queria que você pontuasse um pouquinho, é... é você mencionou que a questão do travamento que foi, a questão da família também, seria mais por esse motivo, pra ter um pouco mais de tempo pra família, convivência? Ou o cansaço, como que foi?

R: É! Eu tava num... tava assim num... num... as coisas tava fechando muito! Eu tava ficando muito chato com o curso, eu comecei a desgostar do curso! Tinha a questão da família, cansaço! Aí as coisas foi pesando e eu não... pra falar a verdade, eu não tava conseguindo encarar o curso!

L: Sim, entendi.

R: Tava um desânimo, uma falta de... de perspectiva de continuar! Aí eu falei assim: “Esse período não vai dar certo! Eu tenho que trancar!” Não vai dar certo porque eu vou ir até no meio do período e não vou conseguir finalizar ele! Aí eu falei assim: “Não! Eu não vou mesmo, vou ter que trancar!” Teve uma questão, às vezes, até de família não, foi tanto assim sabe, não... porque ainda tem incentivo da minha esposa, né?

“Que tem? Não! Vai lá! Vai!” Mas eu acho que chegou o cansaço e um pouco assim! Eu vou falar: “Caramba! Esse negócio tá muito doido, nós não tamo conseguindo resolver nada”!

L: Mas é e o trabalho... você acha que teve um pouco de influência ou não?

R: Teve!

L: Como é o trabalho nessa vivência sua?

R: Teve, o trabalho teve muita influência! Porque eu tava num ritmo de trabalho muito pesado assim, e eu trabalho lidando com o povo, né? Ali no dia a dia, na área de atendimento, essa coisa. E as coisas nessa administração tavam muito desorganizadas e acaba refletindo na gente, de primeira linha, né?

L: Sim.

R: Aí você fica aguentando muito esporro de... de cidadão chegando chateado que não tá sendo atendido, e aquele trem descarregando todo, e a gente tendo que lidar com aquilo! E aquilo foi, acho que mentalmente pesando, ficando meio cansado com aquilo ali, eu falei: ”É! Não vai dar não!” Ai já invia um tempo, sabe? As coisas já vinham e eu empurrando! Aí, agora que eu falei, não, vou dar um tempo! Vou sair nesse período, vou descansar um pouco, vou terminar esse curso de Elétrica-eletrônica e aí depois eu penso, eu vou ver o que eu resolvo com a UFOP!

L: E, na verdade, assim... você consegue visualizar no seu trabalho um pouco do que você tá graduando? Ou as áreas são totalmente diferentes?

R: Não, são totalmente diferentes! Não tem ligação não!

L: Ahan!

R: Não tem ligação não, são bem distintas mesmo! Não faz conexão nenhuma mesmo não!

L: É, você tem que repensar se é esse curso mesmo que você quer ou não!

R: Eu tenho que reavaliar mesmo! (Pausa) Por enquanto eu acho o que deve seguir nessa linha mesmo! Mas é, posso pensar! Aparece um curso novo que, às vezes, não tem aí! Que possa ter alguma coisa com a área, aqui (no IFMG) é Geografia, Biologia, mas ainda não tenho, não tive, demonstrei interesse!

L: E, quando você iniciou o curso, você tinha assim... qual seria a pers-

pectiva do futuro: se você iria e atua na área de Estatística... já tinha alguma coisa em vista sobre isso ou apenas gostava, igual você está... gosta de Matemática.

R: É, é, eu pra falar a verdade passou, eu acho que passou a de uma exigência de ter um curso superior mais do que... cê formar naquele curso pra você trabalhar, sabe! Num... num, eu acho que o foco nem sempre foi a questão da área de emprego.

L: É porque, na verdade, o ensino superior não deveria ser só por emprego.

R: É, num... é mais uma formação...

L: E a sociedade capitalista é que coloca aí, né?

R: É... num teria assim... é... quero me formar, virar um grande estatístico. Claro que você tem assim uma visão de fazer um bom curso, se puder atuar na área, né? Mas não era essa ambição, não! É, me formar em Estatística, virar o bambambam da área aí! Não, era uma questão mais de ter um curso superior mesmo, de ter uma formação superior!

L: Porque também você já tem um emprego estável, né? Assim, sua situação trabalhista...

R: É, já tá... quer dizer não bem resolvida, não! Mas já melhorou bem do que era antes, tá? Então era! Acho que não tinha muito essa vocação na área de trabalho estatístico mesmo, não!

L: Sim!

R: Era, eu acho, uma questão de ter um curso superior ou coisa assim! A minha esposa fala muito que a gente tem que ter pra incentivar o menino! Pra ele ir pra frente! Ah, meu pai... curso superior ele tem! Minha mãe também tem! Então, eu tenho que... ela... a gente trabalhou mais nessa perspectiva de incentivo! Ou também falar assim,oh! Foi tão assim... tinha tanta dificuldade antes pra estudar, né? Hoje... hoje... apesar de tudo, melhorou muito! Nossa! Melhorou muito! Eu gosto de falar: hoje nós tamos discutindo a dificuldade de ajuda, de permanência! Antes a gente nem tinha a perspectiva de entrar!

L: De entrar... Eu acho que o SISU melhorou...

R: É, melhorou muito! É! Vai ter que trabalhar essa questão desse jovem trabalhador que tá chegando, dele dar continuidade e não interromper! Ele não pode, por exemplo, coitado! Chegar na idade que eu to, 35 anos,

assim, que ele vai querer, ver se consegue retomar! Tem que dar um incentivo para ele pegar na idade regular, sabe? Uma ajuda pra ele não ter que parar ali! E, fazer alguma política que não precise dele largar o estudo, se dedicar o trabalho, né? Não sei como que é, né? Mas teria que ser, né? Pra ele tá numa política pra ele não ficar fora da faixa etária, ele aproveitar que tá assim não, né? Cabeça fresca, né? Tem que fazer alguma coisa pra não... não...

L: E você sente muita diferença assim, na questão da vivência na universidade, de... de aproveitar as possibilidades que tem de inserir num projeto? Entre um estudante trabalhador e um estudante que não é trabalhador? Você consegue visualizar isso? Das possibilidades de...

R: De trabalhar junto? Como seria?

L: Da pesquisa, extensão, tipo isso!

R: Ah, não! Por enquanto ainda não tem! Não tem, o jovem trabalhador não consegue entrar nesse campo aí porque uma ele não tem tempo! E outra, as atividades, igual eu vou te falar, ela não é direcionada ao trabalhador! Ela, é uma outra escala diferente, ela... ela é pra que consegue tá na faixa etária para estudar ou consegue ir livre, agora o que trabalha ele não consegue participar das... das... por exemplo, o cara talvez pode ser até bom numa disciplina, mas ele não consegue ser monitor, porque monitor ele tem que tá no horário de serviço! Ele tem que tá na monitoria, porque não tem no dia de sábado!

L: Ou tem interesse em desenvolver uma pesquisa, né?

R: É, uma pesquisa! É! De extensão ou alguma coisa! Mas ele não tem horário! Porque o professor tem que... ah, não... mas cê sabe que meu horário de orientação aqui é duas horas! De duas às três! Eu tenho, esse horário! Ah! Final de semana não dá porque o professor também já faz um curso fora, né? Tem que ir para BH, para completar! Então aí, não tem! É muito difícil ele participar duma extensão...

L: Sim...

R: Ou de qualquer coisa assim, extraclasse, sabe? É muito difícil! Muito difícil!

L: É uma das nossas curiosidades!

R: É! Não tem!

L: Para a universidade, é muito mais que assistir aulas, né? Mas eu acho

que a universidade é muito mais que isso, é um espaço de...

R: Muito mais do que isso! É um espaço de convivência, né? De lazer. Não tem, não tem ainda. O trabalhador, os institutos ainda não conseguiu achar um meio para inserir não! Ainda não! Eles estão alijados disso, não participam! Não participam! É, não tem como, né?

L: Sim!

R: Como que tá montado, do jeito que tá montado não tem como! E, às vezes, poderia ser um incentivo, eu acho que tiraria um pouco desse peso dele de só aquela coisa didática! De sala de aula, aquele trem pesado! Pra tirar um pouco daquela carga pesada, né? O cara só sentar ali, pegar livro levar pra casa e cansado! Se tivesse uma atividade que... (pausa) mais leve de vez em quando...

L: Sim...

R: Pra dar a ela uma relaxada (risos), eu acho que ele pensaria na universidade menos tenso! Ficaria aí menos tenso, porque... mas não sei! Não sei como... não vejo assim ainda como uma das possibilidades que eles podem tá tentando não!

L: Vamos aguardar tempos vindouros, né?

R: É, porque eles tão... a única coisa que eles pensam pra gente hoje... tem... ah, ah, é... você tem direito á bolsa! Bolsa é duzentos reais, sei lá, duzentos e cinquenta reais! Eles só pensam nisso, na materialidade, no dinheiro ali!

L: Sim!?

R: Mas, aí, o coitado do cara pega aquele dinheiro! Aquele dinheiro igual, eu ainda pego o ônibus, venho de graça! No ônibus, transporte escolar! Mas aquele duzentos reais é pra ele pagar passagem pra ele vim, né?

L: A demanda vai muito mais que isso!

R: É, vai! Eu acho que talvez, né? É, num é que não seja importante o cara, né? Uma renda a mais ter, né? Uma coisa assim! Ainda mais assim, se for só, esse aqui que vai bancar os meus xerox! Ou alguma coisa a mais do estudo que eu tiver que complementar, né? Esse dinheiro vai pra isso! Mas é... ele precisa de um incentivo pra ele estudar mesmo! Não é, o jovem trabalhador não é só o financeiro que pesa pra ele vir! Não é só o financeiro! É igual eu te falei, a questão de trabalhar esse curso com a mesma possibilidade de um jovem que tá entrando agora e

que tem a disponibilidade de fazer, de estudar um tempo maior e querer que, por exemplo, um igual um cara que tá sete anos fora da escola, ter o mesmo ritmo e o mesmo desenvolvimento! Não tem jeito! Não tem jeito! Eu não sei como poderia fazer, sabe? É igual eu falei, não é o professor facilitar, é ter um alongamento do curso, mais humano, alguma coisa assim, é alongar, aí, nesses intervalos, colocar uma monitoria e fazer: “Oh, quem quiser seguir esse ritmo, tem isso; mas quem quiser esticar o curso mais, vem aqui, tem monitoria neste horário, por exemplo e, mesmo assim, no horário tá vago pra você estudar na Biblioteca, pra você se dedicar estudar em casa”. Aí o cara fica naquele, às vezes, fica naquele bate e volta: vai em casa, vai em casa pra escola, vai pra UFOP e volta pro serviço e não resolve nada... e não consegue estudar.

L: E acaba que também fica fragmentada.

R: Fica, a atenção dele agora, por exemplo, assim tá! Tem aula cinco dias por semana, um dia por semana é procê... é procê dedicar o estudo, mesmo que cobra lista de exercício, mas aqui esse tempo é procê estudar, já que você não tem durante o dia, final de semana, tá ficando pesado, então você tem esse dia, essa... ou a própria cadeira do professor e cinco aulas por semana, uma aula vai ser liberada pra estudar comigo, sô, quem vem na aula tá com dúvida e quiser estudar comigo, uma coisa mais reservada e... e... não sei se isso resolve a gente, né, tem um monte de ideia, mais não sabe se ela vai funcionar e outra coisa.

L: E tem que colocar em prática, né?

R: Se vai funcionar é outra coisa, eu acho que é isso não é só o financeiro, tem uma... uma... uma questão aí que, de tempo e saber que o ritmo é diferente, não é que ele não queira fazer um curso bom, enfrentar a mesma dificuldade, só que ele não tem a mesma possibilidade, e o ritmo dele é diferente, é deferente.

L: E isso a maioria das dissertações do mestrado que eu tenho lido tem apontado a mesma direção...

R: Não tem, ele quer fazer um curso bom, ele não quer: “Ah, então, vamos fazer uma turma só pra vocês aí, que cês vai, né, assim calculo, aí nós vamos dá só o superficial”. Não! Ele quer estudar, ele quer sair dali com o curso igual do outro.

L: É e ter o mesmo status de qualidade.

R: Ele não quer se separar, ele, numa turma só dos trabalhadores, fala: “Aquela turma é só dos trabalhadores, calculo é! Os caras não estuda, não, ele não quer isso, ele quer só...” Que não o ritmo do... do estudante que tá chegando agora, né? A disposição, o tempo, a... a cabeça mais voltada só pro estudo, eu acho que é isso.

L: E tem várias coisas, aí o ambiente que também... e... oh, Reginaldo, vamos pensar juntos, daqui um tempo, eu queria te agradecer muito pela disponibilidade, tá?

SOBRE A AUTORA

Lucinéa de Souza Pereira é Assistente Social, Especialista em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em raça-etnia e em atendimento integral à família, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atua na área de assistência estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) da UFOP.

"Este livro foi desenvolvido com as fontes *Berkeley Oldstyle*
e *Pill Gothic*, conforme Projeto Gráfico aprovado pela
Diretoria da Editora UFOP em 2014."

