



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**  
**CURSO DE DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

**JOVENS DE ORIGENS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR**

Experiências universitárias e projetos de futuro entre estudantes da rede pública

**RICARDO CRUZ MACEDO**

**João Pessoa - PB**

**Abril de 2021**

RICARDO CRUZ MACEDO

**JOVENS DE ORIGENS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR**

Experiências universitárias e projetos de futuro entre estudantes da rede pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB) como requisito final para a obtenção do grau de doutor em Sociologia.

Linha de pesquisa: Culturas e sociabilidades.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Correia da Nóbrega Queiroz

**João Pessoa - PB**

**Abril de 2021**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M141j Macedo, Ricardo Cruz.

Jovens de origens populares no ensino superior :  
experiências universitárias e projetos de futuro entre  
estudantes da rede pública / Ricardo Cruz Macedo. -  
João Pessoa, 2022.  
210 f. : il.

Orientação: Tereza Correia da Nóbrega Queiroz.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Sociologia. 2. Experiências universitárias. 3.  
Juventude. 4. Ensino Superior. 5. UFCA. I. Queiroz,  
Tereza Correia da Nóbrega. II. Título.

UFPB/BC

CDU 316:37.04(043)

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

A tese intitulada **Jovens de origens populares no ensino superior: Experiências universitárias e projetos de futuro entre estudantes da rede pública**, de autoria de Ricardo Cruz Macedo, sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Correia da Nóbrega Queiroz, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (PPGS/UFPB), como requisito final para obtenção de grau de doutor em Sociologia, foi **aprovada** em 22 de abril de 2021, pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Banca Examinadora:



---

Prof.a. Dra. Tereza Correia Queiroz (Orientadora)



---

Prof.a. Dra. Mônica Franch (PPGS/UFPB - Examinadora Interna)



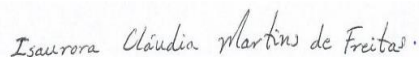
---

Prof. Dr. Marco Aurélio Paz Tella (PPGA/UFPB - Examinador Externo)



---

Prof.a. Dra. Paula Jacinto Cordeiro (URCA - Examinadora Externa)



---

Prof.a. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas  
(PROFSOCIO/UVA -Examinadora Externa)

**João Pessoa - PB**

**Abril de 2021**

À minha amada e inesquecível vó Cença (*In Memoriam*)  
À Apoliana, minha esposa, e Maria Júlia, minha filha, amores da minha vida

Que este eco de minha voz, organizado em forma de texto, revele  
o valor da universidade em minha vida  
e alimente o desejo naqueles que possam vivenciá-la  
a enxergar novos horizontes  
e reconhecimentos sociais através da experiência acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nunca me foi um ato tão fácil quanto se pode crer. Trata-se de um verbo onde cabem memórias de afetividade e esperança, sacrifício e luta. O percurso deste doutoramento foi isso, uma fase em que vivi emoções distintas e intensas. Em todos os momentos recorri ao Senhor Jesus Cristo, meu Deus, e a Nossa Senhora, que me fortalece e protege. À Eles, minha vida.

À minha mãe Mariana e ao meu pai Francisco, sou grato pela incansável dedicação à família que construíram, pelo apoio e incentivo que me fizeram voar sempre alto. Aos queridos meus irmãos João Paulo, Artur, Henrique, Marina e Karolina, amigos de todas as horas, agradeço pelas alegrias e sonhos que compartilhamos. Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pelo amor que preenche o cotidiano, bem como aos meus amigos, de longe e de perto, pela convivência de todos os dias. Ao avô que ainda tenho, Seu José, sou grato pela vida que doou para ver seus netos criados e formados. Esse cuidado e amor são divididos com minha avó Vicência (Vó Cença), sempre viva em minhas melhores memórias, que hoje descansa. Ainda no início de todo o meu percurso formativo, graduação, mestrado e doutorado, lembro-me do quanto eu e ela sonhávamos juntos com o título que agora se anuncia.

Imensa também é a gratidão à minha amada esposa, Apoliana, mãe da pequena Maria Júlia, felicidade dos meus dias, pela parceria em todos os momentos nos últimos nove anos que convivemos. Eu só posso ser um homem melhor porque tenho figuras femininas que me tornam assim, como são vocês duas.

À minha orientadora Profa. Dra. Tereza Queiroz, que prontamente aceitou o convite para percorrer comigo o doutoramento. Obrigado pelas muitas vezes que conversamos sobre a tese e a vida, pelas leituras e descobertas, pela sensibilidade e amizade em um contexto de tantas tensões políticas e sociais, como o que vivemos no período em que realizei o curso! Ao PPGS/UFPB, através dos professores e professoras com quem tive a honra de viver a experiência do doutorado, obrigado por tudo o que aprendi e que me transformou! As professoras Dra. Mónica Franch, Dra. Paula Cordeiro, Dra. Isaurora Martins, e ao Prof. Dr. Marco Aurélio, sou grato a vocês por participarem do importante momento de defesa, pelas leituras acuradas e contribuições dedicadas para a melhoria deste estudo e das minhas maneiras de ver o mundo social.

À Mari Fagundes e Giovane Sá, em nome da turma 2017, obrigado pela amizade sincera e descontraída que me proporcionaram nesse percurso! Espero que nossa parceria

e respeito mútuos só se fortaleçam e que as distâncias geográficas não nos separem espiritualmente.

À Universidade Federal do Cariri (UFCA), instituição de minha imensa admiração pelo que representa para a Região do Cariri e o Ceará, para a ciência no Brasil, obrigado pela acolhida para a realização da pesquisa empírica no *campus* Juazeiro do Norte! Ao *campus* Brejo Santo, agradeço pela receptividade e concessão ao uso do espaço para a escrita na reta final, quando o cansaço e o estresse provocados pelo confinamento prolongado, causado pela pandemia de Covid-19, me impuseram novos desafios. Na UFCA tive a felicidade de ser atendido por excelentes profissionais servidores nas Pró-reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, a quem agradeço pela disponibilização dos dados institucionais necessários. Sou grato também aos amigos professores de diferentes cursos da instituição, sobretudo do Colegiado de Administração Pública e Gestão Social, onde atuei como professor entre março de 2019 e março de 2021, pelas conversas atentas e o apoio que me proporcionaram. Aos estudantes entrevistados, devo profundos agradecimentos por me emprestarem o tempo, as histórias, as angústias e medos, os projetos e sonhos, as alegrias e choros. Os maiores *insights* apresentados aqui, em forma de dados, são resultados desses encontros que me trouxeram memórias do meu próprio percurso de estudante. Há aqui, neste estudo, muito de cada um e cada uma de vocês, jovens, a quem eu desejo um Brasil de mais sonhos e oportunidades.

Agradeço, também, ao CNPq pelo financiamento através da bolsa de estudos durante o período do doutorado. Tanto quanto para os jovens com quem interagi na pesquisa, esse recurso foi fundamental para que eu pudesse ter realizado todo o curso.

Enfim, a essas e a tantas outras pessoas e instituições que estiveram comigo, os mais sinceros agradecimentos por compartilharem e me apoiarem na jornada dessa experiência que estará guardada para sempre em minhas lembranças de crescimento pessoal e profissional. A todos e todas vocês, muito obrigado!

## **RESUMO:**

Esta tese se insere no campo da sociologia à escala individual. Partimos da compreensão de que a educação superior brasileira atravessou, neste atual século, mudanças no perfil dos estudantes universitários com o ingresso de jovens que, anteriormente, eram excluídos da vida acadêmica. A partir disto, analisamos como são construídas as experiências universitárias e como elas influenciam na redefinição do projeto de futuro de jovens de origens populares. O *campus* da Universidade Federal do Cariri - UFCA, em Juazeiro do Norte-CE, foi o *locus* da pesquisa. Os sujeitos participantes do estudo foram jovens oriundos de famílias tipificadas em condições socioeconômicas vulneráveis, de acordo com as políticas de assistência estudantil. Os dados foram elaborados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas durante o primeiro semestre de 2019, com dezoito jovens matriculados em diferentes períodos dos nove cursos de graduação ofertados naquele *campus* até o ano de 2018. Também utilizamos questionários aplicados aos entrevistados selecionados, e dados quantitativos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFCA), bem como os dados da base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). A partir das análises realizadas, as seguintes considerações foram possíveis: O crescimento do ensino superior, no Brasil, a partir das décadas finais do século XX, ocorreu, largamente, pela rede privada. No entanto, os avanços observados na primeira década do século XXI, na rede pública, trouxeram novos contornos para os perfis estudantis, ampliando a abrangência da experiência universitária entre os diferentes segmentos sociais; Na vivência dessa experiência, a família exerce uma importante influência no suporte financeiro e, sobretudo, moral e afetivo; As experiências dos jovens na condição de universitários são tecidas a partir de um conjunto de relações mediadas pela vida acadêmica que abarca desde as modificações nos contatos com a família, aos cotidianos universitários, os espaços de moradias compartilhadas, as idas e vindas aos *campi* nos transportes coletivos e os espaços de sociabilidades; Nas cidades sedes, como Juazeiro do Norte, o crescimento do ensino superior traz mudanças nos fluxos e dinâmicas urbanas, que passam a conviver, cotidianamente, com um público estudantil utilizador, por exemplo, de linhas de transporte, espaços de lazer e consumo, casas ou apartamento para alugar, etc.; Entre os jovens, a aquisição de auxílios ou bolsas e estágios remunerados corroboram na manutenção do percurso de formação universitária e na construção do sentido de autonomia financeira em relação à família, e a experiência universitária ignifica ampliação dos campos de possibilidades que ecoa na tessitura dos projetos de futuro nos quais o desejo de mobilidade pela transformação das condições financeiras e sociais incluem as próprias famílias sem caracterizar-se como uma postura individualista.

**PALAVRAS-CHAVES:** Experiências Universitárias. Juventudes. Origens Populares. Projetos de Futuro. Ensino Superior.

**ABSTRACT:**

This thesis is part of the field of sociology on an individual scale. We start from the understanding that Brazilian higher education has undergone, in this current century, changes in the profile of university students with the entry of young people who were previously excluded from academic life. From this, we analyze how university experiences are built and how they influence the redefinition of the future project of young people from popular origins. The campus of the Federal University of Cariri - UFCA, in Juazeiro do Norte-CE, was the locus of the research. The subjects participating in the study were young people from families classified in vulnerable socioeconomic conditions, in accordance with student assistance policies. The data were prepared through semi-structured interviews, carried out during the first half of 2019, with eighteen young people enrolled in different periods of the nine undergraduate courses offered on that campus until the year 2018. We also used questionnaires applied to selected respondents, and quantitative data made available by the Dean of Undergraduate Studies (PROGRAD/UFGA), as well as data from the National Institute of Studies and Research (INEP). From the analyzes carried out, the following considerations were possible: The growth of higher education in Brazil, from the final decades of the 20th century, occurred largely through the private network. However, the advances observed in the first decade of the 21st century, in the public network, brought new contours to the student profiles, expanding the scope of the university experience among the different social segments; In living this experience, the family exerts an important influence on financial and, above all, moral and affective support; The experiences of young people as university students are woven from a set of relationships mediated by academic life that ranges from changes in contacts with the family, university daily life, shared housing spaces, comings and goings to campuses in transport. collectives and spaces of sociability; In host cities, such as Juazeiro do Norte, the growth of higher education brings changes in urban flows and dynamics, which come to live, on a daily basis, with a student population that uses, for example, transport lines, leisure and consumption spaces, or apartment for rent, etc.; Among young people, the acquisition of grants or scholarships and paid internships corroborate the maintenance of the university education course and the construction of a sense of financial autonomy in relation to the family, and the university experience means expanding the fields of possibilities that echoes in the fabric of the projects. of the future in which the desire for mobility through the transformation of financial and social conditions includes the families themselves without being characterized as an individualistic posture.

**KEYWORDS:** University Experiences. Youths. Popular Origins. Future Projects. University education.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 01:</b> Relação dos cursos de graduação presenciais - IES/Juazeiro do Norte.....            | 49  |
| <b>Tabela 02:</b> % dos universitários no Brasil entre 18 e 24 anos em relação a população jovem..... | 64  |
| <b>Tabela 03:</b> Matrículas nas IES - Brasil.....                                                    | 72  |
| <b>Tabela 04:</b> Matrículas nas IES - Nordeste.....                                                  | 73  |
| <b>Tabela 05:</b> Matrículas nas IES - Ceará.....                                                     | 74  |
| <b>Tabela 06:</b> Quantidade de auxílios oferecidos por curso de graduação - UFCA.....                | 88  |
| <b>Tabela 07:</b> Ocupação dos pais e mães dos entrevistados.....                                     | 129 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 01:</b> Idade dos entrevistados .....                                                                             | 44 |
| <b>Gráfico 02:</b> Identidade Étnica.....                                                                                    | 46 |
| <b>Gráfico 03:</b> Gênero.....                                                                                               | 46 |
| <b>Gráfico 04:</b> Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por faixa etária - Nordeste/Brasil, 2017..... | 58 |
| <b>Gráfico 05:</b> Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por faixa etária - Ceará, 2017.....           | 59 |
| <b>Gráfico 06:</b> Dinâmica das IES - Brasil/2008-2017.....                                                                  | 69 |
| <b>Gráfico 07:</b> Dinâmica das IES - Nordeste/2008-2017.....                                                                | 70 |
| <b>Gráfico 08:</b> Dinâmica das IES - Ceará/2008-2017.....                                                                   | 71 |
| <b>Gráficos 09 e 10:</b> % Matrículas Brasil - 2008 e 2017.....                                                              | 72 |
| <b>Gráficos 11 e 12:</b> % Matrículas Nordeste - 2008 e 2017.....                                                            | 73 |
| <b>Gráficos 13 e 14:</b> % Matrículas Ceará - 2008 e 2017.....                                                               | 73 |
| <b>Gráfico 15:</b> Matrículas da rede pública/Brasil - 2008/2017.....                                                        | 74 |
| <b>Gráfico 16:</b> Estudantes da UFCA por tipo de escola de origem.....                                                      | 80 |
| <b>Gráfico 17:</b> Ingressantes oriundos da escola pública por faixas de renda per capita - UFCA.....                        | 80 |
| <b>Gráfico 18:</b> Ingressantes oriundos da escola privada por faixas de renda per capita - UFCA.....                        | 82 |
| <b>Gráfico 19:</b> Escola de origem no ensino médio e % de estudantes por cor/raça - UFCA..                                  | 83 |

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Gráfico 20:</b> Renda média familiar.....                                                                     | 129 |
| <b>Gráfico 21:</b> Cidade de residência durante o curso.....                                                     | 138 |
| <b>Gráfico 22:</b> Em relação ao seu lugar de moradia durante a graduação.....                                   | 138 |
| <b>Gráfico 23:</b> Local de moradia da família.....                                                              | 140 |
| <b>Gráfico 24:</b> Atualmente mora com quem?.....                                                                | 140 |
| <b>Gráfico 25:</b> Grau de participação da família na realização do curso superior - Estudantes pesquisados..... | 144 |
| <b>Gráfico 26:</b> Grau de escolaridade do pai e da mãe dos entrevistados.....                                   | 145 |
| <b>Gráfico 27:</b> Costuma fazer planos? - Estudantes pesquisados.....                                           | 190 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 01:</b> Rede de contatos acionada através da técnica bola de neve - Entrevistados..... | 44 |
| <b>Figura 02:</b> Vista aérea do campus UFCA - Juazeiro do Norte.....                            | 77 |
| <b>Figura 03:</b> Localização dos campi da UFCA conforme município.....                          | 78 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

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

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAP - Faculdade Paraíso do Ceará

FATEC- Faculdade de Tecnologia Centec

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FJN - Faculdade de Juazeiro do Norte

FMJ - Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte

FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDJ - Instituto Dom José

IES - Instituição de Ensino Superior

IFCE - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDI -Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PRAE- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão para as Universidades Federais

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCA - Universidade Federal do Cariri

UFESBA - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFOBA - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

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

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNILEÃO - Centro Universitário Leão Sampaio

URCA -Universidade Regional do Cariri

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                              | <b>15</b>  |
| Da construção do problema de pesquisa, do pesquisador e do campo: Fios e tensões que se cruzam..... | 19         |
| Das “arestas bibliográficas”: Debate teórico e conceitos sociológicos centrais.....                 | 27         |
| Das definições da metodologia utilizada.....                                                        | 40         |
| Do cenário de pesquisa: Juazeiro do Norte como centro regional na oferta de ensino superior.....    | 48         |
| <br><b>Capítulo I</b>                                                                               |            |
| <b>Juventudes universitárias e jovens de classes populares no ensino superior.....</b>              | <b>53</b>  |
| 1.1 Seletividade no acesso à educação e os indivíduos de origens populares.....                     | 60         |
| 1.2 Universidade pública e <i>geração reuni</i> no Brasil do século XXI.....                        | 65         |
| 1.3 Interiorização do ensino superior: Enfoques ao caso UFCA.....                                   | 76         |
| 1.4 Políticas de assistência estudantil.....                                                        | 84         |
| <br><b>Capítulo II</b>                                                                              |            |
| <b>Caminhadas à universidade: Relatos dos jovens universitários pesquisados.....</b>                | <b>91</b>  |
| 2.1 Lara: A universidade e os sentidos da independência pessoal.....                                | 95         |
| 2.2 Fabrício: O curso superior e os status da profissão.....                                        | 100        |
| 2.3 Paula: Sair de casa como forma de ganhar o mundo.....                                           | 105        |
| 2.4 Isaque: Estudar ou trabalhar.....                                                               | 111        |
| 2.5 Amanda: Educação como possibilidade de transformar a realidade.....                             | 117        |
| <br><b>Capítulo III</b>                                                                             |            |
| <b>Experiências universitárias e redefinições identitárias.....</b>                                 | <b>123</b> |
| 3.1 “Não adianta você ter sonhos e não ter condições”: Precariedade financeira.....                 | 128        |
| 3.2 “Pra lá eu não pretendo voltar”: Os deslocamentos.....                                          | 134        |
| 3.3 “Sou o primeiro da família”: Pioneirismo.....                                                   | 143        |
| 3.4 “Hoje eu não peço dinheiro a eles”: Autonomia.....                                              | 148        |
| <br><b>Capítulo IV</b>                                                                              |            |
| <b>Percepções sobre os horizontes educacionais entre as gerações.....</b>                           | <b>155</b> |
| 4.1 Significados do acesso à educação e a vivência da condição de juventude estudantil.....         | 159        |
| 4.2 Ensino superior e a construção dos horizontes sociais.....                                      | 165        |
| 4.3 Juventudes, universidade e transição social.....                                                | 169        |

## **Capítulo V**

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Um futuro como horizonte:</b> As dimensões do tempo por vir e os projetos de futuro.... | 174 |
| 5.1 Calculando aonde se quer chegar: Entre as incertezas e o controle .....                | 177 |
| 5.2 O alcance do tempo nos projetos de futuro entre os jovens de origens populares.....    | 184 |
| 5.3 A universidade, os “novos” universitários e os projetos de futuro .....                | 190 |
| <b>Algumas considerações finais</b> .....                                                  | 194 |
| <b>Referências bibliográficas</b> .....                                                    | 200 |
| <b>Anexos</b> .....                                                                        | 207 |

## Introdução

Esta tese se insere no campo da sociologia à escala individual, focando o ensino superior, no Brasil, através das condições em que jovens de origens populares<sup>1</sup> dele fazem parte. A construção das experiências universitárias e dos projetos de futuro entre esses indivíduos constitui nosso tema de análise. O contexto de expansão do acesso ao ensino superior verificado a partir dos anos dois mil é o cenário para as nossas problematizações.

Partimos da compreensão de que a educação superior brasileira atravessou, neste século atual, mudanças qualitativas e quantitativamente significativas e incrementou políticas públicas de acesso e de permanência. Este fenômeno trouxe mudanças no perfil daqueles que vivenciam a universidade em termos de classes sociais, por exemplo, instigando a construção de estudos sobre os indivíduos envolvidos e os significados da universidade diante do processo de expansão. Assim, nos orientamos pelo seguinte problema de pesquisa: Como são construídas as experiências universitárias e como elas influenciam na redefinição do projeto de futuro de jovens de origens populares?

A partir dessa questão central, outras perguntas são aqui fundamentais: O que representa a universidade para esses jovens? Como são reelaborados seus universos de sentidos no contato com o ambiente universitário? Como se dá a participação da família na realização do curso de nível superior? Como os jovens organizam as noções de tempo em termos de passado, presente e futuro após a entrada na universidade? Analisamos um tipo de indivíduo que, dentro do processo histórico de acesso à educação superior no Brasil, esteve à margem da universidade. Ou seja, são estudantes provenientes de grupos sociais cujas relações com o ambiente universitário são historicamente recentes nas suas trajetórias escolares.

Objetivamos, assim, compreender, de modo geral, como são construídas as experiências de realização do curso de nível superior e analisar como elas influenciam na redefinição dos projetos de futuro entre jovens de origens populares. De modo específico: 01- Analisar dados quantitativos sobre o ensino superior nos contextos do Brasil, do Nordeste e do Ceará, 02- Compreender como são construídos os campos de possibilidades entre os jovens universitários para o acesso e a vivência da universidade, 03- Entender como ocorrem as influências do grupo familiar para a realização do curso, 04- Explicar como são elaboradas e significadas as experiências dos jovens enquanto universitários

---

<sup>1</sup> Utilizamos os termos origens populares, classes populares, camadas populares e grupos populares enquanto sinônimos.

observando suas redes de relações mediadas pela vida universitária, 05- Problematicar como são significadas as percepções dos jovens sobre as noções de tempo passado, presente e futuro, após a entrada na universidade e, 06- Interpretar como são construídos os projetos de futuro entre os jovens universitários demarcados.

Consideramos, por hipótese, que as experiências universitárias impactam os projetos de futuro dos jovens ao alargar seus horizontes de possibilidades além dos que prevaleciam em seu grupo familiar de origem. Elas rompem com a reprodução educacional do grupo familiar ao implicar no acesso a profissões mais valorizadas. Impactam na formulação de novos valores e estilos de vida e acontecem em um cenário de mudanças da condição juvenil, relacionadas as novas articulações espaço temporais e a pluralização dos modos de ser jovem e de ser adulto.

Em um contexto estrutural de profundas desigualdades - Escolar, Econômica, Social, etc. - como no Brasil, consideramos pertinente a compreensão sobre como sujeitos oriundos de grupos sociais com baixo poder aquisitivo e pouca ou nenhuma relação com o ensino superior vivenciam a formação acadêmica. Isso porque, encarando a universidade como um espaço historicamente associado as classes médias no país (FORACCHI, 1972), estudos como os de Jailson Silva (2018) enfocam que os indivíduos de classes populares têm trajetórias que rompem, drasticamente, com os perfis escolares do seu grupo familiar e social. Porém, enquanto experiências pontuais e expressões do inesperado. Maria Viana (1998), por sua vez, destaca as relações entre os processos de longevidade escolar nas camadas populares e o papel dos grupos familiares.

Entendemos que o caminho de pesquisa adotado nos possibilite analisar como as experiências universitárias juvenis vem sendo organizadas e elaboradas a partir dos indivíduos de origens populares. Estudos como os de Mirian Barros (2010 e 2004), Hustana Vargas (2009), Isaurora Freitas (2008), Raissa Ojala (2008), entre outros, demonstram que a entrada na universidade representa um momento de singulares expectativas para aqueles que a vivencia, estando em jogo não meramente a aquisição de um diploma, mas a constituição de experiências e saberes que repercutem sobre suas identidades, projetos e horizontes pessoais. Constatam, também, que o aumento da escolarização tem representado, em muitos casos, a possibilidade de prolongamento da condição de juventude nos segmentos populares, frequentemente encurtadas devido as necessidades de inserção laboral precoce.

No Brasil, o portador de diploma de ensino superior tem maiores expectativas de ganhos econômicos, sociais e simbólicos quando comparados àqueles que não o possuem

(Vargas, 2009). Dessa maneira, mesmo diante do processo de expansão desta rede, aqui observada a partir do setor público, como demonstramos no capítulo I, verificamos um cenário desafiador para a efetiva democratização do acesso e da realização do terceiro grau (Ojala, 2008). Entender essa gradativa e recente ampliação se torna fundamental para se somar as pesquisas que vem analisando como as juventudes de origens populares estão vivenciando esse espaço de ensino.

Dialogando com o que sugeriu Jailson Silva (2018), ao evidenciar os percursos educacionais de uns e de outros, nas periferias cariocas durante os anos 1990, observamos que a ampliação da entrada dos indivíduos oriundos de grupos populares na universidade reflete um contexto de maior diversidade social no espaço acadêmico. Enquanto um processo, isso pode estar associado ao conjunto das políticas educacionais de acesso e permanência ao ensino superior brasileiro, implantadas, sobretudo, entre os anos 2004 e 2012. Nesta perspectiva, entende José Dias Sobrinho (2010, p.197 *apud* Nascimento, 2017, p.16) que tal ampliação foi influenciada, também, pelo processo de globalização, pela ampliação do acesso da população aos níveis de educação mais elevados, aumento do número de pessoas de grupos sociais com baixa representatividade (negros, mulheres, pobres), bem como a necessidade de maior escolarização para a entrada no mercado de trabalho.

Consideramos, portanto, que as políticas e programas destinados ao ensino superior brasileiro, nas décadas recentes, trouxeram mudanças que demandam pesquisas de diferentes ciências a fim de entender tal fenômeno. Essa compreensão atravessa não apenas as instituições educacionais e os públicos mais diretamente envolvidos, como os estudantes e os professores, por exemplo, mas os grupos familiares e sociais, observando os significados do acesso à universidade entre eles, e as diferentes estratégias adotadas para a realização dos cursos.

Somada à introdução, aonde indicamos as arestas do debate sociológico em que nos situamos; as relações que nos tensionaram enquanto pesquisador durante o processo de pesquisa; as estratégias metodológicas utilizadas; o lócus espacial da pesquisa empírica - Juazeiro do Norte - como centro regional no sul cearense na oferta de ensino superior; bem como as nossas conclusões, esta tese está organizada em cinco capítulos. Constituem categorias centrais de análise: juventudes universitárias, origens populares, experiências educacionais e projetos de futuro, as quais utilizamos observando as transformações recentes no ensino superior brasileiro.

No capítulo I, Juventudes universitárias e jovens de classes populares no ensino

superior, apresentamos uma análise fundamentada em dados estatísticos sobre o ensino superior no Brasil. Também abordamos o processo de seletividade observado no país e as transformações a partir das políticas públicas desenvolvidas no século XXI. A partir dessa perspectiva, dois aspectos são destacados: os efeitos da interiorização de *campi* para os diversos grupos sociais a partir da descentralização das IES e do ensino superior; e as políticas de assistência estudantil entre os jovens de origens populares.

Durante o capítulo II, Caminhadas à universidade: Relatos dos jovens universitários pesquisados, exploramos, qualitativamente, relatos de cinco entrevistados, estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal do Cariri (UFCA), *campus* Juazeiro do Norte. Analisamos como se constituem os percursos escolares, como ocorre o envolvimento familiar, quais os significados do acesso ao ensino superior, e como a universidade aparece no tempo por vir entre aqueles indivíduos.

Em Experiências universitárias e redefinições identitárias, capítulo III, estudamos como são constituídas as experiências universitárias e como se relacionam, ou não, com as mudanças nas identidades dos jovens pesquisados. Para tanto, ressaltamos quatro tipos específicos observadas a partir do processo de imersão empírica, quais sejam: Experiências de precariedade, de deslocamentos, de pioneirismo e de autonomia.

No capítulo IV, Percepções sobre os horizontes educacionais entre as gerações, exploramos como são significadas as rupturas educacionais entre os jovens ao acessarem a universidade e, ao mesmo tempo, como elas revelam os campos de possibilidades em que estiveram situados os sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, destacamos como são construídas e vividas as condições de juventudes universitárias, como a universidade aparece na concepção de horizonte de futuro e como perfila a passagem para a vida adulta.

O capítulo V, Um futuro como horizonte: As dimensões do tempo por vir e os projetos de futuro, apresenta uma análise sobre como se organizam os projetos de futuro a partir do contato com o ensino superior e quais dimensões circunscrevem o tempo por vir entre os jovens de origens populares. Ainda que não sejam cursos onde a família, e até mesmo a escola, exerçam influência na definição, e que os jovens lidem constantemente com o sentido de incertezas, há uma série de racionalizações que orientam as ações desses indivíduos antes, durante e após entrar no curso universitário. Nos projetos de futuro, o tempo se apresenta como uma concepção de curto, médio ou longo prazo, e revela como há diferentes alcances, construções e percepções do tempo entre os sujeitos denominados “novos universitários”.

## **Da construção do problema de pesquisa, do pesquisador e do campo: Fios e tensões que se cruzam**

A definição do problema de pesquisa constitui um dos mais sofisticados e exigentes empreendimentos no processo de escrita científica. Sobretudo na pesquisa qualitativa sua construção não é linear e o pesquisador pode encontrar recorrentes problemas de ordem metodológica e bibliográfica. A definição de tal problema está, em muitos casos, associada àquilo que instiga o cientista, que o provoca e atinge. cremos, como dito por Writh Mills (1982), que a pesquisa sociológica é um artesanato intelectual e, enquanto tal, sua construção demonstra a necessidade de inúmeros retoques, reescritas, negociações e interpretações. Trata-se, portanto, de uma tarefa profundamente manual e processual, na qual buscamos as relações entre diferentes dados, situações de campo, análises e significados sociais. Muito embora tenhamos alguns roteiros, todo o percurso é uma experiência pessoal, que demanda e revela um empenho e sistematicidade do pesquisador.

Nessa direção, um recorte temático leva às inúmeras compreensões sociais e a singularidade da pesquisa cabe, em grande medida, a definição do problema que se busca investigar. A partir dessas questões, do recorte temático até o problema de pesquisa aqui adotado, perambulamos por alguns modelos e possibilidades de construção do estudo, tendo em todos os casos o universo do ensino superior brasileiro e a condição de juventude estudantil como centro de nossos interesses.

Desde 2017, quando iniciei o curso de Doutorado em Sociologia, as minhas primeiras reflexões problematizavam a questão sobre quem são as juventudes universitárias no cenário do ensino superior brasileiro, especificamente, no Cariri cearense. Como contexto amplo e diversificado, necessitamos, nessa primeira etapa, fazer os recortes iniciais.

Discutimos a noção de juventude nas realidades do ensino superior público e privado, observando, ao mesmo tempo, as possíveis estratégias metodológicas para a análise dos sujeitos e cenários. Inicialmente, abordamos as categorias ‘estilo de vida’ e ‘identidade juvenil’ entre universitários. Nessa etapa, a preocupação com a definição do universo de pesquisa apontou para a necessidade de elucidar diferenciações significativas a partir do uso dessas categorias, a depender dos grupos sociais envolvidos no estudo. Ou seja, nas diferenciações dos estilos de vida e das identidades juvenis entre os universitários a depender dos cursos e das instituições em que os indivíduos estivessem localizados.

Com a realização de leituras, focamos, em seguida, em consumo cultural e mobilidade social, observando um roteiro de bibliografias que nos faziam perceber as implicações sociais das transformações provocadas pela expansão do ensino superior brasileiro nas décadas recentes. Para essas categorias, além de detectarmos as mesmas preocupações de antes, nos questionávamos se o ensino superior seria, por si só, constitutivo de mobilidade social, simultaneamente à pretensão de analisar estudantes que ainda não haviam concluído a graduação, teríamos dificuldades em verificá-la

A atitude em estudar graduandos foi construída em virtude de buscarmos entender as experiências que atravessam seus cotidianos durante o período de realização da pesquisa, observando as diferentes práticas, estratégias e sentidos do ser universitário entre tais indivíduos. Ainda nesse sentido, analisamos os próprios espaços da universidade e como os jovens circulam e constroem suas redes de relações neste ambiente.

A ampliação do contato com as leituras especializadas associada a construção de roteiros metodológicos nos trouxe imperativos importantes na reflexão para o estudo. Entre esses, destacamos a preocupação em estabelecer um projeto de pesquisa baseado em um aspecto central para, a partir dele, delinear de modo mais profundo as incursões necessárias na bibliografia e nas possibilidades de recorte empírico. A vivência da fase de leituras das produções acadêmicas na área de sociologia durante o doutorado possibilitou reestabelecemos definições mais precisas para a pesquisa.

Em meados do ano de 2017 defendemos o recorte sobre jovens de origens e classes populares pertencentes a rede pública, considerando a relevância que a bibliografia consultada sobre o tema apontava diante das novas questões que tal presença suscitava. Assim, dado o emblemático destaque na região do Cariri cearense da Universidade Federal do Cariri (UFCA) como expressão das políticas públicas de ampliação e interiorização do ensino superior brasileiro em fins de 2017, optamos pela definição dessa universidade como locus para a realização da pesquisa de campo.

Essa atitude buscou se relacionar a uma questão chave para a presente análise: Como as políticas de ampliação da oferta de ensino superior no Brasil poderiam afetar os projetos de futuro e as experiências universitárias entre jovens de origens populares em um contexto local como Juazeiro do Norte? A universidade escolhida é fundamental por abrigar nessa cidade a sua sede institucional e o maior número de graduações. Além de ser a única Instituição de Ensino Superior, na região do Cariri cearense, implantada a partir de 2001 como *campus* de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC),

devido à referida política federal.

A partir do exercício de leitura e reflexão, no início do ano de 2018 analisamos como os grupos de jovens de origens populares vivenciavam a experiência do ensino superior ao entrarem na universidade. Nesse mesmo momento as categorias Estilo de vida, Identidades, Mobilidade Social e Consumo Cultural já não se constituíam mais em elementos centrais para nossa pesquisa. No entanto, o aprofundamento nas leituras nos aproximou de perspectivas importantes, como a noção de projeto de vida como reveladora de processos de ascensão social sem se referir diretamente a noção de mobilidade social.

Com o conceito de projeto de vida abrigamos a possibilidade de compreender o acesso ao ensino superior como parte de uma experiência mais ampla na vida dos indivíduos, na qual está em jogo significados culturais sobre as rupturas educacionais entre gerações de um mesmo grupo social. Também seria uma categoria importante para compreender como tal noção está sendo construída entre determinados segmentos. Assim, associamos o recorte já realizado sobre as origens sociais à noção de projeto, tempo futuro e experiência social para investigar os jovens da UFCA/Campus Juazeiro do Norte. Esclarecer esse roteiro mostra como é descontínuo um percurso de pesquisa, evidenciando os inúmeros e processuais percalços aos quais estão submetidos o pesquisador.

O interesse por este tema em foco está profundamente associado aos meus estudos sobre juventudes desde a graduação em Ciências Sociais iniciada em 2010. Me instigou sobre todo um conjunto de sujeitos, em deslocamentos diários ou não à Juazeiro do Norte, que, assim como eu, acessavam a universidade.

Enquanto pesquisador vivenciei o momento de expansão da oferta de vagas no ensino superior brasileiro, me defrontando com esse fenômeno na região em que resido, o Cariri cearense. Morei, ainda quando estudante de graduação, em um bairro de Juazeiro do Norte aonde era comum encontrar universitários residindo em apartamentos, ocupando as praças públicas ao entorno dos *campi* e do *shopping*, nos bares, movimentando os pontos de ônibus para as mais diferentes cidades da região do Cariri e até mesmo em direção aos Estados vizinhos.

O crescimento do ensino superior verificado em Juazeiro do Norte e na conjunção composta por esta e as cidades de Crato e Barbalha implicou em transformações urbanas e estéticas identificadas na existência de áreas com inúmeros pequenos apartamentos, na intensificação dos fluxos dos meios de transportes atendendo as idas e vindas dos estudantes aos diferentes *campi*, nos bares com programação diversificada para esse

público, entre outros. Como destaca Joseney Dantas e Maria Clementino (2014, p.230), tais investimentos oportunizados por essa expansão, provocou efeitos mais facilmente internalizados em cidades médias, imprimindo mudanças espaciais na estrutura urbana. Em relação a essa perspectiva, Carmem Sanfeliu (2011, p.02) assinala três aspectos importantes:

01- Las sedes y campus universitarios son grandes creadores de centralidad, puesto que generan y articulan importantes flujos de movilidad, atraen masa y dinámica social y generan a su alrededor efectos multiplicadores sobre la localización de actividades económicas diversas (librerías y copisterías, bares y restauración, hostelería, alquiler y compra de vivienda, etc.). 02- Estas instalaciones actúan también como difusores de la ecología social, mediante la incorporación al territorio de sectores sociales dinámicos (jóvenes, clases profesionales, personas formadas...) y la generación de una dinámica social que acaba por caracterizar a muchos de los barrios o espacios donde se implanta. De forma directa o indirecta, la universidad incide en la mayor oferta y demanda de productos y servicios culturales, a la vez que impacta en el clima cultural del barrio. La universidad, de hecho, ha contribuido históricamente a aumentar el nivel de vida y de formación de la población pero también ha dado lugar a una dinamización sociocultural del territorio en la que se implanta puesto que es capaz de crear numerosas y valiosas sinergias, y ello es especialmente cierto en la actual sociedad del conocimiento. 03- La fábrica urbana universitaria (campus, sedes, edificios, instalaciones, etc.) se convierte fácilmente en un referente urbano y territorial, en un hito reflejado no sólo en los mapas al uso y guías urbanas, sino también en las imágenes espaciales de los habitantes del territorio. Y esto es así porque la universidad no sólo se incorpora a nuestras percepciones como un importante equipamiento urbano, sino que lo hace también como un hito que simboliza el conocimiento, la modernidad y la innovación, y que goza de una alta consideración por parte de la población.

A partir dessas perspectivas, observamos que a concentração de IES em Juazeiro do Norte construiu uma centralidade nessa cidade a partir das mais diferentes dinâmicas que atravessam o ensino superior. No momento em que tecíamos as observações de campo, verificamos a organização de atos e protestos<sup>2</sup> entre as instituições públicas de

---

<sup>2</sup> Acompanhamos os atos dos dias 15 e 30 de maio de 2019. Constituíram suas pautas o enfrentamento ao contingenciamento de recursos destinados ao MEC pelo governo federal, resposta à construção do discurso de desvalorização da educação superior pública, contra os cortes de bolsas de estudos das agências de fomento à pesquisa, entre outros. Tais manifestações se sucederam durante o primeiro semestre daquele ano, momento em que captávamos os dados de campo.

ensino superior locais somando-se a pautas da educação no contexto nacional diante dos cortes orçamentários do Ministério da Educação (MEC) para o ano 2019.

Esses aspectos demonstram que a realização da pesquisa sociológica tensiona e sublinha, constantemente, o enraizamento social do sociólogo, um indivíduo atravessado por experiências que o posicionam frente a hierarquia dos atos epistemológicos (Bourdieu, 2007), o que implica pensar nos próprios lugares sociais que ocupa. Ao identificar-me com os sujeitos da pesquisa, faço, simultaneamente, um exercício de “estranhamento” para analisá-los através dos conceitos e teorias sociológicas com os quais dialogamos.

Minha própria trajetória acadêmica proporcionou-me a saída do convívio familiar quando passei a residir em Juazeiro do Norte por ocasião da realização do curso de graduação, tendo eu migrado no ano de 2010 de Missão Velha, município circunvizinho. Este ato me incluiu no grupo de jovens migrantes e serviria enquanto experiência na qual eu vivenciava uma formação educacional distinta das dos meus pais, ambos com as séries iniciais do ensino fundamental. Sendo eu filho pedreiro e doméstica, egresso da escola pública, residente na zona rural, sair de casa para cursar uma graduação constituiu motivo de dispendioso investimento financeiro aos meus responsáveis. Era uma situação nova para mim e para eles, pois, muito embora os municípios citados compartilhem limites geográficos, eu pouco conhecia a cidade na qual iria morar e a universidade constituía uma realidade distante para nós todos.

Como os interlocutores nesta pesquisa, também sou de origem popular. Também fui demandado a trabalhar cedo, colaborando, até a minha adolescência, na roça, e depois em obras da construção civil, como servente de pedreiro. A graduação em Ciências Sociais que cursei em universidade pública-estadual é ofertada em horário integral, sobretudo, no período vespertino. E isso me impossibilitou trabalhar quando migrei de cidade. Nesse contexto, o primeiro semestre foi financeiramente muito difícil, pois toda o custo da minha estadia em Juazeiro do Norte veio dos meus pais, ambos sem renda fixa mensal.

Nessa mesma condição estudantil que vivenciei situava-se grande parte dos amigos da turma do curso universitário. Contudo, dedicar-se integralmente ao curso me possibilitou participar de núcleos e grupos de pesquisa que foram, processualmente, importantes para a capacitação científica.

Em 2011, concorri a um edital da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e fui aprovado como bolsista

remunerado. Me envolvi tanto com a pesquisa acadêmica, quanto auferi renda para subsidiar a minha permanência na universidade. Até aquele ano, os bolsistas do curso de Ciências Sociais eram predominantemente de iniciação científica, e muitos dos meus amigos continuaram sem acesso a experiências como essa, cenário que começou a ter mudanças a partir de 2012 com a política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID<sup>3</sup>).

Particpei como bolsista do mesmo projeto entre o início de 2011 e final de 2012, quando discutia memórias sociais em pesquisas do professor orientador. No ano 2013 tive a oportunidade de continuar em pesquisas remuneradas, agora envolvendo juventudes. Dessa maneira, nos três anos finais do curso de graduação eu estive beneficiário de políticas que me incentivaram a permanecer no ensino superior.

No curso de mestrado em 2014, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, a minha colocação na lista dos aprovados possibilitou-me o acesso a condição de bolsista de Mestrado logo no primeiro momento e fui financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No Doutorado, em 2017, lidamos com uma quantidade de bolsas mais escassa, mas, ainda assim, fui financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), conquista indispensável à minha permanência e realização do percurso formativo.

Situar este enraizamento, como nos alertou Pierre Bourdieu (2007), problematiza o meu lugar de fala, como pesquisador, e tensiona a desnaturalização do mesmo. Localiza-me em um tipo de estrutura familiar a partir das condições de entendedor das práticas de classe social e como elas revelam as relações minhas - de pesquisador - com os contextos sociais de onde venho - família, escola, grupos de amigos - e com o tempo social onde estou.

Vivenciando as transformações do perfil dos atuais estudantes universitários a partir das políticas de ampliação da rede de ensino superior no Brasil, procuramos neste estudo lançar elementos para a compreensão do contexto contemporâneo no qual se encontram determinados grupos de jovens, como tecem suas experiências e relações com o tempo que vivem, como lidam com seus campos de possibilidades e como a universidade

---

<sup>3</sup> O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Foi criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, e visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

intervêm ou não com os projetos de futuro para os mesmos. Nesse sentido, acreditamos que este estudo ofereça uma perspectiva analítica sobre as mudanças advindas dos processos sociais em torno do acesso à educação superior no Brasil e, de modo particular, entre grupos de estudantes de classes populares no contexto de Juazeiro do Norte.

Outro aspecto que destacamos aqui é a análise de casos em que as experiências educacionais são “comuns” entre jovens cujas expectativas de escolarização dos grupos sociais de origem evidenciam pouca relação com as instituições formais de ensino. Assim, buscamos problematizar as percepções que relacionam de maneira diretiva as condições do grupo social, aqui especificamente dos jovens oriundos de famílias de origens populares, aos possíveis sucessos/insucessos escolares. A análise das experiências sociais vivenciadas por tais sujeitos pode fornecer alguns elementos instigantes para a compreensão da realidade universitária brasileira neste século XXI.

Um dos desafios que se coloca nesta pesquisa é sobre saber quem são os sujeitos a quem nos referimos, ou melhor, o que nos revelam as formas como tais sujeitos foram construídos socialmente, quais os seus campos de possibilidades e como vivenciam à experiência da universidade. Isso porque, numa perspectiva onde se tensiona classe social e projetos de futuro, compreender as especificidades das experiências universitárias abre um sugestivo campo para os estudos sobre como os diferentes grupos vivem a universidade, como ocorrem e são significados os rompimentos ou não entre os jovens e as suas origens e como são organizadas as percepções de tempo em um antes e depois da entrada na universidade para os próprios jovens. Como destaca Miriam Barros (2004, p.371):

A entrada para a universidade é, sem dúvida, uma das grandes transformações nas trajetórias familiares. E, sob o ponto de vista das trajetórias individuais, vemos que é a partir desse momento que ocorre mais efetivamente o deslocamento para fora do mundo familiar. As experiências de vida fora do espaço doméstico ou da vizinhança permitem a comparação de sua vida antes e depois da universidade e redefinem os próprios significados da vida familiar *e dos próprios jovens* (Grifos nossos).

A vida universitária passa a representar, assim, um papel fundamental no processo de construção social do estudante. Nesse sentido, a pesquisa está associada e busca contribuir ao desafio sociológico de proceder à compreensão das dinâmicas que têm afetado as juventudes quando referidas a uma fase de vida, e percebidas enquanto conjunto diversificado de condições (Pais, 1990, p.149). Logo, entender os jovens

universitários de dentro das tramas que os constroem é uma possibilidade de analisar as dinâmicas sociais e culturais que perpassam as juventudes em um dado contexto e tempo.

Nas últimas décadas, fenômenos relacionados as transformações no contexto social, político e educacional (entre eles, o prolongamento da escolaridade e a elevação das taxas de desemprego, especialmente entre os jovens), as mudanças no campo da sociologia com a recomposição da problemática das desigualdades de escolarização entre classes sociais (ZANTEN, 1999, p.51), como também a uma renovação nas pesquisas, contribuíram para que os estudantes ocupassem um novo lugar nos estudos sociológicos em educação. Dessa renovação, destacam-se estudos voltados para os processos escolares, envolvendo, entre outras questões, as estratégias familiares de escolarização, as variações nas configurações escolares entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo (ZAGO, 2006, p.226).

Este colabora para pensar os “novos universitários”, terminologia que designa sujeitos advindos de grupos historicamente afastados dos espaços universitários no Brasil, provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e filhos de pais com baixos índices de formação escolar. São sujeitos pertencentes a grupos que viam a universidade como uma experiência muito além dos seus campos de possibilidades e horizontes pessoais.

No contexto de expansão quantitativa do ensino superior, a pesquisa sociológica voltada à condição do estudante universitário se mostra como um caminho possível para o desvelamento da nova realidade universitária. Com o processo denominado “massificação do acesso” (BRITTO et al, 2008, p.778), observa-se a afluência massiva no ensino superior de um “novo aluno”, “oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à educação superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica” (SILVA, 2011. p. 16).

Os fios e tensões vivenciados entre pesquisador e objeto de pesquisa buscam aqui endossar o debate sociológico para a compreensão sobre as condições em que se apresenta a noção de juventude na atualidade, encarando o ser universitário como um dos espaços de elaboração da condição juvenil (Coutrin, Carioca e Dulce, 2009. p. 04).

## **Das “arestas bibliográficas”: Debate teórico e conceitos sociológicos centrais**

Nesta sessão analisamos as abordagens teóricas que orientam a compreensão sociológica das categorias de pesquisa aqui adotadas, quais sejam: Jovens, juventudes universitárias, origens/classes populares, experiências sociais e projetos de futuro. Trata-se da problematização através das bases bibliográficas com as quais organizamos a escrita e a reflexão dos conceitos, sistematicamente retomados durante os capítulos, explorando perspectivas e modelos de análises. Esses conceitos citados são utilizados e tensionados no estudo do processo de expansão do ensino superior brasileiro ocorrido, sobretudo, no século XXI.

Analisamos as origens sociais familiares, estratégias de manutenção nos cursos superiores, significados do acesso e permanência, e projeções do tempo futuro entre os estudantes, observando elementos do tempo antes e durante as experiências universitárias. Portanto, o processo de sistematização e análise sociológica neste estudo, ao abordar o ensino superior considerando suas dinâmicas de expansão, as políticas públicas envolvidas, os grupos sociais incluídos, está orientado, fundamentalmente, através da perspectiva da sociologia em escala individual.

Entendendo que seja uma sociologia voltada para a análise do indivíduo, Giovanni Boas, Sheila Oliveira e Rodrigo Assis (2019) afirmam:

Independentemente das especificidades de cada uma das teorias que marcaram o “novo movimento teórico”, vemos a sociologia se voltar, de maneiras diversas, para o indivíduo, visualizando-o como uma chave de acesso à realidade societária e, se quisermos continuar com a metáfora espacial de Martuccelli, podemos dizer que a “lógica descendente” tende agora a inverter-se ou complementar-se: não é simplesmente a sociedade a chave para se compreender o indivíduo, mas o contrário, o individual torna-se um dos caminhos para se compreender a sociedade, implicando, obviamente uma alteração nos próprios significados das palavras “sociedade” e “indivíduo”. “Ou seja, é no nível das experiências individuais que a imaginação sociológica está se recriando” (MARTUCELLI, 2007, p. 20). O mundo em que vivemos mudou, mudando também os processos de fabricação dos indivíduos. Deste cenário, emergiu um ator plural, complexo e heterogêneo em seu interior. No bojo das transformações, fortalecem-se propostas que podem ser enquadradas sob o epíteto de sociologia(s) do indivíduo, nas quais podemos arrolar alguns autores: Jean-Claude Kaufmann, François Dubet, Claude Dubar, Danilo Martuccelli, Vincent de Gaulejac, Dominique Memmi, Alain Ehrenberg, Bernard Lahire, entre outros. São contribuições

cuja importância fundamental está em reconhecer que o social e o individual não se separam, e que sociologia e psicologia não são disciplinas opostas, mas complementares, cujo diálogo, se bem estabelecido, pode possibilitar o desvendamento de aspectos importantes anteriormente negligenciados por ambas as áreas (Idem, 2019, p.14).

Na sociologia à escala individual dialogamos com as abordagens teóricas oferecidas por Bernard Lahire e, principalmente, François Dubet. Esses autores analisam e problematizam, cada um a seu modo, a pluralidade dos atores diante dos processos educacionais, e nesses, as implicações dos contextos e das experiências como ferramentas para a compreensão das ações sociais. Compartilham, ainda, o interesse em demonstrar os diversos mecanismos que favorecem aos indivíduos oriundos de meios populares no sucesso escolar. A respeito da sociologia à escala individual, Bernard Lahire (2005, p. 35/36) argumenta:

Centrando-se na análise dos vínculos mais singulares do social, a sociologia à escala individual inscreve-se numa longa tradição sociológica que, de Émile Durkheim a Norbert Elias, passando por Maurice Halbwachs, tem como desígnio ligar cada vez mais intimamente a economia psíquica aos quadros da vida social. Um tal estudo é suposto dotar-se das ferramentas conceptuais e metodológicas adequadas. É o interesse sociológico das variações interindividuais e intra-individuais que tento pôr em evidência há alguns anos (Lahire, 1995, 1998, 1999b, 2001a, 2002), no quadro de uma teoria da acção fundada sobre uma sociologia da pluralidade disposicional (a socialização passada é mais ou menos heterogênea e dá lugar a disposições para agir e para crer heterogêneas e, por vezes, mesmo contraditórias) e contextual (os contextos de actualização das disposições são variados). O que se abre aqui é o campo de uma sociologia que se esforça por não negligenciar as bases individuais do mundo social, e que estuda, assim, indivíduos atravessando cenários, contextos, campos de força, etc., diferentes.

Em sociologia, os estudos que analisam a manutenção de desigualdades educacionais têm como referência as contribuições de Pierre Bourdieu. No entanto, a partir desse autor, tanto em François Dubet quanto em Bernard Lahire, verificamos abordagens que, ao invés de privilegiar a análise sobre a reprodução das desigualdades, buscam compreender como ocorrem diversos processos em que os atores rompem percursos educacionais típicos de seus grupos, onde focalizam, para tanto, indivíduos oriundos de classes populares.

Após a desmistificação, empreendida principalmente a partir da teoria do capital cultural elaborada por Pierre Bourdieu, da ideia de que a instituição escolar era o espaço especial para a diminuição das desigualdades sociais, as pesquisas da área de sociologia da educação tomaram uma direção praticamente comum. [...]. Porém, com o passar dos anos, devido a diversas transformações sociais advindas do processo de globalização, as teorias bourdieusianas passaram a ser questionadas tendo em vista o crescente surgimento de exceções à regra: era cada vez mais comum verificar que indivíduos desprovidos de capital cultural se saíam bem nas escolas. Diante do cenário de crise do modelo clássico da sociologia surgem as discussões da sociologia do indivíduo, transformando radicalmente o olhar do pesquisador. O ponto de partida epistemológico sai da noção de socialização e entra na ideia da experiência individual (PINTO, 2011, p.7055).

Nesse sentido, Bernard Lahire (2005, p.20) argumenta que os sociólogos se satisfizeram em constatar a desigualdade face às instituições legítimas e/ou de uma herança cultural e social intergeracional (família). Assim, aponta o autor que à força de insistir no “isso reproduz-se”, acabou-se por negligenciar “o que é que se reproduz” e “como, segundo que modalidades, isso se reproduz”. Implica em compreender o lugar do indivíduo, antes visto como resultado de um processo de socialização, não mais pela margem, mas enquanto centro das análises.

Em termos da abordagem sociológica em escala individual apresentada por Bernard Lahire, Ana Alves (2017, p.13) destaca que o autor procura mais do que a invocação do passado incorporado para compreender as práticas dos atores. Reconstrói a gênese das disposições, investigando a constituição social e as modalidades de atualização desse passado, bem como os modos de socialização que formam tais disposições.

O programa de sociologia à escala individual, proposto pelo autor (*Bernard Lahire*), parte das posições ocupadas no espaço social para complexificar o modelo de determinações que pesam sobre cada indivíduo. Quando a lógica de pesquisa conduz à análise do comportamento singular de determinado indivíduo, faz-se necessário investigar o conjunto da modelagem social pelo qual esse indivíduo passou, começando pela família no interior da qual ele experienciou sua classe, explorando seu meio escolar, de trabalho, cultural, religioso, etc. Desse modo, é possível apreender as complexidades disposicionais de indivíduos socialmente situados (ALVES, 2017, p.14) (Grifos nossos).

Na perspectiva da sociologia à escala individual, Bernard Lahire (2005, p.11) questiona se existem objetos mais sociais do que outros uma vez que uma epistemologia realista tenderia a pensar que alguns objetos do mundo são sociais e outros não. Isso porque, conforme o autor, na prática científica efetiva, os pesquisadores costumam romper essas fronteiras, tensionando e verificando tanto as epistemologias, quanto as realidades sociais e os modelos de análises em um exercício constante de reflexão.

As teses defendidas por Bernard Lahire, relacionadas à forma como os indivíduos se apropriam da cultura, colidem com as concepções clássicas relacionadas à teoria do capital cultural bourdieusiana (Pinto, 2011, p.7062/7063). Nestes termos, ao demonstrar que os indivíduos empreendem, práticas distantes daquelas comuns em seu local de origem, o autor problematiza a concepção bourdieusiana de apropriação da cultura. É nesse sentido que Bernard Lahire e François Dubet se aproximam, destacando a grande heterogeneidade existente nas práticas dos indivíduos na contemporaneidade

No intenso e crítico debate estabelecido com Pierre Bourdieu, Bernard Lahire (2005) enfatiza o passado para entender as práticas sociais dos indivíduos, por acreditar na existência da disposição para agir através desse tempo. No entanto, acrescenta não poder concebê-lo como um tempo e mundo “fechado”, mas sim, “aberto”. Atenta ao fato das disposições não serem transferíveis, como se percebe na leitura bourdieusiana do *habitus*, e que nem todas as experiências individuais são abarcadas pelos campos haja vista pressuporem relações em espaços institucionalizados.

Praticando a postura de revisão crítica, Lahire considera que nem tudo pode ser incluído em um campo, quando diz que a “teoria dos campos constitui uma maneira de responder a uma série de problemas científicos”, mas que também “pode constituir um obstáculo ao conhecimento do mundo social” por ter caráter “regional” e não “geral” ou “universal” (LAHIRE, 2002, p.51-52). Afirma que nem todos os espaços têm propriedades que os caracterizam como campos, citando o exemplo da família e das classes populares. Defende que é possível viver num universo sem estar nele por inteiro, sem entrar em concorrência: “de fato, pode-se participar de um universo como praticante amador [...], simples consumidor [...], ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga” (LAHIRE, 2002, p. 49-50). É o caso, para Lahire, de todas as atividades das quais participamos de modo temporário que, em sua opinião, não podem ser consideradas “campos”. A teoria dos campos, portanto, poderia ser usada para “iluminar os grandes palcos”, mas não para olhar “os que montam esses palcos” (LAHIRE,

2002, p. 50), visto que não contempla os excluídos das atividades profissionais e os participantes daquelas que contam com pouco prestígio (PEREIRA, 2015, p.342).

Outro aspecto da crítica endereçada à sociologia de Pierre Bourdieu elaborado por Bernard Lahire parte do pressuposto de que nas sociedades complexas, o conceito de *habitus* apresente uma noção de esquema socializante estável e “pouco eficiente”. Assim, é necessário pensar que há uma pluralidade de disposições incorporadas por cada agente nas sociedades com forte diferenciação social. Evidencia-se com a abordagem desse autor que é preciso ao sociólogo apreender e compreender uma maior autonomia para o ator ao considerar a existência de práticas que estão para além das mediadas pelas instituições. Em outros termos, para a compreensão das experiências universitárias, como as que analisamos aqui, é preciso investigar as práticas que se inter-relacionam ao campo universitário/educacional e os diversos contextos como os do grupo familiar e de origem social, as redes de relações que perfazem o cotidiano (por exemplo, nos espaços de moradia entre os próprios jovens universitários).

Tais atores são feitos de colagens compostas, complexos matizados de disposições, mais ou menos, fortemente constituídos. Isso não significa que tenham “coerência”, mas sim um princípio de coerência único e de disposições para agir. (Lahire, 2005, p. 32). Há, portanto, para esse autor uma relação contínua entre disposições e contextos como maneira de compreender a ação. As práticas resultam do passado incorporado na forma de disposições e competências, somado ao presente na forma de contexto. Na sociologia em escala individual, o pesquisador pode reconstruir o universo social do indivíduo que analisa, considerando sempre o jogo entre o passado incorporado e o presente contextualizado (Boas, Oliveira e Assis, 2019, p.16).

O processo de análise social compreende que toda disposição tem gênese situável e possível de reconstrução, sem reduzir-se a um dado acontecimento. É o produto incorporado da socialização constituída pela duração mediante sua repetição. Não é, obrigatoriamente, ativada em todos os momentos da vida dos atores e, por isso, não se generalizam seus efeitos. Nem se reduz a uma resposta simples e mecânica a dado estímulo, mas a maneira de ver, sentir ou agir flexível a situações. Ou seja, é diferente de condições específicas, requerendo um trabalho empírico. As disposições são reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. Trata-se de um trabalho interpretativo descoberto através de causas experimentais para dar conta da diversidade do real, orientada pela socialização.

Em outra perspectiva, a sociologia de François Dubet, preocupada em compreender as experiências sociais, visa a ação dos indivíduos na sociedade pós-industrial. Deise Arenhat (2014, p. 341) considera que esse autor realiza expressiva contraposição à ideia de sociedade forte e coesa, e, nela, a noção de um sujeito passivo frente aos seus processos de socialização. Deste modo, numa perspectiva macrosocial, sua teoria faz uma leitura das novas configurações da sociedade que denomina como pós-industrial. Em termos microsociais, enfatiza como o ator social age, o que move as suas ações e como o mesmo é construído nessa “nova sociedade”.

Sobre a noção de experiência social, destaca:

A experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da sociedade já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já um sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. As combinações lógicas de ação que organizam a experiência não têm centro, elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental. A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Mas é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação (DUBET, 1994, p.94).

Conforme o mesmo autor, numa sociologia da experiência, o objeto de estudo é a subjetividade dos atores, e a experiência é algo capaz de dar sentido às práticas sociais características de nossa sociedade e designando simultaneamente, um tipo de objeto teórico. Se torna, portanto, objeto sociológico que combina lógicas de ação ao vincular o ator a cada uma das dimensões de um sistema, nos possibilitando interpretar ações, sentidos e atores (Idem, 1994, p.11).

A noção de experiência social impôs sê-me como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Por isso, essas condutas diluídas no fluxo contínuo de uma vida quotidiana feita de interações sucessivas, elas são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. É esta própria heterogeneidade que convida a que se fale de experiência, sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação (Idem, 1994, p.93).

Em torno dessa direção, é fundamental compreender como se constroem as experiências universitárias entre os jovens estudantes, para os quais a aquisição de um curso superior não representa uma realidade vivenciada entre as diferentes gerações do grupo familiar e social. Isso porque essas experiências nos indicam sobre os modos como são organizadas as práticas, as estratégias de manutenção dos percursos escolares, os significados que repercutem a integração à vida acadêmica após o ingresso na universidade, os simbolismos que se associam.

Compreendemos que as experiências universitárias constituem as diversas vivências mediadas pelo processo de realização do curso universitário. Refletem os significados e sentidos, as práticas, as redes de relações, os usos do tempo e espaços sociais nos quais os estudantes se inserem. São, assim, elaboradas em contextos socialmente múltiplos, sendo reflexos de um tempo e dos espaços sociais em que os sujeitos se relacionam.

As experiências sociais são, assim, importantes chaves para a compreensão das distintas condições em que emergem as juventudes como categoria para a pesquisa sociológica, apontando como são significadas as ações dos atores e seus grupos em sociedade. Segundo François Dubet (1994), elas servem como um constructo que está para além dos papéis, pois revelam as estruturas sociais ao enquadrar os sujeitos ao participarem de várias situações, inclusive momentâneas, que repercutem nos relatos biográficos, nas narrativas do cotidiano, nos sentidos de si.

François Dubet (1994) adverte, também, que a noção corrente de experiência social é ambígua e tem evocado dois fenômenos contraditórios que importa ligar.

“Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal. É assim que se fala habitualmente de experiência estética, amorosa, religiosa. Mas, esta representação do vivido é ela própria ambivalente, inefável em caso extremo, misteriosa e irracional, manifestação romântica do ser único e da sua história particular. Por outro lado, a experiência individual pela sociedade concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse transe original do social de que Durkheim e Weber falavam, no qual o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, a do grande ser que é então apenas a sociedade sentida como uma emoção, ou a do amor gerado pela emoção carismática. A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação:

A experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, estas categorias são, em primeiro lugar, sociais, são formas de construção da realidade. Deste ponto de vista, a experiência social não é uma esponja das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de vida (Idem, 1994, p. 94)''.

Observamos nessas abordagens sociológicas a experiência social como sendo uma variedade de práticas, contextos e sentidos socialmente construídos. Reverbera tanto a capacidade de o ator da ação estar situado em uma sociedade e tempo nos quais vive, quanto aos modos como se constroem socialmente. Isso nos possibilita tensionar um presente marcado pelas distintas dificuldades desde a inserção, à permanência na graduação e o futuro, tempo no qual se intenciona uma vida distinta para si, os próprios jovens, e para os seus.

É possível compreendermos que:

Em alguma medida, as argumentações *do autor* deram o embasamento epistemológico para a sociologia do indivíduo contemporânea a partir da noção de experiência social enquanto elemento substitutivo da noção de ação social, uma vez que esta estava muito ligada à ideia de papel social cara à sociologia clássica. Por sua vez, Bernard Lahire, além de produzir excelentes críticas ao modelo bourdieusiano, principalmente em relação à concepção de apropriação do capital cultural, transformou o olhar dos modelos de pesquisa ao elaborar estudos buscando compreender os perfis individuais a partir das dissonâncias culturais intra-individuais, ao contrário de buscar as grandes regularidades estatísticas existentes entre posição social e práticas culturais. Com esse modelo de pesquisa a explicação das “exceções” não mais fica de fora das teorias, mas, ao contrário, ressignificam toda a lógica da relação dos indivíduos com seu meio de origem (PINTO, 2011, p.7065/7066) (Grifos nossos).

Tanto quanto Bernard Lahire, e diferente de Pierre Bourdieu, em François Dubet, mais do que agente o indivíduo é um ator social movido pela experiência ao invés de pelo *habitus*. Na sociologia da experiência social o sistema não tem uma unidade, uma lógica de ação, mas uma pluralidade não hierárquica (Dubet, 1998, p. 108). Nessa direção, a sociedade não é formada por um princípio de coerência interna, mas por três grandes tipos de sistemas: Uma comunidade (integração), um mercado (competição) e uma cultura

(Arenhat, 2014, p.32). A estes sistemas, construídos socialmente, correspondem três lógicas de ação: a integração, a estratégia e a subjetivação.

Na integração, o indivíduo é definido pela relação com o sistema, ou seja, pelos seus vínculos com a comunidade. Portanto, a ação é gerida pela incorporação dos códigos sociais que atendem às demandas da integração social. A estratégia é definida pelos interesses do ator num mercado concorrencial, relativo não somente ao domínio econômico, mas ao conjunto das atividades e bens sociais. Quanto a subjetivação, esta é movida pelos interesses e motivações subjetivas do ator. É por meio dessa que o ator se coloca como sujeito crítico frente a uma sistemática de dominação e alienação.

Conforme François Dubet, a experiência social não pode ser compreendida como uma noção propriamente subjetiva, deslocada do sistema social. Nessa perspectiva, são combinações subjetivas de elementos objetivos (Dubet, 1998, p. 140) socialmente construídas críticas. De acordo com Deise Arenhat (2014, p.344/345), isso significa dizer que tanto não existe experiência individual pura, isolada das relações sociais, como também que o sujeito é capaz de dominar conscientemente, em certa medida, a sua relação com o mundo. Isso possibilita compreender como a escola constrói os indivíduos e como os mesmos vivenciam a experiência escolar.

[...] a escola não reproduz apenas desigualdades, mas produz diferenças de ordem simbólica. Isso porque, para Dubet, o sentido da escola é dado pelo ator, na medida em que esse constrói sua experiência subjetiva com ela. A experiência do sujeito por sua vez, não está restrita a lógica da reprodução social, como o estaria em Bourdieu. Esse é resultado da relação de três lógicas que mobilizam sua ação: a integração, a estratégia e a subjetivação (ARENHAT, 2014, p.346).

O espaço escolar, e aqui, universitário, não pode ser visto como homogêneo, mas, constituído pela pluralidade que se produz em seu interior. A partir dessa perspectiva, estariam em evidência distintas maneiras de compreender suas formas de ser organizadas, vivenciadas e significadas.

Sobre a categoria juventudes, para a qual aludimos um conjunto variado de condições, atores, sentidos e realidades sociais, Helena Abramo (1993), em estudo fundamental para as pesquisas no Brasil, explora diversas teses e perspectivas sobre ser jovem. Destaca a autora como os sujeitos assim entendidos são caracterizados por suas práticas, modos de ser, contextos em que circulam e as relações que mantém com o tempo social. Nas sociedades modernas ela aparece como uma categoria especialmente

destacada (Idem, 1993, p.04), implicando em definições que correspondem a localizações teóricas bastante distintas. Um desses modelos de reflexão é o que pensa a relação entre juventude e transitoriedade. Nesse sentido,

[...] a juventude é entendida como uma etapa de transição, que processa a passagem de uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla: Um período de preparação para o ingresso na vida social adulta. Essa passagem envolve muitas dimensões e é caracterizada de várias maneiras. A transição como preparação para uma vida posterior inclui a ideia de suspensão da vida social, dada principalmente pela necessidade de um período escolar prolongado, como um tempo para o treinamento da atuação futura (Idem, 1993, p.11-12).

Como as passagens para a vida adulta são marcadas por múltiplas dimensões, Helena Abramo (1993) ressalta as ambiguidades da condição de juventude, precisamente seu início e término. O acesso e a permanência na universidade seriam a preparação para a vida adulta, com sua posterior imersão no mundo do trabalho. Entretanto, tais condições são, cada vez mais, pluralizadas. Inclusive, durante a graduação.

Nesse sentido, observamos ser recorrente, entre os jovens pesquisados, a busca de estabelecimento profissional a partir do diploma acadêmico; de garantia de retorno financeiro ao grupo familiar, sobretudo, pai e mãe durante a velhice; e a não constituição de um núcleo familiar próprio no horizonte futuro. Planejam também a aquisição de bens associados a independência pessoal, como a casa própria.

Marialice Foracchi (1972), ainda na década de 1970, aponta para outra perspectiva, sobre as sociedades modernas, nas quais a condição estudantil é uma típica representação juvenil. A partir dos anos 50 a tese era de que a configuração de tal condição vinculava-se ao processo de modernização social ocorrido no ciclo de transformações estruturais desencadeado no período posterior à segunda guerra mundial. Nesse momento, também se fortaleceu a associação entre juventude e mudança social, argumento apresentado desde o debate com Karl Mannheim, na década de 20. Assim, o jovem enquanto estudante é pensando como ator inovador, ganhando conotação positiva pelo caráter reivindicativo que assume (Idem, 1972, p.23). A vinculação da ideia de juventudes e modernidade aparece também pela percepção de sua especial sintonia com a difusão de novos hábitos urbanos.

Entendendo que haja possibilidades variadas de ser jovem no interior das sociedades e que essas possam estar restritas a certos grupos (Abramo, 1993, p.06),

consideramos que as concepções sobre juventude apresentam conotações diferentes de acordo com os vários grupos e tempo social. Se na sua construção para as classes médias e altas, nas sociedades modernas, prevaleceu o entendimento como tempo de preparação para a vida adulta, com possibilidade para experimentação, estudo e lazer; nas classes populares, verifica-se a pressão para trabalhar muito cedo, por vezes, impedimento de estudar.

Quando optamos por pesquisar jovens universitários de origens populares estávamos atentos às especificidades das condições culturais caracterizadoras desses sujeitos em seu tempo. Isso evitou armadilhas das generalizações apressadas para as quais o conceito de juventude que, por vezes, tendemos a ser conduzidos. Também constitui preocupação de análise a noção de origens populares, sobre a qual tensionamos e problematizamos ao conceito classes populares.

De acordo com os estudos de Pierre Bourdieu (1990, p.156), a interpretação sobre classes sociais não está propriamente dada na realidade. Ela reflete uma construção teórica e política do pesquisador. Cientes de que outros limites empíricos e epistemológicos podem ser utilizados, operacionalizamos a noção de origem popular a partir de efeitos como renda *per capita*, hábitos e práticas culturais, honra social, formas de ocupação nas relações de trabalho, níveis e significados atribuídos aos processos de escolarização dos núcleos familiares, condições estruturais e simbólicas dos tipos de espaços de relações/moradias e representações do tempo por vir, associadas aos projetos de futuro.

François Dubet (1994, p.161) entende as classes sociais como agregados de indivíduos que partilham dos mesmos interesses, em função de posições comuns numa escala de estratificação ligada a divisão social do trabalho e à desigual repartição dos recursos. Assim, classe social, na qual a noção de classe popular é uma delas, diz respeito ao espaço em que se observam posições “comuns” dos indivíduos e grupos implicados pelos processos de estratificação relacionados a divisão social do trabalho. A partir dessa concepção, as funções sociais desempenhadas no mundo do trabalho são elementos importantes para a análise dos seus significados, uma vez que colabora para a caracterização social dos sujeitos e grupos que as compõem.

Orientamos a análise do tempo por vir através da noção projeto de futuro. Conforme Gilberto Velho (1994), tal termo projeto relaciona-se com as concepções de indivíduo e de sujeito e não existe projeto individual puro, sem referência ao outro ou ao social. São elaborados e construídos em função de experiências sócio-culturais, de um código, de

vivências e interações projetadas (Idem, 1994). Também não são puramente internos, ou subjetivos, mas, formulados dentro de um campo de possibilidades, limitados historicamente pela noção de indivíduo e por paradigmas e prioridades culturais existentes. São ainda essencialmente dinâmicos, na medida em que os atores tem uma biografia, isto é, vivem no tempo e na sociedade, ou seja, sujeitos à ação de outros atores e às suas mudanças sócio-históricas.

No tocante a esse conceito, nós o operamos para designar as implicações dos modelos de organização das ações e estratégias sobre o tempo que virá e os seus significados. Assim, analisamos como as experiências universitárias podem, ou não, se inter-relacionar ao tempo futuro. Ou seja, o projeto de futuro constitui o conceito para analisar os desdobramentos no por vir das lógicas desenvolvidas através das experiências desencadeadas pela vida universitária, o que nos permite compreender como são planejadas as ações entre os jovens estudantes de origens populares.

Os projetos guardam estreitos laços com os valores sociais. Assim, um dado indivíduo, em uma determinada sociedade e tempo histórico, desenvolve projetos fundamentados nos valores que orientam seus modos de ver o mundo. Sandra Bid e Lúcia Castro (2010), analisando esse conceito argumentam:

O termo projeto, como é hoje reconhecido, surgiu em meados do século XX e, embora tenha sofrido atualizações ao longo de sua história, consolidou-se modernamente como significante para intenção, objetivo, planejamento, programa, buscando corresponder às preocupações e expectativas do tempo técnico, o tempo do trabalho. O projeto, seja ele individual ou coletivo, vai encontrar seu fundamento na forma como os indivíduos e a sociedade se relacionam com o tempo e o devir - daí o estudo dessa relação ser relevante na reflexão sobre as condições de construção de um *projeto de futuro* entre os jovens universitários (Idem, 2010, p.04) (Grifos nossos).

Para as mesmas autoras, no contexto das sociedades modernas o termo projeto esteve associado a ruptura das fases do tempo linear, perspectiva que entende a vida como um curso previsível.

Em seu sentido moderno, o projeto se apresenta como instrumento para reorganizar o passado e antecipar, racionalmente, o futuro. A ideia de se ter um projeto para a vida (pessoal, profissional) se confunde com a própria formação da identidade moderna, como um princípio organizador ou edificador das biografias (Berger, 1977). O tempo, a reger a

relação do sujeito moderno com o devir, mostra-se linear, previsível e de longo prazo. A trajetória biográfica é apreendida como o espaço/tempo, para onde as diferentes etapas devem se organizar em um movimento contínuo e linear. O curso da vida é encarado como “sequência sistematizável, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento constantes” (Castro, 1998, p. 29). Nessa sequência, a transição - mudança ou ultrapassamento definitivo de *status* - passa a servir como modelo normativo para a construção das trajetórias biográficas. Tradicionalmente, a ideia de transição tem como eixo principal a passagem da condição de dependência financeira, característica da infância e adolescência, para a de independência, claramente associada à vida adulta. A passagem das fases vai se referenciar em marcos e eventos balizadores como a conclusão dos estudos, o exercício de uma atividade produtiva remunerada, a saída da casa dos pais, a constituição de família própria (Leccardi, 2005a) (Idem, 2010, p.04).

Segundo Gilberto Velho (1994, p.27), o conceito projeto define-se como a dimensão racional e consciente que se processa conforme as circunstâncias expressas no campo das possibilidades socioculturais, constitutivas de modelos, paradigmas e mapas. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma performance, desenho, exploração de opções ancoradas nas avaliações da realidade. Se elaboram relacionados aos campos de possibilidades, às alternativas do processo histórico, com potencial interpretativo do mundo simbólico e cultural (Idem, 1994, p. 27), constituindo-se a partir dos contextos socioculturais sobre os quais os sujeitos são socializados.

Analisando o contexto da pós-modernidade, Heloísa Pereira e Márcia Stengel (2015), ao estudarem o conceito projeto de vida, vinculam a noção de projeto às incertezas típicas desse tempo. Trata-se de um período caracterizado por profundas transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que colocaram em xeque o modelo temporal linear e previsível, proposto pela modernidade, onde passado, presente e futuro encadeiam-se como etapas da vida em uma “biografia normal” (Idem, 2015, p. 591). Nessa perspectiva, é preciso estar atento para as próprias significações que envolvem o termo, suas caracterizações e modelos de organização quando analisamos os jovens universitários.

No seu sentido moderno, como destacamos, ao entender o projeto como elemento capaz de reorganizar o passado e planejar o futuro, a compreensão desse conceito nos possibilita problematizar sobre qual é o horizonte temporal nele destacado. Isso porque o intenso processo de mudança social que impede maior previsibilidade do futuro associado a cultura do gerenciamento e planejamento da vida e do controle da subjetividade geram

mudanças nas formas de vivenciar a juventude. Entre universitários de classes populares é possível verificar que embora a realização do curso superior signifique uma experiência que repercute nos planos de futuro, a saída da universidade representa uma fase de incertezas econômicas e de trabalho.

Observando a proposta analítica de Gilberto Velho (1994), para quem os projetos na modernidade indicam estratégias fortemente associadas a percursos individualizados, outro elemento que repercute as singularidades analíticas dessa categoria é sobre seu caráter nem sempre individual. Isso porque, como abordamos mais profundamente no capítulo V, há uma emblemática participação e colaboração do grupo familiar e de determinadas redes de relações muitas vezes associadas aos grupos sociais de origem e a escola, que são importantes para as suas construções e compreensão. Projetos que dizem respeito a jovens para os quais as políticas educacionais possibilitam estabelecer estratégias possíveis de manutenção do curso superior, havendo, portanto, um contexto e um tempo que se descortina e reflete as realidades em que se inserem os indivíduos. Portanto, os projetos de futuro, que se orientam pelas experiências universitárias, são imbricados e podem diferenciarem-se conforme um dado tipo de grupo e um tempo social.

### **Das definições da metodologia utilizada**

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo são de caráter qualitativo. A respeito desses métodos, Miriam Goldenger (2004, p. 48) lembra, com Howard Becker, que as pesquisas qualitativas viabilizam a explicitação dos “resultados negativos” dos estudos, mostrando as dificuldades e os (des)caminhos percorridos pelo pesquisador até chegar aos resultados de sua pesquisa, pois, em geral, os pesquisadores “escondem” as suas dificuldades, mostrando apenas “o que deu certo”.

Duas características importantes marcam este modelo metodológico e nos foram emblemáticas nesta pesquisa: 01- Não linearidade, e 02- Uso de um conjunto de técnicas para a produção de dados. Sobre a primeira característica, destaca-se que todas as etapas produzem dados importantes para a análise, possibilitando o retorno e o refinamento do problema de pesquisa. Sobre a segunda, ela corrobora a capacidade de adequação às etapas de produção do estudo, permitindo a utilização de técnicas que privilegiem a captação de dados a partir de experiências distintas do pesquisador e favoreça a volta ao campo.

Menga Lüdke e Marli André (1986, p.11/12) destacam as seguintes especificidades da pesquisa qualitativa:

01- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra por meio do trabalho intensivo de campo; 02- Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nesse tipo de pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes; 03- A preocupação com o processo é maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 04- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. 05- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A utilização do percurso metodológico qualitativo, neste estudo, justifica-se pela atenção conferida à produção de dados a partir de casos específicos com jovens selecionados, seus relatos e as significações que atribuem as experiências universitárias. Somadas às observações do espaço e das relações entre os diversos sujeitos na própria UFCA, durante o primeiro semestre de 2019, os dados foram organizados, principalmente, a partir de duas técnicas de pesquisa: 01- Entrevistas semiestruturadas e 02- Questionários.

Também realizamos análises de micro dados produzidos pelo INEP, que compõem o censo da educação superior, e da base de informações do perfil socioeconômico dos estudantes da UFCA, concedidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Foram importantes, ainda, os relatórios sobre os auxílios estudantis produzidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), disponibilizados no site da instituição estudada, as observações de campo construídas a partir da minha condição de professor substituto durante àquele mesmo ano citado, e os diversos momentos e conversas informais com os

estudantes dos diferentes cursos do *campus* analisado.

Entre os meses de março e abril estabelecemos uma rede de relações para a pesquisa com onze estudantes de seis cursos de graduação. No entanto, consideramos a necessidade de abranger todos os 09 cursos existentes na UFCA antes do ano de 2019<sup>4</sup>. Assim, até fins do mês de maio, após solicitarmos aos jovens indicações de estudantes dos cursos que ainda não haviam tido interlocutores para a pesquisa, organizamos toda a rede de entrevistados. Esses meses iniciais de campo foram fundamentais para sistematizarmos os roteiros de perguntas e os questionários aplicados posteriormente. Durante o mês de junho e início de agosto do mesmo ano agendamos e realizamos as entrevistas.

As abordagens foram estruturadas em trinta e uma questões agrupadas em quatro blocos<sup>5</sup>. No bloco um, com cinco perguntas, exploramos os campos de possibilidades e as trajetórias estudantis, destacando as relações dos jovens com o seu grupo familiar. No bloco dois, com oito perguntas, analisamos as trajetórias escolares dos estudantes e os significados atribuídos a educação. No bloco três, com treze questões, as perguntas inquiriram sobre as experiências de ingresso na universidade e as vivências desse momento. O bloco quatro, em cinco questões, buscou entender os projetos de futuro, e quais os alcances do tempo porvir nas ações dos jovens pesquisados.

Participaram do estudo 18 universitários matriculados na UFCA, campus Juazeiro do Norte. Realizadas individualmente, ao todo somaram-se 23 entrevistas, uma vez que, para alguns dos estudantes, foram dispensados dois momentos em virtude de suas agendas pessoais. Cada um deles teve duração média de 50 minutos, totalizando mais de 19 horas de áudios. As entrevistas foram gravadas e transcritas com prévia autorização dos entrevistados, preservando-se, em todos os casos, o anonimato. A realização desses procedimentos apenas com os estudantes justificou-se por serem estes sujeitos advindos de municípios diferentes e distantes geograficamente entre si, o que nos exigiu optar por esse tipo de recorte.

Estabelecer a rede de contatos foi importante, sobretudo, para que tivéssemos relações prévias ao momento das entrevistas e poder ir construindo um clima amistoso e de confiabilidade. Assim, as entrevistas se tornaram momentos de risos e emoções, as informações oferecidas produziram, em mim, inúmeras situações de reconhecimento pessoal.

---

<sup>4</sup> Nesse ano foram criados os cursos de Ciências Contábeis, Letras/Libras, Ciências da Computação e Matemática Computacional.

<sup>5</sup> Ver em anexos.

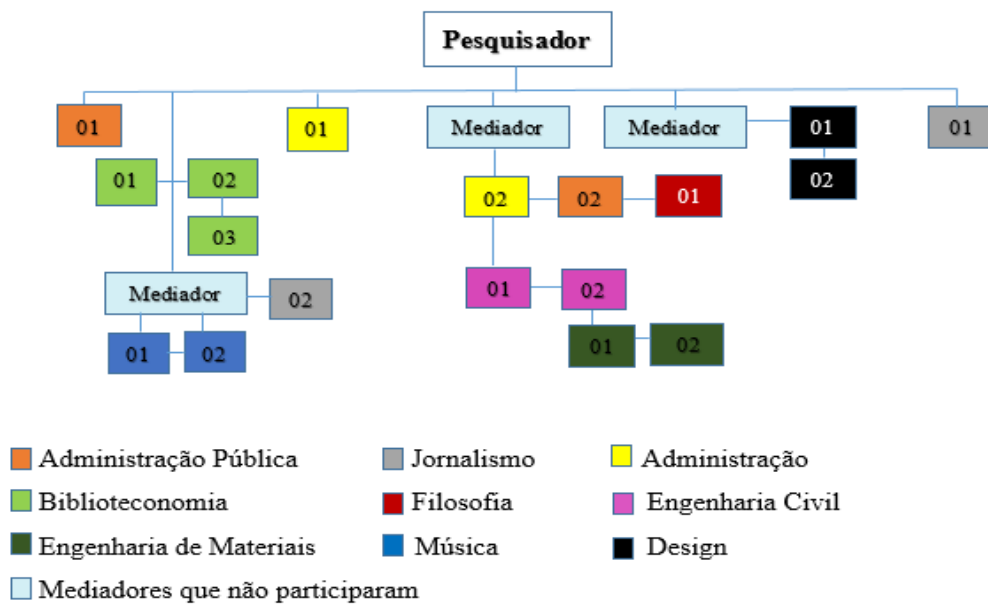
Acionamos os participantes através da técnica bola de neve, na qual os sujeitos indicaram novos colaboradores sucessivamente, mediando nossos contatos para as posteriores entrevistas. O fato de ter sido professor entre os anos de 2015 e 2017, e no ano de 2019 durante a pesquisa de campo na mesma instituição aonde a pesquisa foi realizada, me favoreceu o acesso a alguns alunos que em 2019 estavam na fase final dos cursos. Essa experiência docente foi importante para me levar ao encontro dos primeiros estudantes que iriam colaborar para a construção da rede de entrevistados. Assim, acessei três mediadores dos cursos de Administração, Biblioteconomia e Design, atitude que culminou nos nossos primeiros contatos com outros alunos.

O uso da técnica bola de neve justificou-se, ainda, como possibilidade de compreendermos redes formadas pela própria vida acadêmica, as interações e sociabilidades que se revelariam através dos cotidianos. A respeito dessa técnica de captação dos sujeitos Juliana Vinuto (2014, p.201) destaca:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador.

Nesse tipo de técnica o ponto de saturação é definido quando os sujeitos recrutados começam a indicar narrativas “similares” as dos demais já entrevistados, de modo que o pesquisador perceba repetição nos aspectos sociais destacados, sem maiores acréscimos as questões norteadoras da pesquisa. Na medida em que tivemos acesso ao nosso primeiro grupo de estudantes, solicitamos nossa indicação a outros em iguais condições acadêmicas e sociais, e que fossem, preferencialmente, de cursos diferentes do seu. Desse modo, organizamos a seguinte rede de beneficiários de políticas de assistência estudantil - auxílios - para as entrevistas, como se pode observar na figura a seguir:

**Figura 01: Rede de contatos acionada através da técnica bola de neve - Entrevistados**



Fonte: Elaboração própria.

Considerando a figura 1, o conjunto dos estudantes analisados compõe-se da seguinte forma: Dois de administração. Dois de administração Pública. Três de biblioteconomia. Dois de design. Dois de engenharia civil. Dois de engenharia de materiais. Um de filosofia. Dois de jornalismo. Dois de música. Ao nos aproximarmos de um novo jovem, nos apresentávamos através dos contatos por meio dos quais chegamos até ele, e informávamos sobre a pesquisa e os procedimentos indagando sua possibilidade de colaboração.

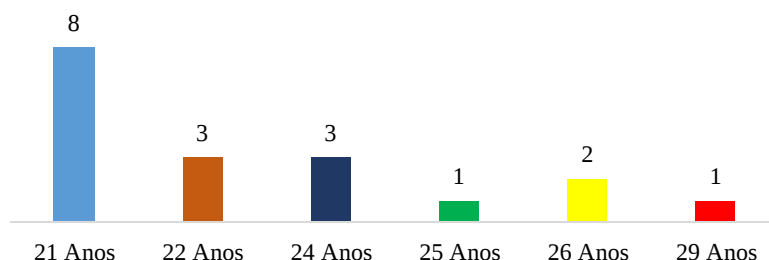
A grande vantagem dessa forma de amostragem é o fato dos entrevistados serem recrutados a partir da relação pessoal das pessoas dispostas a indicar contatos, o que pode emprestar confiabilidade ao entrevistador, como alega Becker (BECKER, 1993, p. 155): “Essa estratégia resolve o problema de acesso de forma conveniente: pelo menos se conhece alguém que pode ser observado ou entrevistado, e pode-se tentar fazer com que este indivíduo o apresente a outros e seja seu fiador, desse modo deflagrando uma espécie de amostragem em bola de neve”. Ou seja, a amostragem em bola de neve minimiza um dilema ético, ao pedir que um intermediador faça o contato entre você e o indivíduo que deseja entrevistar, já que estes fazem parte da mesma rede de contatos e, caso o segundo não queira participar da pesquisa, constrói-se uma possibilidade de declinar do convite de forma mais discreta do que se este negasse sua colaboração diretamente ao pesquisador (VINUTO, 2014, p.208-209).

Para as relações posteriores solicitamos aos estudantes um contato pessoal. A opção pelos intercâmbios via rede social *Whats App* foi a escolha predominante para a maioria dos participantes. Viabilizou diálogos, agendamentos de conversas e maior controle do tempo e compatibilização das agendas pessoais.

Como um estudo sobre/com jovens universitários de classes populares, o espaço da universidade se constituiu em um lugar privilegiado para a realização das entrevistas, conversas menos estruturadas com os estudantes e observações mais profundas sobre esses indivíduos e o cotidiano acadêmico. A atitude de agendamento das entrevistas nesse ambiente se motivou pelo fato de os próprios universitários elegerem-no como o local onde estariam durante todos os dias da semana.

Observando a demarcação etária como um dos elementos que compõem historicamente os debates sobre juventudes, contatamos com jovens entre 21 e 29 anos<sup>6</sup>. Essa atitude não nos implicou limitar a noção de juventude ao recorte etário. Pelo contrário, reconhecemos que seja essa uma definição que orienta a problematização da idade como um elemento cultural e social demarcador de determinadas experiências associadas aos grupos de idade. O gráfico 1 mostra a quantidade de estudantes selecionados e suas respectivas idades na ocasião das entrevistas.

**Gráfico 01: Idade dos estudantes pesquisados**



Fonte: Elaboração própria.

Essa tendência de maior concentração na faixa entre 21 e 24 anos converge para o maior público estudantil da própria UFCA. Ao correlacionarmos esses dados ao perfil etário dos graduandos das instituições federais de educação superior (IFES) no Brasil encontramos elementos importantes. A *V Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das IFES*, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e publicada em 2019, mostrou que

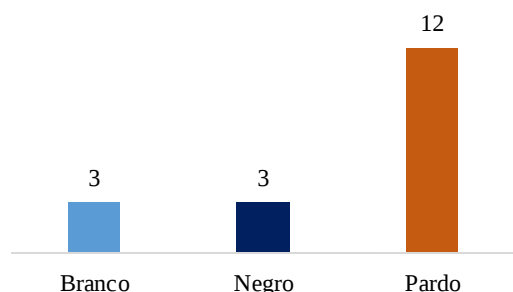
---

<sup>6</sup>A definição etária é atribuída por algumas instituições que lidam com juventude. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, e o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei Federal Nº 12.852, por exemplo, estabelecem por juventude a faixa de idade que se compreende dos 15 aos 29 anos.

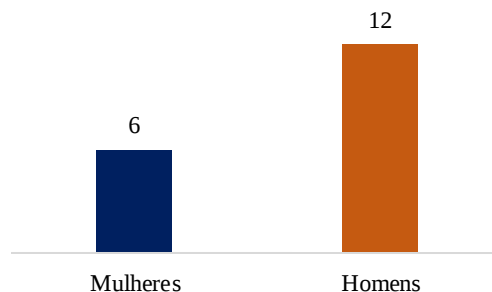
a idade média dos graduandos em 2018 era de 24,43 anos. Esse número significou um ligeiro aumento em relação as pesquisas até o ano 2010, que observaram a mesma média em 23 anos. Entre os anos de 2014 e 2018 houve uma leve alta quando foi registrado 24,54 anos.

Constituiu estratégia fundamental para o recorte empírico dos sujeitos de pesquisa a condição de beneficiário de políticas de assistência estudantil<sup>7</sup>. Essa opção metodológica justificou-se como possibilidade que nos mediará a jovens diversos no contexto da universidade pública e esteve orientada pelo recorte de classe social, abrangendo condições estudantis distintas e considerando beneficiários os indivíduos de baixa renda e com vulnerabilidade socioeconômica. Em se tratando de um estudo sobre jovens de origens populares a condição de beneficiário das políticas de assistência serviu também como critério para a nossa aproximação a um tipo de estudante universitário específico no campo. Portanto, a definição dos sujeitos a partir da condição de classe social foi o nosso principal recorte, ainda que marcadores como gênero e raça, por exemplo, pudessem trazer implicações para as análises.

**Gráfico 02: Identidade étnica**



**Gráfico 03: Gênero**



Fonte: Elaboração própria.

Esses gráficos apontam que participaram do estudo mais indivíduos identificados como pardos do que negros e brancos; e, da mesma forma, mais homens do que mulheres. A denominação sujeito de origens populares está fundamentada neste estudo em critérios como: 01- Ser oriundo de famílias cujos responsáveis possuem pouca formação escolar. 02- Estejam beneficiários de programas de assistência estudantil e tenham essa condição como uma ferramenta importante para a realização do curso superior. 03- Que estudaram em escolas públicas. 04- São filhos de pais e mães que desenvolvem formas de trabalho

---

<sup>7</sup> Retomamos essa reflexão no capítulo I quando analisamos os estudantes a partir da condição de beneficiários da política de assistência através dos auxílios.

cujas rendas familiares podem ser situadas entre menos de um e dois salários mínimos. Tendo em vista a condição dos beneficiários, observamos ainda que os jovens em sua maior parte não desenvolvem atividades relacionadas ao mundo do trabalho, estando vinculados ao cotidiano acadêmico e com renda através das formas de assistência estudantil. De modo geral, essas características dos sujeitos do universo pesquisado foram captadas a partir das incursões em campo.

Quanto aos modelos de auxílios dos quais os jovens são assistidos, o entrevistado seria beneficiário em algum dos programas disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFCA). Nesse sentido, não restringimos o tipo de auxílio, de modo que as indicações a partir da rede de relações seriam baseadas nessa condição.

Observamos que entre os entrevistados predominaram dois modelos de auxílios estudantis, os quais dispõem de maior número de beneficiários na UFCA, sendo eles 01- Auxílio transporte e 02- Auxílio moradia. Alguns dos jovens pesquisados também somam outras atividades em bolsas e estágios remunerados. Outro fator que implicou no recorte desse grupo pesquisado é que os estudantes estivessem matriculados a partir do quinto período do curso de graduação, sobretudo, para que houvessem maiores condições de exploração da categoria experiência universitária.

Os questionários<sup>8</sup> constituíram um importante instrumento de produção dos dados. Foram construídos a partir das leituras realizadas para os conceitos chave na pesquisa, bem como observando-se questões sobre as relações entre os estudantes e seus grupos familiares - e das imersões em campo durante o ano de 2019. Foram aplicados com o grupo de universitários entrevistados de maneira que pudéssemos apreender e compreender entre esses sujeitos seus perfis sociais, educacionais, econômicos e grupos de origem. Os participantes responderam-no durante o mês de agosto daquele mesmo ano.

A decisão em restringir essa técnica de captação de dados aos sujeitos selecionados ocorreu em virtude de dois aspectos: 01- A UFCA dispor de um perfil social dos estudantes preenchido no sistema de admissão e atualizado anualmente, do qual nos fora permitido o acesso a alguns dados. 02- A produção de dados quantitativos sobre o perfil social dos universitários em Juazeiro do Norte, objetivo previsto no projeto de pesquisa inicial, passou a constituir-se em um desafio com as instituições de ensino. Sobre esse segundo aspecto, durante as pesquisas de campo elaboramos uma planilha com os contatos das IES na cidade delimitada.

---

<sup>8</sup> Ver em anexos.

Foi solicitado, através de ligações telefônicas ou via e-mail, informações sobre quantidade de alunos, cursos ofertados, ano de sua criação e quantidade de *campi* em Juazeiro do Norte, assim como o perfil social dos estudantes. Muitas das instituições exigiram formalização do pedido através do uso de ofício. Durante todo o primeiro semestre de 2019, obtivemos inexpressivos retornos das solicitações realizadas, o que nos levou a desconsiderar essa estratégia de produção de dados sobre o setor universitário local.

Os dados quantitativos utilizados neste estudo são, sobretudo, oriundos dos micro dados estatísticos do censo da educação superior referentes ao decênio 2008-2017<sup>9</sup> disponibilizados no *site* do INEP. Também constituiu fonte de análises materiais fornecidos pelas Pró-Reitorias da UFCA, como destacamos anteriormente.

O conjunto desses instrumentos e os bancos de dados compuseram o material de análise dessa tese. Observando-se os objetivos e as questões norteadoras, essas técnicas nos possibilitaram produzir e obter dados sobre o grupo dos sujeitos selecionados, suas origens sociais, trajetórias educacionais, o acesso e a vivência da experiência universitária e os significados atribuídos ao tempo futuro. De modo igual, também foi possível analisar os contextos universitários em Juazeiro do Norte, Ceará, Nordeste e Brasil, tensionando essas realidades e suas diferentes dinâmicas.

### **Do cenário de pesquisa: Juazeiro do Norte como centro regional na oferta de ensino superior**

Município localizado ao sul do Estado do Ceará, sua população é estimada em 274.207 habitantes (IBGE, 2019). É considerado um dos maiores centros religiosos da América Latina, recebendo em média dois milhões<sup>10</sup> de romeiros anualmente. A história de Juazeiro do Norte é marcada por sua emblemática religiosidade do catolicismo popular, a partir do “milagre da hóstia” protagonizado pelo Padre Cícero<sup>11</sup> e a Beata Maria

---

<sup>9</sup> Estabelecemos o período citado para as análises de dados quantitativos sobre a educação superior no Brasil. Esse recorte temporal observou uma década partir do primeiro ano que iniciei a realização das pesquisas para esta tese de doutorado, em 2017. O período delimitado compreende o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o primeiro e segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e o governo Michel Temer (2016-2018).

<sup>10</sup> Para mais informações, ver Paula Cordeiro (2010).

<sup>11</sup> O destaque ao Padre Cícero como principal personagem na história de Juazeiro do Norte decorre-se desde o “milagre da hóstia” que fora dada a Beata Maria de Araújo no dia 1º de março de 1889. A partir de então, o lugarejo que se tornaria mais tarde em cidade conviveu com intensos fluxos romeiros, os quais mudariam drasticamente as dinâmicas sociais desse lugar.

de Araújo, originando a reputação do padre como “santo do povo”, a fama da cidade como “Terra da Mãe de Deus” e o consequente fluxo de romarias (Cordeiro, 2010, p.18). Nesse sentido, o fenômeno religioso nessa cidade tornou-se objeto central de estudos em diversas ciências sociais a partir das dinâmicas culturais, sociais, religiosas, urbanas, econômicas e políticas nela observadas, pois é considerado o fato que não apenas origina, mas dá sentido à vida social em toda a história do lugar.

Em termos do ensino superior, neste início de século, a cidade em destaque tem sido aquela com a maior concentração no número de cursos universitários e IES na região do Cariri<sup>12</sup> cearense, crescimento ocorrido, sobretudo, no setor privado. Na rede pública há no município *campi* de quatro instituições: Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e a Faculdade de Tecnologia Centec (FATEC-Cariri). Na rede privada, contabilizamos um total de dezoito instituições instaladas entre *campi*/polos de faculdades e centro universitário que oferecem cursos presenciais e na modalidade EAD.

Estima-se que a população universitária estudando na rede de ensino superior nela seja de mais de 25 mil<sup>13</sup> alunos de graduação. Tal quadro é composto por aqueles com naturalidade da cidade referida e os migrantes de outros municípios cearenses e de Estados brasileiros, o que contribui para a intensificação dos fluxos entre os que viajam diariamente para realizar o curso, aqueles que procuram por aluguéis em diferentes modalidades de compartilhamento, ou não, de imóveis enquanto estudantes, e aqueles de famílias residentes da própria Juazeiro do Norte.

Na tabela a seguir podemos observar a relação das Instituições de Ensino Superior e seus respectivos cursos de graduação ofertados na cidade em destaque.

**Tabela 01: Relação dos cursos de graduação presenciais - IES/Juazeiro do Norte**

| Natureza das IES | IES  | Cursos ofertados - 2019                                                                        |                                                                                                   |
|------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | UFCA | - Administração.<br>- Administração Pública.<br>- Biblioteconomia.<br>- Ciência da Computação. | - Engenharia Civil.<br>- Engenharia de Materiais.<br>- Filosofia (Bach. Licen.).<br>- Jornalismo. |

<sup>12</sup> A região do Cariri está localizada ao sul do Ceará e compõem-se de 29 municípios, sendo eles: Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririaguçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre.

<sup>13</sup> Fonte: Diário do Nordeste, edição de 22/07/2016.

|                        |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Públicas               |                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Contábeis.</li> <li>- Design.</li> <li>- Design de Produto.</li> </ul>                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras/Libras.</li> <li>- Mat. Computacional.</li> <li>- Música.</li> </ul>                                                                                                               |
|                        | URCA                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Engenharia de Produção Mecânica.</li> <li>- Física.</li> <li>- Matemática.</li> </ul>                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnólogo da Construção Civil: Edificações.</li> <li>- Tecnólogo da Construção Civil: Topografia e Estradas.</li> </ul>                                                                   |
|                        | IFCE - Campus J. do Norte       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Licen. em Educação Física.</li> <li>- Licen. em Matemática.</li> <li>- Engenharia Ambiental.</li> </ul>                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Automação Industrial.</li> <li>- Construção de Edifícios.</li> </ul>                                                                                                                      |
|                        | FATEC Cariri                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eletromecânica.</li> <li>- Tecnologia em Alimentos.</li> <li>- Irrigação e Drenagem.</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção industrial.</li> <li>- Saneamento Ambiental.</li> </ul>                                                                                                                        |
| Privadas <sup>14</sup> | UNILEÃO                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração.</li> <li>- Análise e D. de Sistemas.</li> <li>- Ed. Física (Bach. Licen.).</li> <li>- Biomedicina.</li> <li>- Ciências Contábeis.</li> <li>- Direito.</li> <li>- Enfermagem.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fisioterapia.</li> <li>- Gestão Comercial.</li> <li>- Gestão de RH.</li> <li>- Medicina Veterinária.</li> <li>- Odontologia.</li> <li>- Psicologia.</li> <li>- Serviço Social.</li> </ul> |
|                        | FJN                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquitetura e Urbanismo.</li> <li>- Ciências Contábeis.</li> <li>- Direito.</li> <li>- Enfermagem.</li> <li>- Farmácia.</li> </ul>                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gastronomia.</li> <li>- Medicina Veterinária.</li> <li>- Nutrição.</li> <li>- Segurança no trabalho.</li> <li>- Sistemas de Informação.</li> </ul>                                        |
|                        | FAP - CE                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração.</li> <li>- Análise e D. de Sistemas.</li> <li>- Arquitetura e Urbanismo.</li> <li>- Direito.</li> <li>- Enfermagem.</li> <li>- Engenharia Civil.</li> <li>- Engenharia de Produção.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Farmácia.</li> <li>- Fisioterapia.</li> <li>- Marketing.</li> <li>- Nutrição.</li> <li>- Psicologia.</li> <li>- Sistemas de Informação.</li> </ul>                                        |
|                        | FMJ/Estácio                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física.</li> <li>- Enfermagem.</li> <li>- Farmácia.</li> </ul>                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fisioterapia.</li> <li>- Medicina.</li> <li>- Nutrição.</li> </ul>                                                                                                                        |
|                        | Faculdade P <sup>a</sup> Cícero | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração.</li> <li>- Ciências Contábeis.</li> </ul>                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Engenharia de Produção.</li> <li>- Engenharia Civil.</li> </ul>                                                                                                                           |
|                        | UVA/IDJ                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos Humanos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração.</li> </ul>                                                                                                                                                                 |

Fonte: Elaboração própria.

<sup>14</sup>Identificamos outras IES na rede privada. Cabe citar Anhanguera, Pitágoras Faculdade, UNINASSAU, UNISA, UNINTER, UNOPAR, IJES, INTA.

Contabilizamos uma quantidade média de 110 cursos em nível de graduação ofertados em Juazeiro do Norte no ano de 2019, corroborando seu destaque regional. No entanto, a aglomeração formada por esse e os municípios de Crato e Barbalha, denominado Crajubar<sup>15</sup>, sede da Região Metropolitana do Cariri, exerce sobre as demais cidades que compõem tal território uma significativa influência na oferta de ensino superior, concentrando a maior parte do contingente das IES no sul cearense. Enquanto núcleo urbano regional central, a junção entre essas três cidades citadas soma uma população estimada em 450,958 mil habitantes de acordo com o IBGE (2019).

A respeito do cenário do ensino superior concentrado no Crajubar, Diego Nascimento (2018, p.114-115) destaca:

O Crajubar se consolidou na última década como polo universitário a partir da expansão do ensino superior na região, com o crescimento do número de cursos de graduação e de pós-graduação ofertados, atraindo milhares de estudantes não somente da microrregião do Cariri, mas de outras regiões do Ceará e dos estados vizinhos [...]. Até o início do século, a URCA em Crato despontava como única IES da região, conferindo à cidade a função universitária da região. A partir de então, com a criação de outros *campi* da própria URCA, a criação da UFCA e da FATEC Cariri (sediadas em Juazeiro do Norte), pela oferta de cursos superiores nos *campi* do IFCE da região, e, principalmente, criação de diversas instituições de ensino superior pela iniciativa privada (Unileão, FAP, FJN, Estácio-FMJ), a configuração regional universitária mudou consideravelmente e Juazeiro do Norte assumiu a função de polo universitário do Cariri. O setor privado também investiu fortemente para que o polo universitário do Cariri fosse viabilizado. Juazeiro do Norte é o preferido para esse tipo de investimento, abrigando importantes Instituições de Ensino Superior - IES como o Centro Universitário Leão Sampaio - UNILEÃO, Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte - Estácio FMJ, Faculdade Paraíso - FAP e Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN. Sem contar nos diversos polos de instituições sediadas em outras regiões.

Cabe destacar, a respeito desse aglomerado urbano, que as redes de serviços, transportes, instituições públicas, entre outras, proporcionam intensos fluxos diários entre

---

<sup>15</sup> A Região Metropolitana do Cariri reúne nove municípios, sendo eles: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri. Criada pela Lei Complementar Estadual nº 78 e sancionada em 2009, surgiu a partir da conurbação entre aquelas três primeiras cidades.

aquelas três principais cidades. Observamos essa perspectiva durante a realização da pesquisa qualitativa, a partir das entrevistas, na medida em que os universitários revelaram que ao sair dos municípios e Estados de origem, estabelecem residência para cursar a graduação não apenas em Juazeiro do Norte, mas, também, em Crato ou Barbalha.

Esse movimento é explicado, entre outras causas, considerando-se as estratégias de locomoção ao *campus* UFCA e às demais instituições de ensino, em transportes com custos mensais mais baratos do que ao se utilizar os alternativos em funcionamento na própria Juazeiro do Norte, a oferta de condições de infraestrutura urbana relativamente semelhantes entre as mesmas e a aproximação geográfica entre elas. De modo igual, também, há consideráveis trânsitos de estudantes que, residindo em Juazeiro do Norte, se deslocam, diariamente, aos municípios de Crato, ou de Barbalha para estudar.

A universidade onde a pesquisa foi realizada é uma IES criada pela Lei 12.826, de 05 de julho de 2013 a partir de um desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC). Conforme dados da instituição, a UFCA recebe estudantes de todo o Brasil, sendo a maior parte deles oriundos de municípios do Cariri Cearense. Ao todo, os cursos oferecidos somam vinte e três em nível de graduação, seis especializações, quatro mestrados e um doutorado. Possui cinco *campi* distribuídos nas cidades de Barbalha, Brejo Santo, Crato, Juazeiro do Norte e Icó. No *campus* Barbalha é ofertado o curso de graduação em Medicina. Em Brejo Santo, oferece-se a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Em Crato, a graduação em Agronomia e em Icó, o bacharelado em História. Somado ao campus em Juazeiro do Norte a instituição abriga um quantitativo de 3542 estudantes de graduação com matrículas ativas.

## Capítulo I

### Juventudes universitárias e jovens de classes populares no ensino superior

Neste primeiro capítulo, analisamos as relações entre a noção de estudante enquanto possível representação da condição juvenil e o acesso dos sujeitos, assim tipificados, à universidade. Avaliando as dinâmicas do cenário universitário brasileiro, também nos detemos a alguns dados quantitativos sobre a educação superior, entre os anos de 2008 e 2017, observando os contextos do Brasil, nordeste e Ceará. São categorias analíticas fundamentais jovens universitários e origens populares.

Entendemos que o acesso à educação constitui, no Brasil, historicamente, um direito restrito a alguns grupos elitizados. Nesse sentido, quando consideramos os grupos sociais que tiveram pouca tradição com a formação de nível superior, nos associamos aos estudos que buscam entender como os processos de ampliação da oferta à universidade, ocorridos no Brasil, neste século XXI, são vivenciados por jovens de origens populares.

Em torno da instituição do Ensino Superior no Brasil, Caroline Pinto, Marcus David e Carla Machado (2015, p.04/05), citando Maria Araújo (2007), alegam que já existiam instituições desde o século XIX, embora essas fossem esparsas.

O Ensino Superior foi instituído no Brasil, após a chegada da Família Real Portuguesa ao país, em 1808, com a criação de instituições isoladas de educação superior (ASSIS, 2013). No início do século XX, a situação mantinha-se e o país possuía uma estrutura ainda precária neste nível de ensino, pois as faculdades eram escassas e não integradas. Entretanto, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2007). De acordo com o Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, esta foi a primeira universidade legalmente criada por iniciativa do governo federal, com a finalidade de reunir a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, ambas do Rio de Janeiro, e que, a partir de 1965, passou a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro. Alguns anos após a criação desta Universidade, a Casa do Estudante do Brasil fixou-se nesta mesma cidade e, conforme Assis (2013, p.21), “passou a abrigar diversos serviços destinados a estudantes carentes, como: restaurante popular, residência estudantil, biblioteca, entre outros”. No ano de 1931, foi promulgado o decreto denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, dispondo que o Ensino Superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário. Este decreto regulamentou ações de Assistência ao Estudante das Universidades, instituindo, em

seu art. 100, a “Sociedade dos Professores Universitários”, a qual deveria possuir a Seção de beneficência e de providência. Assim, os alunos carentes dos institutos universitários, que demonstrassem bom desempenho, seriam beneficiados com bolsas de estudo provenientes da contribuição dos membros da Sociedade dos Professores Universitários. Em meados de 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes, entidade máxima de representação dos discentes no cenário político brasileiro. A partir da década de 1950, teve início o processo de “federalização” das universidades, que passaram para o âmbito da autoridade federal e ganharam a designação de Universidades Federais. Posteriormente, nos anos 1960, houve a ampliação do número de universidades no Brasil, assim como do processo de federalização das universidades. Deste modo, cresceu o número de jovens de classe média que se candidatavam a uma vaga no Ensino Superior.

A criação de universidades pelo governo federal brasileiro é uma construção que remonta para as primeiras décadas do século XX. Portanto, tardia quando comparada a Europa e mesmo aos vizinhos do continente americano. Enquanto instituições latino-americanas, como a Universidade de Córdoba, na Argentina, passavam por um processo de modernização já no século XVII (Costa, 2010, *apud* Nascimento, 2018b, p.26), no Brasil foram criadas as primeiras universidades somente sob o período da República, como a Universidade do Paraná (UFPR) em 1912 e a Universidade do Brasil (Transformada posteriormente na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) em 1920. É somente na passagem para a segunda metade do último século que verificamos a emergência de um ciclo marcado pela criação de novas IES.

Até 1945 o Brasil contava com cinco universidades criadas pelo Estado Federal. A partir da década de 1940, começaram a ser criadas também as Faculdades Católicas. No período entre 1945 e 1964 foi constituído o sistema de universidades públicas federais com a criação de 22 universidades, uma em cada capital das unidades da federação. Além disso, foram criadas mais nove universidades confessionais. Helena Sampaio caracteriza o período como a consolidação do setor privado no contexto de disputa entre instâncias laicas e católicas que aspiravam ao controle do ensino superior. Quanto ao corpo discente, Carlos Benedito Martins afirma que, no início dos anos sessenta, os alunos continuavam a ser, em sua maioria, do sexo masculino e oriundo das famílias da elite econômica, cultural e política (OJALA, 2008, p.48).

Ainda que o Estatuto das Universidades Brasileiras tenha proporcionado algumas

mudanças, como a criação de um sistema universitário, de ações de assistência estudantil, organizações por parte dos docentes e discentes da educação superior, o acesso a essa modalidade de ensino permaneceu sendo uma experiência que cresceu apenas entre os jovens de classes médias no país. Logo, distante para as grandes parcelas da sociedade. Nessa perspectiva, a expansão verificada nas últimas décadas ainda do século XX esteve baseada na abertura do setor privado.

Conforme Clarissa Neves (2012, p.06), até o início dos anos 80 o crescimento das matrículas no ensino superior deu-se de modo acelerado, podendo se identificar uma primeira onda de expansão. Foi retomado no final da década de 1990 quando ocorre uma segunda onda. Esses períodos de expansão foram marcados pelo crescimento do segmento privado, definindo o padrão geral de crescimento. Nesse sentido, é oportuno destacar que essa dinâmica manteve processos de elitização do ensino superior no país, pois o *modelo privatista* inibe o acesso de grupos sociais sub-representados, como afro descendentes, índios e pobres.

Conforme Paulo Corbucci (2014, p. 08), o nosso modelo de crescimento é um dos fatores que contribui para manter o Brasil em desvantagem em relação aos vizinhos continentais, uma vez que tal modo de expansão da educação superior não foi abrangente o suficiente. Nas sociedades ocidentais modernas, o acesso à educação formal está relacionado a uma formação/preparação para a emergência à vida adulta, razão pela qual há uma expressiva correspondência entre a noção de juventude e estudante. Se o ensino superior no país foi, restritivo, a juventude que dele participava também se referia a grupos tipicamente seletivos, como, os de classe média.

Somada a essa perspectiva, as instituições de ensino superior estiveram concentradas nos principais centros urbanos do país, fator que corroborou para a manutenção de processos de distanciamento dos grupos sociais menos favorecidos, economicamente, da realidade universitária. Assim, se a condição de juventude enquanto estudante significa uma típica representação da condição juvenil nessas sociedades, analisar as condições estudantis entre universitários de grupos populares significa entender condições juvenis, políticas públicas e dinâmicas sociais recentes na realidade brasileira.

Helena Abramo (1993, p.04) sugere que as juventudes aparecem como categoria especialmente destacada nas sociedades industriais modernas, refletindo diferentes realidades. Conforme a autora:

A questão da juventude emergiu como tema no bojo da preocupação com as questões colocadas pelo processo de modernização desencadeado nos anos 50. A tese é a de que a configuração da condição juvenil está vinculada ao processo de modernização social ocorrido no ciclo de transformações estruturais desencadeado no período posterior a segunda guerra mundial. [...]. “Beneficiados” pelo aumento da oferta educacional, com maior disponibilidade para migrar do meio rural para o urbano, socializados pela escola e pelos meios de comunicação para “participar das relações sociais e simbólicas do mundo moderno”, os jovens configuram um grupo social com especial “capacidade de mobilidade ascendente e de assimilação dos novos valores culturais e comportamentos sociais”. Nesse processo, o estudante passa a ser uma figura central, não só pela intensa significação social que a formação educacional adquire, mas pelo fato de, principalmente os universitários, tomarem parte ativa nas mobilizações sociais que marcaram o período, reivindicando o aprofundamento das mudanças em curso (Idem, 1993, p.22).

Compreendemos a juventude como uma localização sociocultural baseada num conjunto de experiências na dimensão histórica do processo de socialização. Isso implica que haja diferentes maneiras de explorar social e sociologicamente os sentidos de ser jovem, entre os quais, ser estudante universitário da rede pública e de origens populares torna-se uma possibilidade.

Nesse bojo, as análises sobre aqueles sujeitos apontam para a necessidade de compreensão sua a partir das condições que revelem características plurais. Portanto, a noção de juventude reflete um conjunto de possíveis condições sociais, econômicas, culturais. Estão em ênfases os universos de sentidos dos horizontes pessoais, as práticas cotidianas, as vivências como as universitárias.

A condição estudantil é mais do que a pura atribuição institucional. Embora o estudante seja aquele que se encontra inscrito em alguma instituição de educação superior, há uma condição estudantil compartilhada pelos estudantes universitários que não é homogênea e é perpassada por uma série de elementos que influenciam esta condição e a partir dos quais o estudante constrói sua experiência. Dentre estes elementos destaca-se: a origem social, as etapas da vida - a idade como elemento que demarca diferenças, o uso do tempo, o espaço universitário, o curso frequentado, a relação com os estudos, o ofício de estudante (GÓMEZ, 2002), o lugar que ocupa a universidade na estrutura social, bem como a atribuição de valores e significados a ela (SILVA, 2011, p. 11).

Se a condição estudantil não é homogênea e está perpassada por uma série de elementos, a experiência universitária reflete diferentes processos de realização dos estudos acadêmicos e, portanto, diferentes condições de juventude. Logo, ações como as políticas de ampliação do acesso e permanência à universidade necessitam desenvolver estratégias que reflitam as diferenciações dos grupos sociais a fim de incorporar segmentos sociais com histórica sub-representação. Sobre estes processos, Jaqueline Nascimento (2017, p.53), ao analisar grupos sociais com baixa participação no ensino superior brasileiro, destaca:

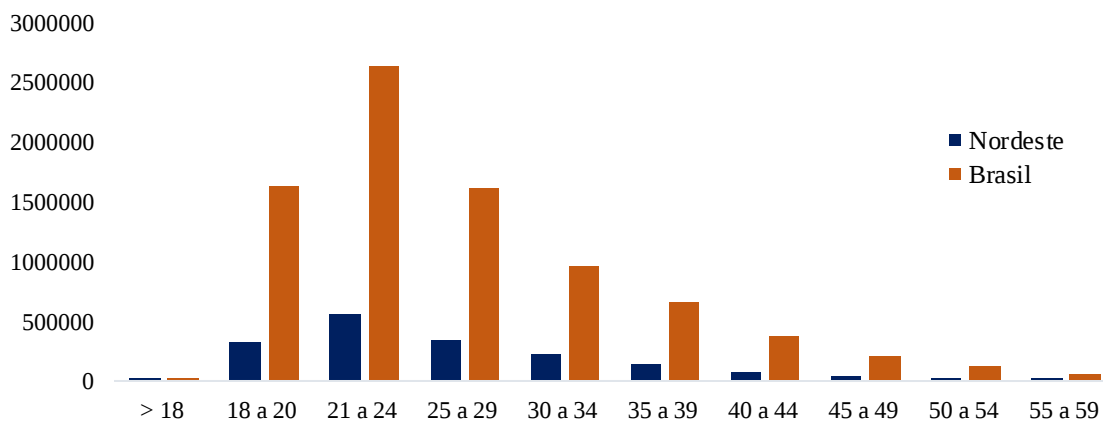
Inserem-se nessas discussões as ações de democratização e equidade relativas ao acesso e permanência de grupos com sub-representação no ensino superior, principalmente, com a implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras e, mais recentemente, com a aprovação da Lei 12.711, de 2012, com a obrigatoriedade da reserva de vagas de, no mínimo, 50% para estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública de ensino e se autodeclararam pretos, pardos e indígenas (segundo proporção da população de cada estado a partir dos dados do último censo demográfico). Dessa reserva, 50% são destinadas a estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, em todas as instituições públicas federais (SANTOS, 2012; BRASIL, 2012 *apud* NASCIMENTO, 2017, p.53).

No contexto do século XXI, como observado pela autora, também é pertinente destacar as mudanças nos mecanismos clássicos de admissão às universidades, como dos exames vestibulares para o Sistema Unificado de Seleção (SISU). Esses utilizam das notas adquiridas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e cria uma maior flexibilidade entre os estudantes para concorrer em diferentes instituições de ensino. Segundo Tiago Reisdorfer (2017, p.08), essa forma de seleção abre novas possibilidades de migrações, pois permite ao acadêmicos a concorrência em qualquer universidade federal do país sem sair de casa. Assim, a circulação desses sujeitos pode se tornar um lugar comum ainda maior, mesmo com a interiorização das instituições de ensino superior realizada principalmente nos anos 2000.

A relação entre a condição de juventude e estudante, e as dinâmicas no ensino superior brasileiro pode ser observada quando verificamos, através do recorte faixa etária, a representação dos públicos universitários conforme o gráfico a seguir. A partir da distribuição das matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância no Nordeste e Brasil, a idade demonstra entre os diferentes públicos universitários a centralidade na

faixa entre 18 e 29 anos.

**Gráfico 04: Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por faixa etária - Nordeste/Brasil, 2017**

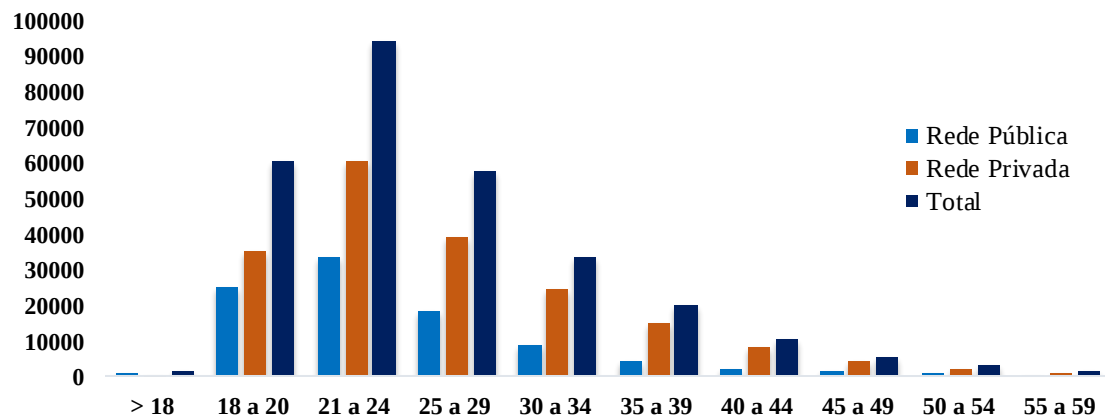


**Fonte:** Micro dados do INEP, 2018.

Esse recorte etário de maior incidência coincide como indicador para a demarcação de juventude adotada entre instituições importantes no Brasil. As variações no interior desse limite demonstram um pico de frequência de idade dos matriculados no ensino superior tanto no Nordeste quanto no Brasil entre 21 e 24 anos.

Ainda de acordo com essa tensão juventude-idade-condição estudantil, no caso do Ceará é possível percebermos, conforme o gráfico a seguir, essa mesma tendência de concentração da idade. Destacamos os contextos da rede pública e privada, bem como o total no Estado.

**Gráfico 05: Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por faixa etária - Ceará, 2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Muito embora a definição de juventude esteja amparada em elementos outros conforme as mais diferentes sociedades, a idade constitui um emblemático fator cultural de reconhecimento das gerações. Mesmo que o ensino superior, sobretudo, seja um nível de formação aonde há a inserção de diferentes faixas etárias, a maior concentração ocorre entre os indivíduos que socialmente guardam maior correspondência com as construções simbólicas sobre o que significa ser jovem.

Ao mesmo tempo, a universidade enquanto experiência possível para estudantes de diferentes origens sociais reflete os processos que ampliaram a entrada e permanência nessa instituição de ensino. Estão em jogo aí, conforme Machado Pais (1990, p. 140), variadas maneiras de ser jovem - e aqui, universitários - refletindo uma noção de juventude enquanto condição não apenas por suas possíveis ou relativas similaridades, mas, também - e, principalmente - pelas diferenças sociais que entre elas existem.

Paulo Carrano (2009, p. 178) adverte que não podemos assumir mais a perspectiva de que a universidade brasileira seja somente o espaço da classe média e as elites intelectuais. Para o autor, o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero provocou fenômenos sociais de um novo tipo que precisam ser considerados para entender o que significa ser estudante universitário hoje. É nesse sentido que a análise sobre esses sujeitos através de suas experiências e origens torna-se fundamental para, ao mesmo tempo, compreender o ensino superior brasileiro para além das políticas de expansão, mas das implicações desses processos nos indivíduos envolvidos, nos seus cotidianos e dos

grupos de onde advêm.

### **1.1 Seletividade no acesso à educação e os indivíduos de origens populares**

Os processos de escolarização no Brasil foram, historicamente, seletivos e o acesso à educação um desafio para numerosos grupos sociais. Neste tópico ordenamos a escrita observando diferentes temporalidades, contextos e experiências, problematizando o acesso às formas de educação entre as classes sociais, enfocando o caso das populares. Destacamos algumas experiências educativas entre os grupos de origens populares, analisando como ocorreu o acesso à educação entre os mesmos na realidade brasileira.

Antes, porém, importa-nos pensar, conforme Ana Alves (2017, p.06-07), que a posição de classe social é construída com base nas condições objetivas da existência, considerando o conjunto de propriedades incorporadas e objetivadas de um indivíduo ou de um grupo, bem como a estrutura de relações entre todos os recursos que podem ser mobilizados pelos agentes. Nesse mesmo sentido, Pierre Bourdieu (2007) entende que a classe social não é definida por uma propriedade, nem por uma soma dela, tampouco por uma cadeia, todas elas ordenadas a partir de uma fundamental - a posição nas relações de produção - em um movimento de causa e efeito, de condicionante a condicionado. Tal condição se organiza pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas.

Desse modo, a noção de origem popular aqui adotado está orientada pelo conjunto das condições objetivas e simbólicas que implica nos processos de construção das identidades sociais. Ela designa o espaço dos sujeitos que tiveram historicamente um distanciamento do ensino médio e superior, o que se relaciona com os modelos de ocupação e das relações de trabalho, e as disposições de capital cultural e econômico. Diante disso, consideramos que o acesso à educação reverbera processos de seletividade e, ainda conforme Pierre Bourdieu (2007), serve como instrumento que reforça as distinções sociais que estruturam as diferentes classes sociais.

A tensão entre o acesso à educação e as condições de classes nos demonstra que a escolarização entre os meios populares no Brasil caracteriza-se por contínuos processos de exclusão social. Nesse sentido, Vanilda Paiva (1983), estudando o perfil dos públicos atendidos pelos processos de educação para jovens e adultos no final do século XX, aponta:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Idem, 1983, p.19).

Para entendermos alguns elementos que perfazem as experiências educacionais entre grupos populares no Brasil, observemos a sinuosidade do percurso histórico dessas ações. De acordo com Lillian Ramos (2001, p.04), durante o Império, o discurso adotado em relação a educação dos filhos de pobres era o caritativo, sendo os mesmos vistos como objeto de caridade cristã. Nesse momento inexistia a preocupação com uma educação formal, mas sim, com a educação moral e religiosa, de salvação de almas. Na transição do Império à Primeira República, a escolarização dos filhos dos pobres continua quase intocada porque aos indivíduos desses grupos restava uma preparação apenas para o mundo do trabalho em ocupações que exigiam pouca capacitação.

Somente no desenvolvimento da sociedade urbano-industrial do início século XX o analfabetismo começa a ser enxergado como um problema social. No Estado Novo (1937-1945) as mudanças educacionais foram pautadas pela Reforma Capanema, que atendeu precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional comandado pelo empresariado. Com o fim desse período o intuito fora aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão (Almeida e Corso, 2015). Nessa direção, entre as décadas de 1940 e 1960 ocorreram significativas mudanças nos processos educativos no país, fundamentando campanhas de alfabetização em massa para atender os excluídos do sistema regular de ensino e do profissionalizante.

A análise da promoção da escolarização no Brasil nos mostra longos percursos de ausências de políticas públicas. A primeira iniciativa, visando especificamente o atendimento do segmento de adolescentes e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento

da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, e coordenada por Lourenço Filho (Idem, 2015, p.1286).

No início de 1950, 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Perante esse diagnóstico, apoiada no conceito de educação funcional, a UNESCO estimulou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país. Após o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), voltada para a região Nordeste. Nesse Congresso, foi legitimada a frase “ser brasileiro é ser alfabetizado”, essa perspectiva buscava enfatizar a importância da educação de adultos para a democracia e defendia a alfabetização em nome da cidadania (Idem, 2015, p.1287).

Destacou-se nesses processos a concepção Freiriana de alfabetização. Nela valorizava-se os universos culturais, vocabulares e simbólicos dos grupos sociais envolvidos, tornando-se um dos precursores da educação de jovens e adultos ao estabelecer uma pedagogia voltada para as classes populares.

Com o golpe militar, que iniciou a ditadura militar na década de 1960, tais experiências<sup>16</sup> de escolarização no Brasil foram ligeiramente modificadas e ou interrompidas. De acordo com Adriana Almeida e Ângela Corso (2015, p.1290/1291):

Três foram as ações criadas para a EJA pelo regime civil-militar. Em primeira instância, o governo autoritário criou a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Organizada como programa de impacto estadunidense, com financiamento e acordos MEC-USAID, e ideologia da segurança nacional, a Cruzada visava a integração e subordinação ao capital internacional. Sua ação restringiu-se, no entanto, a distribuição de alimentos para manter elevada a frequência escolar. Como uma das respostas àquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permaneceu vigente por quinze anos. Distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, o MOBRAL centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, restringindo o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever. A terceira ação do Regime foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. Somente

---

<sup>16</sup> Adriana Almeida e Ângela Corso (2015) destacam em seu estudo o Movimento de Educação de Base (MEB), sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada pela Secretaria de Educação de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, ambas em 1961.

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para educação de jovens e adultos: o capítulo IV que versava sobre ensino supletivo.

Com o fim do regime militar, durante a década de 1980, a educação, garantida como direito, está presente nos principais documentos oficiais, como na Constituição Brasileira de 1988, artigo 205 (BRASIL, 1998) sendo um direito de todos e que deve ser um elemento importante para contribuir para a formação do cidadão (Nascimento, 2017, p.17). No contexto de reformas do Estado brasileiro, na década seguinte, o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio da expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, deu início a sucessivas ações no campo educacional que visaram a desresponsabilização do Estado com a educação e a consequente transferência dessa para a iniciativa privada.

Ainda conforme Adriana de Almeida e Ângela Corso (2015), no cenário da educação de jovens e adultos, neste novo milênio, se destacam uma série de iniciativas desenvolvidas nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil (Idem, 2015, p.1293).

No conjunto dessas ações, o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita manteve-se no limite do Ensino Fundamental (Almeida e Corso, 2015, p.1294). Assim, a educação de jovens e adultos associou-se, em diferentes momentos históricos no Brasil, ao sentido de preparação para o mercado de trabalho, expondo-se como expressão caracterizadora dos grupos socialmente excluídos do sistema regular de ensino.

A partir dos dados que produzimos nessa pesquisa, observamos que os estudantes entrevistados são, predominantemente<sup>17</sup>, filhos de pais e mães que tiveram baixos índices

---

<sup>17</sup> Sobre os graus de escolaridade entre o pai e a mãe dos entrevistados, ver o gráfico 26, pág. 145.

de escolarização, indivíduos que perfizeram somente os anos iniciais do ensino básico. São chefes de família que não sabem o que significa o curso superior realizado pelos filhos, muito embora evidenciem a importância da formação universitária para esses. Nessa perspectiva, o distanciamento da escola entre aqueles indivíduos repercute não apenas nas suas relações com o mundo do trabalho - via de regra associados ao esforço físico - e o distanciamento do universo acadêmico, mas nas orientações que conseguem oferecer aos processos de educação formal para os seus filhos.

A propósito do acesso à educação superior no Brasil, quando observamos os públicos atendidos através do elemento idade, Vanessa Aguiar (2015, p.28) apresenta os dados contidos na tabela abaixo sobre a porcentagem de universitários em relação ao total da população entre 18 e 24 anos entre as últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI. O grupo que compõem esse recorte etário corresponde ao principal público que tem acessado o ensino superior.

**Tabela 02: % dos universitários no Brasil entre 18 e 24 anos em relação a população jovem**

| Ano  | População jovem brasileira | Quantidade de universitários | % em relação à população jovem brasileira |
|------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------------|
| 1960 | 13.413.413                 | 93.000                       | 0,693                                     |
| 1970 | 18.539.088                 | 425.478                      | 2,295                                     |
| 1980 | 25.089.191                 | 1.377.286                    | 5,489                                     |
| 1990 | 28.582.350                 | 1.540.080                    | 5,388                                     |
| 2000 | 33.000.000                 | 2.694.245                    | 8,164                                     |
| 2010 | 51.340.473                 | 6.379.299                    | 12,425                                    |

**Fonte:** Aguiar, 2015.

A partir do conjunto desses elementos, percebemos que o acesso à educação no Brasil, mesmo com as recentes políticas e ações para promover a expansão da rede de ensino e a inclusão de segmentos sociais, constituiu um direito social que refletiu históricos processos de seletividade social e educacional. Em termos do ensino superior, a gradativa abertura nas décadas finais do século XX e o conjunto das políticas adotadas no século XXI promoveram significativas mudanças. Contudo, a educação, sobretudo o terceiro grau, ainda é uma realidade para singelas parcelas sociais.

## 1.2 Universidade pública e geração<sup>18</sup> reuni no Brasil do século XXI

O acesso à universidade como uma experiência para os diferentes grupos e classes sociais em muitos países, a partir da última metade do século XX, evidenciou-se para as Ciências Sociais e, especificamente, a Sociologia como um importante campo de análises sobre as condições juvenis contemporâneas. Tal fenômeno provocou a possibilidade de diferentes classes sociais disputarem a entrada na universidade, viabilizando experiências sociais e culturais historicamente particulares reverberadas a partir das gerações.

Avaliando o cenário da educação superior no Brasil, Ives Nascimento (2018) aponta importantes mudanças ocorridas entre o final do século XX e o início do século XXI. De acordo com o autor, um conjunto de políticas públicas foram fundamentais para promover o crescimento da oferta de matrículas.

A década de 1990 inicia um conjunto de políticas públicas objetivadas a elevar o número de matrículas no nível superior. A primeira, apontado por Cunha (2007), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, se refere à legalização feita pela LDB da atividade das instituições particulares de ensino superior, em ascensão desde a década de 1960, com uma indistinta “concepção mercantil da educação”. Ocorre que a iniciativa privada se alastrou numa velocidade visivelmente superior à rede pública, ainda que esta fosse gradualmente investida de recursos financeiros em detrimento ao ensino básico e fundamental público (BERTOLIN, 2009). O segundo aspecto diz respeito às políticas públicas de acesso às vagas universitárias privadas com recursos governamentais, exemplificadas pela instituição do Crédito Educativo (Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992) à época do governo de Fernando Collor (1990-1992). Introduziu-se também o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) (Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com vistas a financiar, por meio de empréstimo de recursos públicos, a investidura de alunos em cursos de graduação na rede privada de IES. Já na era da gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Programa Universidade Para Todos (Prouni) (Lei 11.096, de 13

---

<sup>18</sup> Embora não nos detenhamos ao conceito de geração neste estudo, o compreendemos acompanhando as ideias de Helena Abramo (1993). Para essa autora o referido conceito oferece uma maneira de examinar os vínculos entre determinadas manifestações juvenis, como um grupo geracional específico, e o momento histórico que o produz. Destaca ainda o trabalho clássico de Mannheim (1982), “O problema das gerações”, escrito na década de 1920. Esse autor desenvolve o conceito de geração através da ideia de “situação” no processo social, fazendo um paralelo com a situação de classe, que seria dada pela “localização comum que certos indivíduos possuem na estrutura econômica e de poder de uma sociedade”. A geração diz respeito a uma similaridade de situação num mesmo tempo histórico, ou seja, as pessoas de um mesmo grupo etário têm localização comum na dimensão histórica do processo social. Para maiores detalhes, ver Abramo (1993).

de janeiro de 2005), se tornou factível a todos os cidadãos brasileiros que almejam bolsas de estudo parciais ou integrais para estudar em instituições privadas de ensino superior, desde que atendam a três requisitos formais e objetivos (renda familiar, vulnerabilidade social e proveniência da rede pública de ensino básico) e subjetivos (auto declaração de etnia) (BRASIL, 2005) (Idem, 2018b, p.28).

A análise do ensino superior no século XXI indica contornos novos para a compreensão da dinâmica desse fenômeno, quando comparamos às décadas finais do século passado. Se, de 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades, entre o período de 2003 a 2013, em 10 anos, foram criadas 17 universidades federais, implicando, apenas no setor público, em um significativo aumento. No cenário brasileiro deste atual século, a principal política de expansão da rede pública de ensino superior é o REUNI. Instituído em 2007, ele estabeleceu como objetivo a expansão do acesso e a ampliação das matrículas nas instituições públicas a partir de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

De acordo com o Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 (2012, p.09), observando-se a elitização do acesso à educação superior como uma das formas de exclusão social, percebeu-se que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior. Em 2001, para dar cumprimento ao disposto na Constituição Federal, foi elaborado o Plano Nacional de Educação - PNE (2001- 2010), fixando metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além daquelas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior.

Ainda conforme o mesmo documento citado (2012, p.10), o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, objetivou, principalmente, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Nesse programa, o intuito da primeira fase (2003-2007), denominada Expansão I, foi a interiorização do ensino público federal de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades.

Concomitantemente ao período da interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará

(Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. Esta fase, somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de campus no interior do país. De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destacam-se a criação de 47 novos campus no período entre 2011 e 2014 e os processos em tramitação no Congresso Nacional dos projetos de lei que criam outras quatro universidades: Universidade Federal do Sul da Bahia - Ufesba (PL nº 2.207/2011), Universidade Federal do Oeste da Bahia - Ufoba (PL nº 2.204/2011), Universidade Federal do Cariri - Ufca (PL nº 2.208/2011) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa (PL nº 2.206/2011) (Idem, 2007, p.10).

Clarissa Neves (2012, p.14), analisando o Programa REUNI, argumenta:

A expansão recente das universidades federais brasileiras e de reestruturação da infraestrutura contou com a adesão da totalidade das 54 instituições federais de ensino superior. Implicou na criação de dez novas universidades federais em todas as regiões e na criação e consolidação de 49 campi universitários. Com relação à oferta de vagas, entre o ano de 2006 e 2010, foram criadas 77.279 novas vagas e 1.035 novos cursos de graduação presencial (ANDIFES, 2010). Outros aspectos a destacar são a preocupação com a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e a reestruturação acadêmico-curricular, empreendidas por 85% das IES que aderiram ao REUNI. Como se pode observar, esse é um Programa que atinge apenas as universidades federais e trata prioritariamente de expansão da matrícula e criação de novos cursos de graduação.

Segundo Mirian Barros (2010, p.73), no contexto social onde se expandiu o acesso à universidade, o investimento de jovens adultos em um projeto de escolarização de nível superior se realizou em um momento de mudanças de padrões educacionais e econômicos, em uma sociedade complexa e heterogênea, e que permanece economicamente desigual. Ainda de acordo com aquela autora, a maior possibilidade de

ascensão social via educação é apreendida e vivida de diferentes modos, reverberando diferenças interessantes para a análise sociológica nas formas de acesso e vivência da educação entre as gerações do grupo familiar. Assim, o acesso a escolarização evidencia a possibilidade de rupturas de horizontes sociais, culturais e mesmo geográficos através das vivências que compõem a experiência universitária enquanto reflexos de um dado tempo e sociedade.

Para além do papel do REUNI, cabe destacar que, a partir dos anos 2000, um conjunto de alternativas e políticas públicas foram estabelecidas para promover a expansão e interiorização da universidade pública, além da ampliação de vagas naquelas já consolidadas (Silva, 2011, p.07/08). Em 2004, é instituído o PROUNI (Programa Universidade Para Todos). O Decreto nº 7.234, de 2007, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que objetiva promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. No ano de 2008, foram criados 38 Institutos Federais, IFs, condensando 129 instituições de ensino - 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, sete Escolas Técnicas, 39 Escolas Agrotécnicas e oito Escolas Vinculadas às Universidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

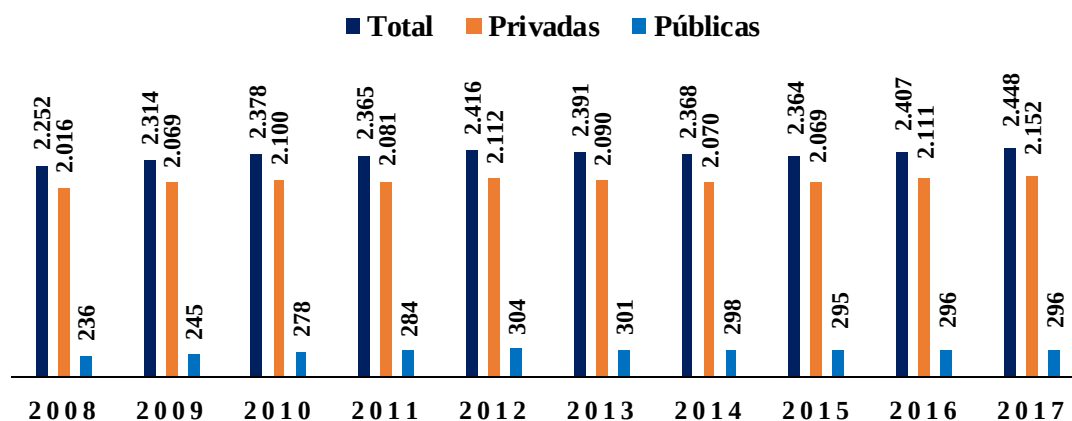
Em 2009, foi estabelecido o modelo atual do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ser utilizado como instrumento de acesso ao ensino superior em universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). No ano de 2011, foi criado o Ciência sem Fronteiras, programa que concede bolsas de intercâmbio em instituições estrangeiras. Também teve destaque, em 2012, a Lei nº 12.711 - Lei de Cotas, a partir da qual as instituições federais de ensino superior destinariam metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes oriundos das escolas públicas, distribuição que leva em consideração critérios raciais e sociais. Entre outras, essas políticas e ações produziram importantes transformações no que se refere ao cenário universitário do país.

Mesmo diante desses investimentos no ensino superior público brasileiro, ainda se evidencia uma significativa disparidade nos percentuais de vagas ofertadas entre os setores público e privado. De acordo com Paulo Corbucci (2014, p.31-32), a expansão verificada nas duas últimas décadas fez o país avançar mais rapidamente que boa parte de seus vizinhos, e está relacionada à maior desenvoltura do setor privado, haja vista que sua participação no total de matrículas ampliou-se de 58%, em 1994, para 75% em 2008.

Nesse contexto, *de neodesenvolvimentismo*<sup>19</sup>, as parcerias-público privadas expressam um dos instrumentos que deram materialidade à reconfiguração do ensino superior. A diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que instituições privadas recebem financiamento público e instituições públicas são induzidas a buscar financiamento na iniciativa privada, consolida a premissa da educação enquanto um bem público, mas não necessariamente estatal; logo, ela não perde sua essência de atendimento ao interesse público se for ofertada pela iniciativa privada. [...]. Diante desse cenário, depreende-se que o projeto de universidade proposto pelo governo federal tem como marco de institucionalidade a colaboração entre Estado, iniciativa privada e sociedade civil, dirigidos pela busca de uma sociabilidade que contribua para a coesão e a justiça social. A expansão do acesso ao ensino de graduação, particularmente das camadas populares, funcionaria como um indicador desse novo marco (Araújo, 2016, p.102) (Grifos nossos).

Para analisar tal cenário do crescimento das IES no Brasil, conforme o período recortado neste estudo - 2008 a 2017, observemos a dinâmica apresentada no gráfico a seguir:

**Gráfico 06: Dinâmica das IES - Brasil/2008-2017**



**Fonte:** Micro dados do INEP, 2018.

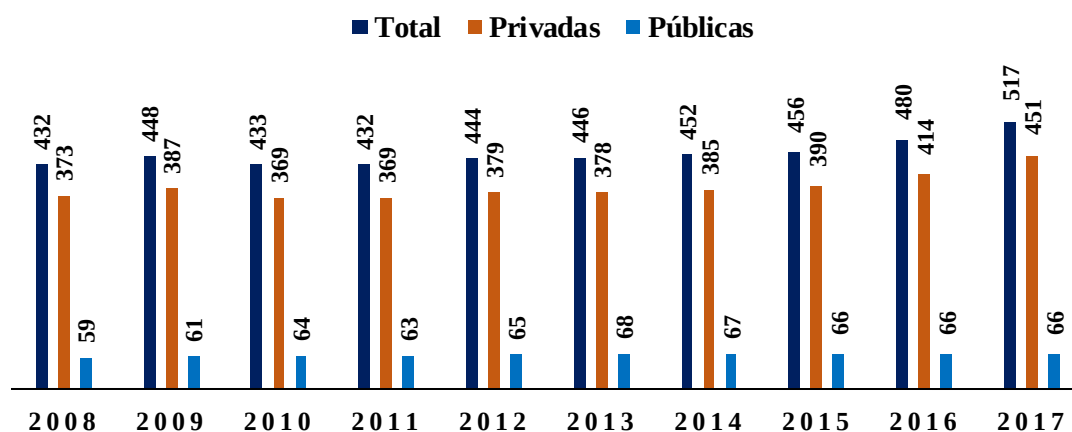
No cenário do país, é pertinente destacar a sobreposição das instituições privadas em relação às públicas. De modo igual, mesmo com as oscilações no crescimento, é

<sup>19</sup> A política neodesenvolvimentista se baseia em uma intervenção do Estado para estimular o crescimento econômico, protegendo, moderadamente, o capital interno com a burguesia interna. Tal intervenção do Estado no combate à pobreza e uma moderada expansão de direitos sociais contemplava, ainda que secundariamente, os interesses desses segmentos populares. Essa política se apoiava em amplos setores populares - operariado, campesinato, baixa classe média, os trabalhadores marginais - e esteve representada no plano partidário pelo Partido do Trabalhadores (PT) (Para uma maior exploração do conceito de neodesenvolvimentista no Brasil, ver BOITO, Armando. A Democracia em pedaços, 2020).

possível verificarmos um significativo aumento no número total de IES, entre 2008 e 2017. Nesse período, essas instituições passaram de 2252 naquele primeiro ano citado, para 2448 nesse último, variação que corresponde a uma média anual de 19,6 novas instituições. No que se refere ao setor público, a mudança de 236 para 296 representa uma média de 06 novas instituições, anualmente, no Brasil. Em termos percentuais, se no ano de 2008 a rede pública no país representava 10,5%, no ano de 2017 a mesma era de 12,1%. Enquanto isso, a rede privada, por sua vez, somava, em 2008, 89,5%. Enquanto, em 2017, 87,9%.

No caso do Nordeste, como demonstrado no gráfico a seguir, a análise dessa dinâmica mostra uma variação entre 432 instituições de ensino superior, em 2008, para 517, em 2017. Ou seja, uma média de 8,5 por ano. Quando analisamos esses dados em termos estatísticos, verificamos que, em 2008, a rede pública correspondia a 13,6% e em 2017, 12,8%. Na rede privada, em 2008 o setor representava 86,4% das instituições de ensino, enquanto em 2017, 87,2%.

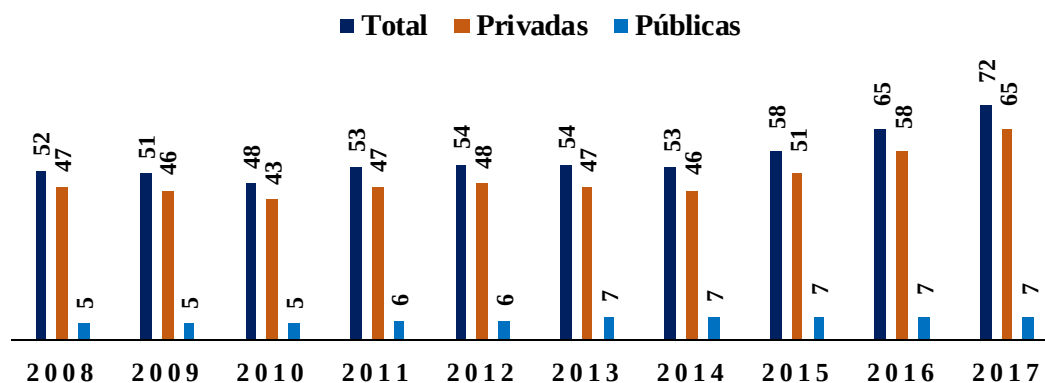
**Gráfico 07: Dinâmica das IES - Nordeste/2008-2017**



**Fonte:** Micro dados do INEP, 2018.

No Ceará, conforme pode se observar no gráfico abaixo, a variação de 52 instituições de ensino superior, em 2008, para 72, em 2017, significa um aumento de 02 novas IES por ano. Percentualmente, é possível verificar que, se em 2008, o setor público correspondia a 9,6%, em 2017 houve pouca alteração, passando para 9,7%. Correspondentemente, o setor privado, que, em 2008, era de 90,4%, também atravessou inexpressiva alteração em 2017, somando 90,3%. Esse é o maior percentual do setor privado quando comparamos as instituições de ensino superior do Estado às realidades do Nordeste e Brasil.

**Gráfico 08: Dinâmica das IES - Ceará/2008-2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

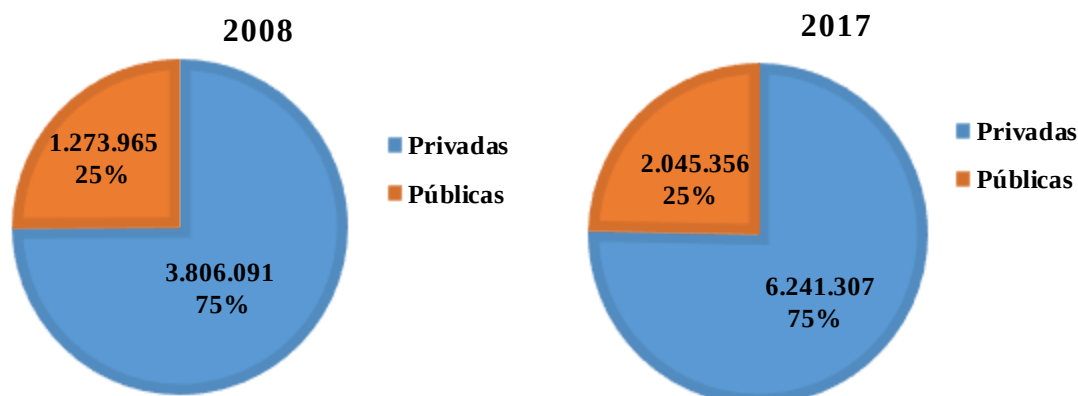
De modo geral, os dados apresentados revelam, nos três níveis verificados, um crescimento na criação de instituições de ensino superior, no Brasil, durante a década analisada, processo que foi acompanhado pela ampliação do número de *campi* universitários em todo o país. A respeito desse processo, Isaurora Freitas (2013, p.331) salienta que:

Observando esses dados, percebe-se que, de fato, houve uma ampliação da rede federal de ensino superior, mas, por outro lado, cresceu mais ainda o número de IES privadas, demonstrando uma continuidade no processo de mercantilização desse nível de ensino iniciada no governo FHC. O fato de mais jovens estarem ingressando em cursos de nível superior não significa que mais jovens permaneçam nas IES e nem que esses jovens estejam tendo uma formação de qualidade. Dados do próprio MEC demonstram o grande índice de evasão nas IES públicas e privadas. Em 2009, por exemplo, dos mais de 1,6 milhão de ingressantes, menos de 200 mil chegaram ao 6º ano de curso. Conforme Britto et al. (2006), uma das consequências do aumento quantitativo das IES no Brasil é a subdivisão do “campo da Educação Superior” em dois blocos de instituições: as IES que concentram a maior parte da produção do conhecimento intelectual e acadêmico e aquelas responsáveis apenas pela formação profissional em consonância com as necessidades do mercado, as “IES periféricas”. As primeiras, geralmente, são universidades públicas, localizadas em grandes centros urbanos que se diferenciam também pelo maior nível de qualificação dos professores e pelo perfil dos alunos que recebem, ou seja, aqueles mais bem preparados. As do segundo bloco seriam as IES privadas, localizadas nas periferias das grandes cidades ou em regiões interioranas ou mesmo universidades públicas, localizadas em polos regionais mais distantes dos grandes centros de produção do conhecimento e que

sofrem com a limitação de recursos advindos dos governos; é o caso de muitas universidades estaduais.

É importante ressaltar, ao mesmo tempo, que nessa expansão, a rede privada manteve-se com expressiva diferença quando a comparamos com a rede pública, concentrando, também, a maior parte do número de matrículas. A esse respeito, quando analisamos o mesmo período citado - 2008-2017 - verificamos os seguintes dados, conforme dispostos nos gráficos abaixo, sobre o cenário do Brasil:

**Gráficos 09 e 10: % Matrículas Brasil - 2008 e 2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

A tabela abaixo corresponde a dinâmica da oferta das matrículas no ensino superior em diferentes anos entre o período pesquisado:

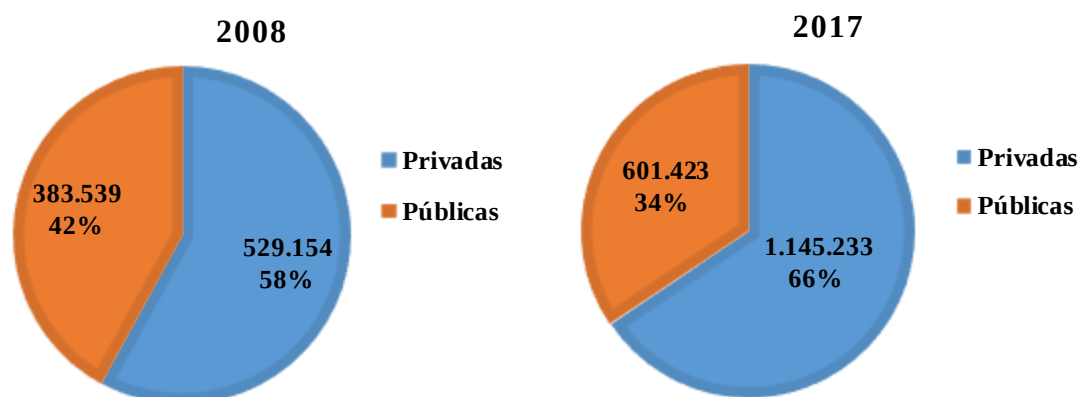
**Tabela 03: Matrículas nas IES - Brasil**

| Tipo de IES     | 2008<br>(Presenciais) | 2010<br>(Presenciais) | 2012      | 2014      | 2016      | 2017      |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Públicas</b> | 1.273.965             | 1.461.696             | 1.897.376 | 1.961.002 | 1.990.078 | 2.045.356 |
| <b>Privadas</b> | 3.806.091             | 3.987.424             | 5.140.312 | 5.867.011 | 6.058.623 | 6.241.307 |
| <b>Total</b>    | 5.080.056             | 5.449.120             | 7.037.688 | 7.828.013 | 8.048.701 | 8.286.663 |

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Para o Nordeste, verifiquemos os dados a seguir:

**Gráficos 11 e 12: % Matrículas Nordeste - 2008 e 2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Cabe destacar que, no período demarcado, a rede privada mais que duplicou a oferta de vagas no ensino superior, no caso do Nordeste. A tabela a seguir ilustra a dinâmica desse crescimento da oferta de matrículas na região referida.

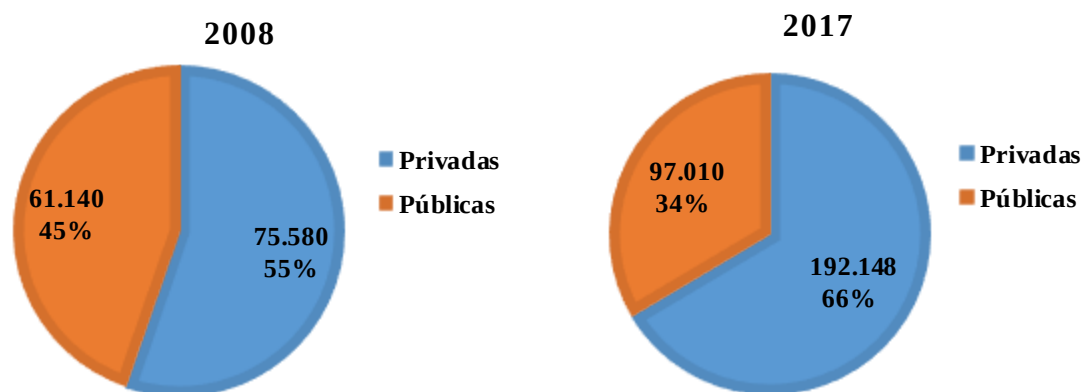
**Tabela 04: Matrículas nas IES - Nordeste**

| Tipo de IES  | 2008<br>(Presenciais) | 2010<br>(Presenciais) | 2012             | 2014             | 2016             | 2017             |
|--------------|-----------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Públicas     | 383.539               | 438.090               | 553.508          | 582.852          | 588.670          | 601.423          |
| Privadas     | 529.154               | 614.071               | 881.317          | 1.064.031        | 1.115.008        | 1.145.233        |
| <b>Total</b> | <b>912.693</b>        | <b>1.052.161</b>      | <b>1.434.825</b> | <b>1.646.883</b> | <b>1.703.678</b> | <b>1.746.656</b> |

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

No tocante ao caso do Ceará, o crescimento das matrículas proporcionou o seguinte panorama:

**Gráficos 13 e 14: % Matrículas Ceará - 2008 e 2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Assim como observamos na região Nordeste, no Ceará também constatamos mais que a duplicação na quantidade de vagas ofertadas na rede privada. Na tabela a seguir expomos os dados do crescimento da oferta de matrículas nas IES no contexto do Estado.

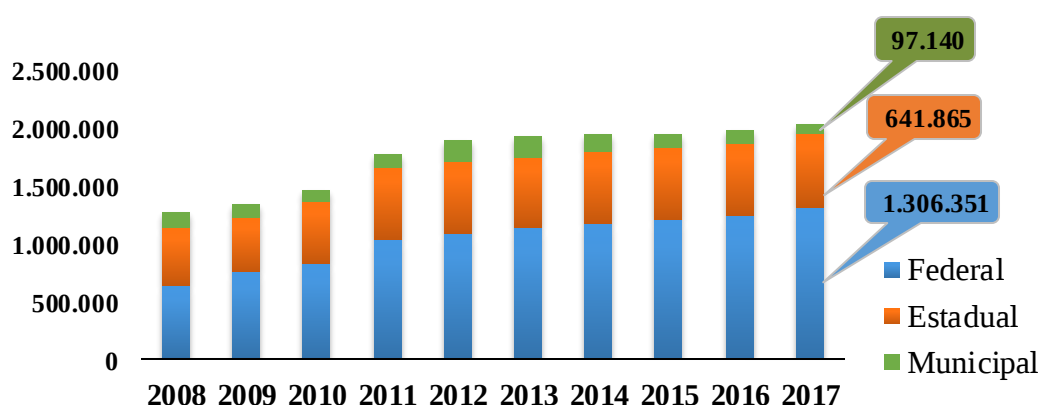
**Tabela 05: Matrículas nas IES - Ceará**

| Tipo de IES     | 2008<br>(Presenciais) | 2010<br>(Presenciais) | 2012    | 2014    | 2016    | 2017    |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Públicas</b> | 61.140                | 60.430                | 76.071  | 82.439  | 91.164  | 97.010  |
| <b>Privadas</b> | 75.580                | 92.000                | 132.727 | 175.664 | 198.112 | 192.148 |
| <b>Total</b>    | 136.720               | 152.430               | 208.798 | 258.103 | 289.276 | 289.158 |

Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Quando delimitamos apenas a rede pública no Brasil, recorte adotado nesta pesquisa, verificamos, conforme as instituições Federais, Estaduais e Municipais, um quadro de matrículas distribuído de acordo com o gráfico a seguir:

**Gráfico 15: Matrículas da rede pública/Brasil - 2008/2017**



Fonte: Micro dados do INEP, 2018.

Observando os dados referentes ao período definido, é importante destacar que a região Nordeste, bem como o Ceará possuíram uma taxa de crescimento das matrículas no setor público mais elevada que a média nacional, mesmo verificando um processual encolhimento desse setor. Ou seja, enquanto no Brasil, tanto em 2008, quanto em 2017, a média das matrículas no setor público em relação ao total da oferta era de 25% e no setor privado de 75%, nos casos do Nordeste e Ceará, constatamos maior participação do setor público na oferta de matrículas quando comparado à realidade do país. Assim, em 2008,

42% da oferta de matrículas no Nordeste eram em IES públicas, enquanto em 2017 esse número caiu para 34%.

No caso do Ceará essa queda foi ainda maior, passando, em 2008, de 45% do total das matrículas ofertadas pela rede pública no Estado para 34%, em 2017. Considerando esses dados, ressaltamos o aumento na oferta de matrículas pelo setor privado nos três cenários e, sobretudo, nesses dois últimos, uma vez que há, no Nordeste, um crescimento desse referido setor em 8%, passando de 58% para 66%. No caso do Ceará, o mesmo cresce de 55% para 66%, aumento de 11%.

No contexto universitário do século XXI, mesmo com a ampliação da oferta de vagas pela rede pública, a tendência de crescimento nos indica uma exponencial sobreposição do setor privado. Esse processo aponta para dinâmicas já observadas desde a última metade do século passado, quando houve uma sucessiva mercantilização da educação superior no Brasil. Ao mesmo tempo, a ampliação da rede pública, através de programas como o REUNI, corroborou ao desenvolvimento de condições para a vivência da universidade entre diversos grupos sociais, implicando, entre outros, nos sujeitos de origens populares.

Um dos pressupostos do Reuni é atender a um público cujas características socioeconômicas dificultam o acesso ao ensino superior, principalmente em regiões do interior do país, que encontravam na migração a única solução para ingressar na graduação. Com o propósito de modificar essa situação, inicia-se um processo de interiorização das universidades federais, com a finalidade de democratizar o ensino gratuito e de qualidade e levar novas oportunidades para esses jovens, simultaneamente promovendo o desenvolvimento local. A criação do Grupo Executivo de Reforma do Ensino Superior, instalado em fevereiro de 2004, foi o primeiro passo para o estabelecimento das novas diretrizes do ensino superior. As razões apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) podem ser resumidas em cinco pontos (CASTRO; SCHWARTZMAN, 2005): i. a rápida e crescente expansão das universidades privadas; ii. a mercantilização da educação; iii. a necessidade de possibilitar o ingresso nas instituições de ensino superior a uma maior parte da população, especialmente a de baixa renda; iv. a recolocação da universidade como elemento de referência e qualidade, garantindo seu papel sócio-político a partir de uma gestão democrática e participativa, visando a uma educação focada no social (MELO Etal, 2014, p.18).

Problematizando o processo de democratização do ensino superior no Brasil, Rosileia Neirotko e Joviles Trevisol (2016, p. 23) afirmam que a ampliação do acesso a

esse grau de formação, particularmente para os jovens de classes populares, passou a ganhar espaço na agenda dos governos e da sociedade brasileira apenas nos anos recentes. Desencadeando políticas públicas de expansão e interiorização das vagas, e de assistência estudantil. Assim como ações afirmativas voltadas aos grupos sociais mais excluídos.

A partir dessa perspectiva, cabe apontar que, no conjunto dos sujeitos que experienciam a universidade, os jovens de origens populares são percebidos como aqueles que compõem os grupos que tiveram, do ponto de vista histórico, acesso tardio ao ensino superior no Brasil. Assim, podemos entender que a expansão e interiorização, através de políticas como o REUNI, trouxeram significativas mudanças nas dinâmicas do ensino superior público no país, neste século, tendo proporcionado, com as novas instituições e campi universitários, a criação de diversos cursos, e, sobretudo, servido como horizonte para diferentes grupos sociais acessarem a rede federal de ensino superior.

Para entender um dos elementos que provocaram novas configurações no cenário universitário deste século em comparação ao anterior, destacamos, a seguir, o processo de interiorização do ensino superior no Brasil, ressaltando, para tanto, o caso da UFCA, através da sua criação e a configuração do seu público estudantil.

### **1.3 Interiorização do ensino superior: Enfoques ao caso UFCA**

O Brasil vivenciou um processo tardio de expansão das instituições de ensino superior. No que se refere a interiorização, observamos um conjunto de políticas e programas que visaram a construção de novas instituições, abertura de *campi* universitários, reestruturação dos equipamentos e espaços de ensino, ampliação da oferta de matrículas, entre outros, que se verificaram a partir dos anos 2000.

Nesse interim, a criação da UFCA pela Lei 12.826, de 5 de junho de 2013, ocorreu no contexto da última fase de expansão das universidades federais. Ainda durante esse mesmo momento, outras três instituições de ensino superior também foram criadas: 01- Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (UNIFESSPA), 02- Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e 03- Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

**Figura 02: Vista aérea do campus UFCA - Juazeiro do Norte**



**Fonte:** Site UFCA. Foto: Gabriel Souza e Luyan Costa/DCOM, 2019.

Situando a criação da UFCA aos processos de expansão da rede federal de ensino superior, Ives Nascimento (2018) afirma que a interiorização corresponde a primeira fase, tendo havido ainda outras duas até o ano de 2014.

A expansão da rede federal de ensino superior brasileira é constituída por três fases sequenciais: a interiorização, de 2003 a 2007; a estruturação, de 2008 a 2012; e a expansão propriamente dita, de 2012 a 2014 (MEC, 2014). No que tange à UFC Cariri, o início de suas atividades é tido ainda na etapa da interiorização, quando os primeiros cursos efetivamente são abertos, mas somente com o advento da estruturação é que suas instalações físicas próprias são incorporadas à universidade em virtude dos repasses orçamentários feitos pelo MEC via Reuni. Esses dois momentos apresentam significativo avanço quantitativo do número de cursos presenciais ofertados pelo campus Cariri em sete anos de existência (2006-2013) (Idem, 2018, p.30).

Segundo informações do site da UFCA, a implantação da instituição está organizada em duas fases, sendo elas: 01- Desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, ao ser implantado o curso de medicina na cidade de Barbalha, e 02- Autonomia, que culmina na criação dos seus atuais cinco *campi* (Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó).

01- Desmembramento da UFC: Antes da sua lei de criação, a

UFCA integrava a Universidade Federal do Ceará (UFC), que chegou ao Cariri ao implantar, em 2001, um curso de Medicina em Barbalha. Em 2006, a UFC implantou na região outros cinco cursos: Administração, Agronomia, Biblioteconomia, Engenharia Civil e Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) - cujas aulas ocorriam nas cidades de Juazeiro do Norte e do Crato. Em 2008, foi inaugurada a estrutura física do então campus avançado da UFC no Cariri, em Juazeiro do Norte. No ano seguinte, foram criados os cursos de Jornalismo, Engenharia de Materiais e os antigos cursos de Educação Musical (atual Licenciatura em Música) e de Design de Produto (atual Bacharelado em Design). Em 2010, veio o curso de Administração Pública e, em 2011, foi inaugurado o campus Crato. 02- Autonomia: Após a conquista da sua autonomia, a UFCA inaugurou os campi Brejo Santo, que abriga o Instituto de Formação de Educadores (IFE/UFCA), e Icó, onde funciona o Instituto de Estudos do Semiárido (Iesa/UFCA). O IFE/UFCA oferta aulas da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática (que possibilita a obtenção de 5 diplomas diferentes). Já o Iesa/UFCA é o responsável pelo curso de História da UFCA, que já não recebe novos estudantes. Mais recentemente, no campus Juazeiro do Norte, a UFCA implementou os cursos de Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Matemática Computacional e Licenciatura em Letras-Libras - cujas primeiras aulas iniciaram em março de 2019 (Site UFCA) (Grifos nossos).

Abaixo, destacamos no mapa a localização dos *campi* da UFCA de acordo com os municípios que os abrigam na região do Cariri cearense.

**Figura 03:** Localização dos *campi* da UFCA conforme município.



Fonte: Site UFCA, 2019.

Tal processo de interiorização das instituições federais de ensino superior, no qual

a UFCA é um exemplo, ampliou as possibilidades de acesso à universidade pública entre diferentes segmentos sociais em centros urbanos para além das capitais brasileiras. De acordo com Patrícia Melo e outros (2014), com as instalações ou ampliações dos *campi* universitários nesses centros urbanos, que passam a contar com esses equipamentos, são possíveis observar distintas modificações na dinâmica social onde se localizam.

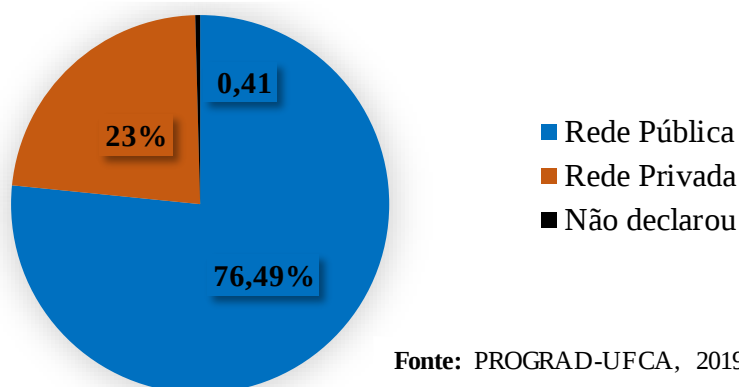
A expansão das universidades para municípios onde, muitas vezes, não havia cursos de nível superior, pode trazer inúmeras modificações para a sociedade, em especial para os mais jovens. O que pode mudar? i. a possibilidade de acesso ao ensino superior, proporcionando novas escolhas e novas visões de mundo decorrente do acesso ao conhecimento mais amplo; ii. o aumento de acesso ao mercado qualificado de trabalho; iii. o jovem passa a entender-se como um cidadão de direitos; iv. há uma mudança de valores, aspirações, perspectivas e comportamentos, que contribuem para acelerar o processo de transformação social; v. a rede de sociabilidade é ampliada (Idem, 2014, p.04).

Nesse mesmo sentido, argumenta Vanessa Silva (2011) que um dos desdobramentos provocados pela expansão, de maneira geral, é a possibilidade de que se possa abrange-lo aos jovens de classes populares, favorecendo maior participação aos segmentos sociais baseados nas condições de classe social, gênero, idade e culturas acadêmicas.

O processo de expansão do ensino superior público no Brasil e sua interiorização vem possibilitando a ampliação do acesso a este nível de ensino por jovens estudantes oriundos das classes populares. A presença na educação superior de número expressivo de estudantes de segmentos sociais que até recentemente não alcançavam este nível de educação implica mais que a simples transformação quantitativa da população universitária (BRITTO et al, 2008, p.787) (Idem, 2011, p.02).

Analizamos o perfil dos estudantes matriculados na UFCA a partir de alguns elementos dispostos no banco de dados da instituição. Desse modo, quando delimitamos o tipo de escola de origem como um indicador, observamos que a maior parte desses sujeitos são oriundos da escola pública.

**Gráfico 16: Estudantes da UFCA por tipo de escola de origem**



No contexto do Brasil, estudantes matriculados nas IFES oriundos da rede pública de ensino médio corresponde a 64,7%, maioria absoluta. Exceto no Distrito Federal, em todas as unidades da federação, a maioria dos graduandos cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Quando verificamos esses universitários oriundos da rede pública, matriculados na UFCA, a partir do recorte de renda per capita, detectamos uma significativa concentração de estudantes procedentes de famílias com menos de um salário mínimo. Este grupo é rapidamente seguido por aqueles oriundos de famílias com renda per capita entre 01 e 02 salários mínimos.

**Gráfico 17: Ingressantes oriundos da escola pública por faixas de renda per capita - UFCA**



Nacionalmente, 70,1% dos estudantes de graduação, matriculados nas IFES, são oriundos de famílias com renda *per capita* média de até 1,5 salários mínimos, segundo dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES

(2018). Isso corresponde aos seguintes números: Até 0,5 salário mínimo são 26,6%; Mais de 0,5 até 1 salário mínimo são 26,9%; Mais de 1 até 1,5 salários mínimos 16,6%. Ainda segundo o mesmo documento, os demais grupos de renda são distribuídos da seguinte forma: Mais de 1 a 3 salários mínimos são 16,7%. Mais de 3 a 5 salários mínimos são 5,9%. Mais de 5 a 7 salários mínimos são 2,8%. Mais de 7 a 10 salários mínimos são 0,8%. Mais de 10 a 20 salários mínimos são 0,6%. E, por fim, mais de 20 salários mínimos são 0,1%.

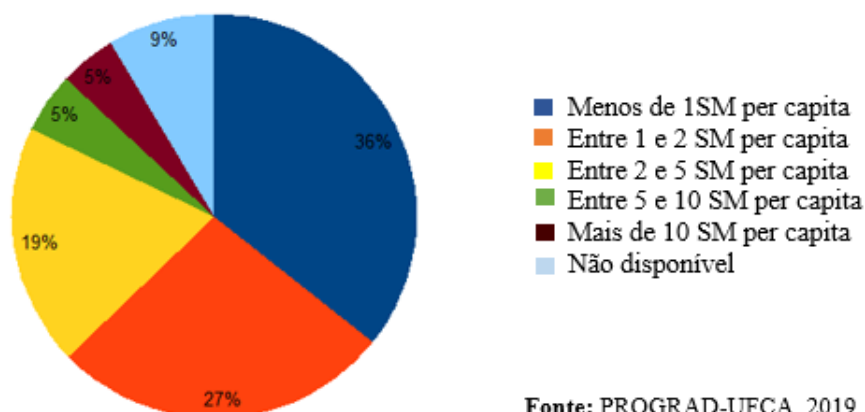
Em termos de renda mensal bruta familiar, o maior grupo de estudantes de graduação das IFES estão concentrados na faixa entre 1 e 2 salários mínimos, o que corresponde a 23,5%<sup>20</sup>, embora esse perfil varie entre as regiões do país. No Nordeste, por exemplo, esse número é de 28,2%, ficando atrás apenas do Norte, com 31,7%. Esses dados apontam para uma perspectiva importante do perfil dos estudantes de graduação das IFES, a maior parte desses indivíduos vivenciam um cotidiano de vulnerabilidade econômica e, do mesmo modo, social, estando incluídos em faixas de renda com média baixa.

Quando analisamos o grupo dos estudantes advindos da rede privada de ensino médio, os dados demonstraram que há uma significativa queda entre o número total de universitários com menos de um salário mínimo *per capita* em comparação aos egressos da rede pública de ensino médio (Entre os egressos dessa última, o percentual de universitários com rendimentos *per capita* menor que um salário mínimo soma 70% enquanto os da rede privada 36%). Contudo, os matriculados na UFCA com renda *per capita* menor que um salário mínimo ainda são a maioria mesmo quando comparamos as faixas oriundas da rede privada. Como demonstra o gráfico a seguir, é possível observarmos uma maior diversificação entre os egressos da rede privada, diferente dos da pública, aonde se predominam estudantes advindos de famílias com menos de 01 salário *per capita*.

---

<sup>20</sup> Fonte: V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES.

**Gráfico 18: Ingressantes oriundos da escola privada por faixas de renda per capita - UFCA**



Fonte: PROGRAD-UFCA, 2019.

O segundo maior grupo de estudantes da rede privada concentra indivíduos com 01 e 02 salários mínimos mensais. As maiores diferenças entre o grupo de estudantes provenientes das redes pública e privada diz respeito aos sujeitos com renda per capita entre 02 e 05 salários mínimos (Que passa de 4% para 19% entre os dois grupos, respectivamente), entre 05 e 10 salários mínimos per capita (De 0% para 5%, respectivamente) e entre os que possuem mais de 10 salários mínimos per capita (De 1% para 5%, respectivamente).

Os dados apresentados pela PROGRAD-UFCA demonstram ainda que entre as populações estudantis analisadas na instituição a partir do recorte de sexo há uma ligeira aproximação quantitativa entre os números de mulheres e homens. Nesse sentido, 54% são homens e 46%, mulheres.

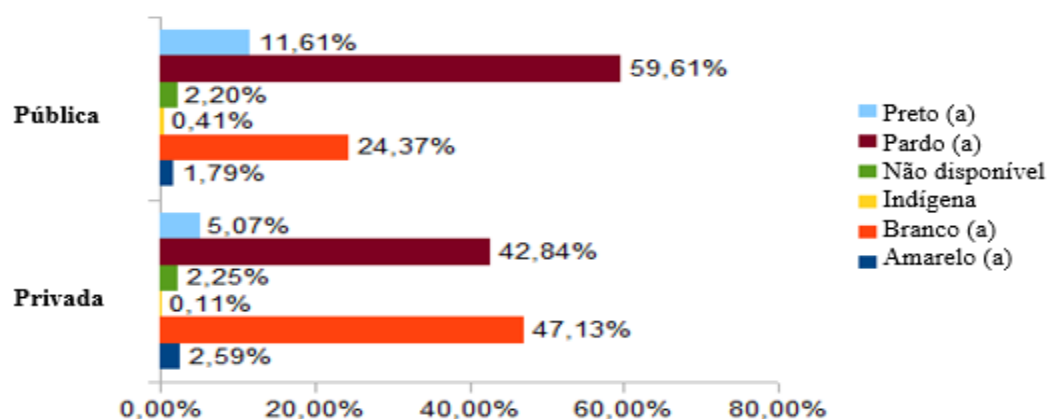
Se observarmos os dados do cenário nacional verificaremos uma ligeira inversão do contexto encontrado na UFCA. De acordo com dados da *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES* (2018), a população estudantil feminina correspondeu a 54,6% ao passo que a masculina 45,1. A mesma pesquisa citada destaca que essa tendência foi observada nos levantamentos realizados desde 1996 e que a maior proporcionalidade de estudantes do sexo feminino ocorre desde o ensino médio. Ainda considerando esse recorte no perfil, quando relacionamos sexo e tipo de área de formação do curso dos estudantes, os do sexo masculino aparecem na proporção de 2 para 1 nas Ciências Exatas e da Terra, e Engenharias, enquanto o inverso se verifica nas Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, e Linguística e Letras<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Fonte: V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das IFES, 2018.

Quando o recorte é raça, observamos, que a maioria dos estudantes matriculados na UFCA oriundos da rede pública de ensino médio considera-se parda. No caso dos estudantes advindos da rede privada, brancos são a maioria, seguidos de pardos. Os dados referentes ao grupo egresso da rede pública demonstram uma aproximada associação com o diagnóstico que obtivemos entre os universitários com quem realizamos as entrevistas, entre os quais o número de identificados como pardos foi maior.

Cabe destacar, que há, de modo geral, sub-representação<sup>22</sup> entre os estudantes identificados como pretos, amarelos e indígenas, o que pode nos indicar desafios frente a necessidade de maior democratização do ensino superior com base nesse marcador social. Entre esses tipos de universitários, em ambos os modelos de escola de origem - se da rede pública ou privada - os quantitativos indicam uma baixa presença dos seus segmentos na instituição estudada.

**Gráfico 19: Escola de origem no ensino médio e % de estudantes por cor/raça - UFCA**



**Fonte:** PROGRAD-UFCA, 2019.

Em torno desse marcador, a *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES* (2018) revelou que nos últimos 15 anos houveram mudanças significativas na composição de cor e raça dos estudantes no Brasil.

A partir dos dados de 2003 nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018. Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser

<sup>22</sup> Dados da Pnad Contínua 2018 revelam que a maior parte da população do Ceará se identifica como parda. Esse grupo representa 65,71%, o que totaliza 5.962 milhões de habitantes. Identificados como pretos são 5,29%, ou 480 mil pessoas. Brancos correspondem a 28,23%, somando 2.561 milhões.

implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012. De 2003 a 2018 os pardos aumentaram sua participação entre estudantes em 11 pontos percentuais e os pretos mais que dobraram (V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES - 2018, p.35).

Para além desses elementos, observamos ainda que os estudantes da UFCA são, em grande medida, naturais dos municípios da região do Cariri cearense. De acordo com informações da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, o percentual dos alunos atendidos pela instituição que tem famílias residindo na região referida situa-se entre 70% e 90%<sup>23</sup> de todo o público estudantil. Esse dado, mesmo que varie na menor porcentagem, indica a abrangência e significância que a UFCA exerce na dinâmica do ensino superior não apenas em Juazeiro do Norte, mas em toda a região.

Constatamos a partir desses aspectos elencados uma significativa importância da UFCA como reflexo das políticas de expansão das universidades federais, sobretudo no contexto da região do Cariri cearense ao abranger os diversos municípios dessa. Com um público estudantil majoritariamente oriundo de segmentos sociais de baixo poder aquisitivo, pois vivem com rendas per capita entre menos de um e dois salários mínimos mensais, é possível compreendermos que a maior parte dos estudantes dessa instituição em análise são de perfis socioeconômicos vulneráveis. Essa perspectiva nos aponta para a necessidade de elencar outro aspecto importante para a compreensão do ensino superior, dos sujeitos estudantis envolvidos e alguns mecanismos que subsidiam a construção de suas experiências universitárias, - os auxílios e as políticas de assistência.

#### **1.4 Políticas de assistência estudantil**

Nesse tópico destacamos o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) como política que acompanha o contexto de expansão do ensino superior a partir do Reuni. Tomamos, para tanto, como principal política analisada neste estudo para compreender as suas implicações nos processos de permanência dos estudantes de origens

---

<sup>23</sup> Durante o momento de levantamento desses dados junto a UFCA, a Pró-Reitoria citada estava elaborando dados sobre o perfil da população estudantil. Por isso, fomos apenas comunicados sobre esse percentual referido.

populares no ensino superior público brasileiro. Investigamos, sobretudo, as ações oferecidas pela UFCA, observando as modalidades de auxílios através dos dados da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, PRAE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 estabeleceu como um dos seus princípios norteadores a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Artigo 3º, inciso I - BRASIL, 1996) (Nascimento, 2017, p.16). É pertinente afirmar, conforme já assinalamos, que as ações de assistência ao estudante nos remetem aos anos 1930, com os programas de alimentação e moradia universitária.

A primeira manifestação com o intuito de apoiar os estudantes universitários ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, e destinada a auxiliar estudantes que estudavam na capital francesa e não tinham dificuldades em se manter na cidade (Costa, 2010). O governo Getúlio Vargas foi um marco nas políticas sociais e passou a reconhecer a educação como um direito público regulamentado pelo Estado (Vasconcelos, 2010). Em 1931, através da Reforma Francisco Campos, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto nº 19.851/1931, são propostas medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres. Essa lei foi incorporada na Constituição de 1934, que assegurou a assistência aos estudantes, sendo declarado no art. 157 que “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas”. A assistência aos estudantes foi extensiva para todos os níveis de ensino nos anos 1940, estando presente na Constituição de 1946, art. 172, segundo o qual “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (IMPERATORI, p.286).

Para a compreensão das políticas de assistência estudantil numa realidade social como a brasileira é preciso salientarmos as históricas desigualdades estruturais que se reverberam no impedimento do acesso ou da permanência de inúmeros contingentes à universidade. Isso implica na recorrente construção analítica de uma visão elitista sobre o ensino superior, pois, sobretudo as universidades, se constituíram em espaços seletivos. Natália Dutra e Maria Santos (2017), avaliando as lógicas de descontinuidades dessas

políticas destacam o papel do Fonaprace<sup>24</sup>, fórum criado em 1987 no cenário de democratização. Através de pesquisas sobre o perfil do estudante universitário da rede federal, foi o Fonaprace quem elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil, cuja versão final foi encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 04 de abril de 2001, tornando-se o documento base para todas as ações concernentes ao tema (Idem, 2017, p.155).

Em 2007, o Fonaprace realiza uma atualização desse Plano. Com isso, iniciou-se um processo de discussão junto ao MEC com o objetivo de implantação do Pnaes. Respondendo às proposições do Fórum, bem como aos anseios e lutas estudantis, o Ministério da Educação institui, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) o Pnaes. Este foi um grande marco na história da luta pela assistência estudantil no país, constituindo-se em importante conquista para aqueles que batalharam pela incorporação dessa pauta na agenda governamental (Idem, 2017, p.156).

De acordo com Thaís Imperatori (2017), o PNAES foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino, sendo implementado a partir do ano de 2008. É considerado um marco histórico para a política de assistência por definir suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos realizados. A partir dele a assistência estudantil se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência dos estudantes nos seus cursos de graduação (Idem, 2017, p.294).

No ano 2010 aquela Portaria referida foi alterada e o programa passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho do mesmo ano. Essa nova regulamentação trouxe mudanças e visou “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” assegurando-se os seguintes objetivos:

- I - Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - Reduzir as taxas de retenção e evasão; e

---

<sup>24</sup> O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil.

IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O Artigo 2º prevê, também, os modelos de assistência estudantil dispostos através do PNAES: São iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - Moradia estudantil;

II - Alimentação;

III - Transporte;

IV - Assistência à saúde;

V - Inclusão digital;

VI - Cultura;

VII - Esporte;

VIII - Creche; e

IX - Apoio pedagógico.

Outro aspecto destacado pelo novo Decreto diz respeito ao público alvo, aonde é possível observar uma restrição e maior focalização dos sujeitos, conforme disposto no Artigo 5º, que prevê: Serão atendidos no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

A respeito do público tipificado pelo PNAES para a assistência estudantil, ressaltamos o disposto no Artigo 4º da Portaria Normativa: As ações do programa atenderão aos matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Quando associadas às demais políticas do ensino superior percebemos que a assistência estudantil possibilita não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência na universidade. Estabelece maiores possibilidades para a diversificação do público estudantil e se torna instrumento que subsidia a aproximação de diferentes grupos sociais à vida acadêmica, viabilizando maiores contatos com a realização de pesquisas, projetos de extensão, grupos de estudos, etc. Assim, diferentemente do acadêmico que tem suas rotinas organizadas em torno de atividades como estudo e trabalho, o beneficiário das políticas de assistência passa a dispor de maiores chances de envolvimento com as experiências de estudo na instituição.

Observando o disposto no artigo 2º do PNAES, as modalidades de auxílios estudantis oferecidos pela UFCA são: 01- Auxílio-Transporte, 02- Auxílio-Inclusão Digital, 03-

Auxílio Financeiro a Eventos, 04- Auxílio-Moradia, 05- Auxílio-Alimentação, 06- Auxílio-Emergencial, 07- Auxílio-Óculos, 08- Auxílio-Creche, 09- Bolsa permanência. Conforme edital de seleção da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE/UFCA, referente ao ano de 2019 para os auxílios vigentes em 2020, os valores financeiros correspondem, respectivamente àquela ordem acima citada, as seguintes quantias: 01- R\$ 100,00. 02- Até R\$ 1300,00. 03- Entre R\$ 100,00 e R\$ 900,00 conforme distância geográfica de Juazeiro do Norte. 04- R\$ 475,00. 05- R\$ 230,00. 06- Até R\$350,00. 07- Até R\$ 450,00. 08- R\$ 300,00. 09- R\$ 900,00 (Indígenas e quilombolas) e R\$ 400,00 aos demais estudantes.

Conforme a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE/UFCA, esses benefícios podem ser compreendidos da seguinte maneira ainda segundo enumeração anterior:

01- Subsídio a locomoção diária dos discentes, com transportes, no trajeto entre a residência e a Universidade, durante os dias letivos. 02- Contribui para a permanência dos discentes disponibilizando auxílio financeiro aos estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de que possam ter acesso a equipamentos que promovam a inclusão digital. 03- É um auxílio financeiro para eventos extracurriculares de caráter acadêmico, esportivo, cultural ou sociopolítico. 04- Tem por objetivo assegurar auxílio financeiro para complementação de despesas com moradia. 05- O programa visa atender aos discentes dos campi, aonde ainda não existe refeitório universitário e viabiliza recursos para que se possa ter hábitos alimentares mais saudáveis. 06- Destina-se a estudantes que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada, e que não tenham sido alcançados por nenhuma das outras ações de apoio financeiro. 07- Objetiva contribuir para o desempenho acadêmico dos estudantes, assegurando-lhes subsídios na complementação das despesas para aquisição de óculos com lentes corretivas. 08- Busca reduzir a evasão acadêmica decorrente da maternidade ou paternidade. 09- Destinado a estudantes quilombolas e/ou indígenas.

De acordo com o relatório da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE/UFCA, no ano de 2018 foram concedidos 1727 auxílios nos cinco campi, conforme disposto na tabela a seguir.

**Tabela 06: Quantidade de auxílios oferecidos por curso de graduação - UFCA**

| Campus | Curso                 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | TOTAL |
|--------|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
|        | Administração         | 13 | 25 | 28 | 13 | 0  | 15 | 5  | 2  | 1  | 102   |
|        | Administração Pública | 11 | 17 | 11 | 8  | 0  | 7  | 1  | 3  | 1  | 59    |
|        | Biblioteconomia       | 38 | 27 | 20 | 6  | 0  | 12 | 10 | 3  | 2  | 118   |

|                                                                                                                                                                                                                       |                         |            |            |            |            |            |            |           |           |           |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| <b>Juazeiro do Norte</b>                                                                                                                                                                                              | Design                  | 4          | 3          | 4          | 4          | 0          | 5          | 0         | 0         | 2         | <b>22</b>   |
|                                                                                                                                                                                                                       | Engenharia Civil        | 76         | 32         | 52         | 46         | 0          | 8          | 9         | 2         | 1         | <b>226</b>  |
|                                                                                                                                                                                                                       | Engenharia de Materiais | 49         | 41         | 23         | 35         | 0          | 20         | 8         | 1         | 2         | <b>179</b>  |
|                                                                                                                                                                                                                       | Filosofia               | 7          | 10         | 12         | 11         | 0          | 7          | 1         | 1         | 3         | <b>52</b>   |
|                                                                                                                                                                                                                       | Jornalismo              | 16         | 9          | 26         | 10         | 0          | 4          | 2         | 2         | 1         | <b>70</b>   |
|                                                                                                                                                                                                                       | Música                  | 3          | 14         | 45         | 10         | 0          | 9          | 1         | 1         | 2         | <b>85</b>   |
| <b>Crato</b>                                                                                                                                                                                                          | Agronomia               | 38         | 32         | 24         | 67         | 0          | 16         | 10        | 5         | 2         | <b>194</b>  |
| <b>Barbalha</b>                                                                                                                                                                                                       | Medicina                | 13         | 8          | 30         | 21         | 0          | 4          | 5         | 1         | 3         | <b>85</b>   |
| <b>Icó</b>                                                                                                                                                                                                            | História                | 3          | 0          | 3          | 6          | 24         | 0          | 1         | 4         | 2         | <b>43</b>   |
| <b>Brejo Santo</b>                                                                                                                                                                                                    | Biologia                | 8          | 6          | 1          | 2          | 8          | 0          | 4         | 1         | 0         | <b>30</b>   |
|                                                                                                                                                                                                                       | Ciências Naturais       | 100        | 90         | 27         | 20         | 112        | 38         | 24        | 9         | 2         | <b>422</b>  |
|                                                                                                                                                                                                                       | Física                  | 0          | 1          | 0          | 1          | 0          | 0          | 0         | 0         | 0         | <b>2</b>    |
|                                                                                                                                                                                                                       | Matemática              | 7          | 4          | 1          | 0          | 8          | 0          | 0         | 2         | 0         | <b>22</b>   |
|                                                                                                                                                                                                                       | Química                 | 4          | 4          | 0          | 2          | 5          | 0          | 0         | 1         | 0         | <b>16</b>   |
| <b>Total (Ordem decrescente)</b>                                                                                                                                                                                      |                         | <b>390</b> | <b>323</b> | <b>307</b> | <b>262</b> | <b>157</b> | <b>145</b> | <b>81</b> | <b>38</b> | <b>24</b> | <b>1727</b> |
| <b>01:</b> Transporte. <b>04:</b> Moradia. <b>07:</b> Óculos.<br><b>02:</b> Inclusão Digital. <b>05:</b> Alimentação. <b>08:</b> Creche.<br><b>03:</b> Eventos. <b>06:</b> Emergencial. <b>09:</b> Bolsa Permanência. |                         |            |            |            |            |            |            |           |           |           |             |

Fonte: Núcleo de Gestão - NG/PRAE/UFCA, 2018.

O tipo de auxílio recebido pode variar ao longo do curso de graduação. Isso implica que estudante pode ser assistido por mais de um auxílio ao mesmo tempo e perde-lo ao momento em que se vencer o período previsto pelo edital ao qual concorreu.

Entre os jovens participantes da pesquisa, as modalidades que mais se destacaram foram os benefícios para transporte e moradia. Aquele consta de um subsídio para custeio de passagens diárias. Beneficia estudantes naturais ou não das cidades em que se localizam os campi universitários - Barbalha, Brejo Santo, Crato, Icó e Juazeiro do Norte. Tensionando esse dado ao espaço de maior abrangência da UFCA, observamos que uma significativa parte dos estudantes dessa instituição são dos diferentes municípios do Cariri. Ou seja, são sujeitos que perfazem diariamente os percursos até a universidade ou que passam a residir nas próprias cidades aonde são oferecidos os cursos.

É pertinente ressaltar que a UFCA não dispõe de residência universitária ativa<sup>25</sup> em nenhum dos seus campi, o que corrobora para o significativo contingente de assistidos através do auxílio moradia. Esse tipo de benefício é concedido a estudantes que não residem nos núcleos urbanos aonde estão localizados os campi universitários, o que nos indica a construção de diferentes processos de mobilidade espacial, seja entre os próprios municípios do Cariri cearense, seja entre as demais regiões e Estados brasileiros.

<sup>25</sup> No campus Juazeiro do Norte foi concluído em 2019 o prédio da residência universitária. Contudo, ainda não há funcionamento em virtude de problemas associados a garantia do acesso através dos transportes coletivos que atendam as demandas dos estudantes em finais de semana e feriados uma vez que se localiza numa área geograficamente afastada da dinâmica urbana.

Constatamos entre os pesquisados que os auxílios representam marcos importantes para as rupturas da dependência financeira integral do núcleo familiar, e demarcam o início de uma nova fase dentro do trajeto das vivências universitárias, como destacamos mais à frente. Esses recursos financeiros constituem, em muitos casos, a primeira experiência de remuneração fixa, servindo para o cumprimento de despesas pessoais associadas a manutenção do curso, como, por exemplo, moradia, alimentação, transporte, etc., sendo coordenados pelos próprios jovens. Assim, tanto quanto receber, há uma importância em saber como e com o que será dispendido o recurso, experiência que repercute na construção de sentidos e significados associados a responsabilidade e colaboração com a família.

## Capítulo II

### **Caminhadas à universidade:** Relatos dos jovens universitários pesquisados

As experiências universitárias revelam distintos percursos e formas como se organizam as estratégias de inserção e manutenção nos cursos superiores entre os jovens. Essas caminhadas à universidade são percebidas como possíveis a partir de determinadas dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas que fundam as particularidades das estruturas sociais.

O intuito deste capítulo é analisar como os jovens relatam sobre suas origens familiares, as atividades laborais realizadas pelos pais e mães, as trajetórias e os níveis de escolarização desses, a construção do acesso à universidade e as vivências que compõem a experiência do ensino superior. A partir da sociologia à escala individual, exploramos os percursos dos estudantes pesquisados, considerando elementos biográficos como local de origens, escolarização dos pais, e, através deste lastro comum, observamos as estratégias desenvolvidas.

Entre os dezoito entrevistados, selecionamos cinco casos específicos para apreender e compreender como as subjetividades e individualidades das experiências na condição de juventude universitária estão associadas às características objetivas do tempo e do espaço, e da sociedade em que se localizam os jovens e os grupos aos quais pertencem. Os nomes<sup>26</sup> apresentados para identificá-los são fictícios afim de preservar o anonimato dos pesquisados.

Os casos definidos serviram como modelares no conjunto das entrevistas, pois aglutinam características recorrentes. Para além das suas especificidades, observamos como os elementos biográficos e estruturais nos permitiram identificar características comuns associadas as experiências de classe social na condição universitária. Desse modo, os relatos foram selecionados não apenas por suas possíveis similaridades, mas também por suas relativas dessemelhanças e particularidades biográficas sobre a vivência da universidade. Essa atitude nos exigiu desprender-se da explicação da narrativa por si mesma, distanciando-se de uma abordagem ingênua, o que nos colaborou compreender como são construídos os sentidos das ações desenvolvidas pelos indivíduos.

O estudo do social refratado num corpo individual que tem a particularidade de

---

<sup>26</sup> Nas demais partes do estudo, ao utilizarmos trechos pontuais das falas dos entrevistados, optamos por identificá-los a partir de códigos enumerados com idade, gênero, curso a que pertence e data de realização das entrevistas.

atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes analisa a realidade na sua forma incorporada, interiorizada (Lahire, 2005, p.14). A partir dessa abordagem sociológica, buscamos entender como, no indivíduo, se faz o social e, dessa forma, utilizar-se de modelos analíticos aonde seja central a evocação do indivíduo social. Trata-se de uma perspectiva que tensiona indivíduo-sociedade, ação-estrutura.

É nessa direção que operamos a análise dos casos estudados na abordagem da sociologia à escala individual. Compreendemos as experiências, trajetórias escolares, campos de possibilidades dos jovens universitários a partir dos indivíduos sem, no entanto, deslocá-los do tempo e da sociedade. Desse modo, analisamos diferentes aspectos das narrativas, quais sejam: as dinâmicas do contexto acadêmico, a construção de determinada moral familiar, entre os grupos populares, para inserção dos filhos no ensino superior, e a orientação e condução do tempo futuro entre esses mesmos indivíduos e grupos sociais. Se tais experiências universitárias vivenciadas pelos jovens representam, em certa medida, casos de transgressões a ordem social, compreendê-las nos possibilita identificar as condicionantes das ações que caracterizam as fronteiras simbólicas dessa ordem.

Naquela abordagem, ao se buscar traçar o retrato sociológico de alguém, busca-se na biografia e na trajetória do indivíduo como se formaram as disposições, em quais contextos e sob quais influências se singularizam o social (Boas, Oliveira e Silva, 2019, p.17). A respeito do falso antagonismo que tenta opor indivíduo/sociedade, ou que associa a abordagem à escala individual a subjetividade dos atores, fazendo-se opor, ainda, subjetividade e objetividade, Bernard Lahire (2005, p.33) argumenta:

Contrariamente ao que poderíamos temer numa primeira abordagem, a sociologia à escala individual não se opõe, de modo algum, às abordagens estatísticas. Não só ela se alimenta das constatações e das análises da sociologia estatisticamente fundada, como, depois de termos revelado a heterogeneidade intra-individual observando de perto, podemos apreender claramente a pluralidade das disposições individuais em grandes números e a partir de inquéritos quantitativos clássicos (Lahire, 2001a e 2005). A sociologia à escala individual não tem como especialidade ocupar-se de casos excepcionais, estaticamente atípicos e improváveis, mesmo que esses casos lhe sejam, por vezes, úteis para fazer surgir alguns dos problemas que ela se propõe tratar especificamente (por exemplo, o caso dos “transfugas de classe”).

Trata-se, dessa maneira, de compreender através das experiências e campos de

possibilidades como neles se faz o social e, portanto, as estruturas objetivas. É nesse sentido que os elementos biográficos são importantes uma vez que eles inter-relacionam experiências, narrativas e identidades, e localizam os indivíduos nas dimensões simbólicas que os constituem. Tais elementos biográficos permitem ao pesquisador estabelecer as relações entre as experiências relativas ao ciclo de vida à estrutura social, reconstruindo a perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que vive e que também é construída e modificada por ele (Weller, 2014, p.356). Dessa maneira, quando os jovens relatam suas origens e percursos escolares e os sentidos que atribuem ao tempo futuro, estão em jogo os sentidos e as representações pelas quais se orientam na dimensão objetiva.

A partir desses elementos, a condição de gênero teve significativo destaque nos relatos das jovens Lara, Paula e Amanda, apontando para as implicações do ser mulher universitária. No caso de Lara, especificamente, a saída da casa familiar constitui uma passagem de rompimento com um espaço de relações determinado pela figura paterna, e no qual o lugar de filha, como é percebida, lhe traz definidas atribuições sociais.

Lara demonstra o quão difícil é construir sobre si o sentido de independência em relação a família, pois, ser mulher a torna alguém nomeada aos cuidados familiares, sobretudo do pai, figura que entende o ato da filha sair de casa como atitude passível de xingamentos morais por parte do meio em que vive. Nesse sentido, deixar o espaço de relações da família para cursar o ensino superior em outra cidade, marcaria a emergência de uma experiência onde a própria jovem se percebe como independente.

Tanto quanto para Lara, a estudante Paula associou o ingresso na universidade à possibilidade de fuga à típica condição de mulher casada, que tende a permear os percursos das jovens após o ensino médio, na cidade em que sua família reside. Tal experiência significa a capacidade de “sair da caixinha”, um movimento de rompimento com os universos sociais de sentidos que caracterizam os percursos não apenas educacionais, mas sociais, culturais e de trabalho dos seus grupos. Nessa mesma direção, o relato de Amanda demonstra o enfrentamento das situações financeiras do grupo familiar e como “passagem” necessária para a constituição de uma independência pessoal. Ser universitária aparece, assim, como condição outra sobre a qual essas jovens se percebem enquanto protagonistas de seus caminhos próprios, reverberando suas nuances.

A construção do sentido de distanciamento com os lugares socialmente preestabelecidos ressaltou-se nos casos analisados entre as entrevistadas. As narrativas de Lara, Paula e Amanda, bem como as demais estudantes interlocutoras, indicaram, com

frequência, que a entrada na universidade simbolizou a emergência de uma fase não comum nas expectativas educacionais dos trajetos escolares de onde são oriundas. Dessa forma, quando saem do espaço de relações sociais mais próximo, destacadamente o familiar, ressaltam-se em suas narrativas a capacidade de transgressão dos contextos socioeducacionais.

A ampliação desses casos ocorre, porém, em uma realidade social com seculares processos de exclusão educacional, como a brasileira, na qual a reprodução das desigualdades escolares está refletida nas estruturas sociais de diferentes maneiras. Ser beneficiário de política de assistência estudantil como condição fundamental para a manutenção do curso superior denota essa perspectiva, como observamos em todos os casos analisados.

Ainda que o acesso ocorra para as instituições públicas, nas quais os custos financeiros de manutenção do percurso possam ser baixos, pois são gratuitos, o cotidiano educacional dos estudantes varia conforme os diferentes cursos universitários. Isso implica nas distinções de como a experiência ocorre entre os indivíduos conforme as graduações que realizam. Observamos essa perspectiva a partir dos casos de Fabrício e Isaque, estudantes de engenharia civil e engenharia de materiais, respectivamente. Para esses jovens, embora na universidade pública tenham acessado recursos que permitiram sua permanência como algo importante, as suas narrativas denotam os contrastes socioculturais e econômicos em relação aos demais estudantes dos cursos que realizam. Assim, ressaltam-se, através dos elementos biográficos, o percurso escolar da escola pública como elemento demarcador do lugar de onde se fala. Nesse sentido, os indivíduos enfatizam como as hierarquias simbólicas tendem a se refletir no cotidiano universitário, e como são reproduzidas as classificações e hierarquias que espelham e mantêm as desigualdades sociais e educacionais mesmo diante do fenômeno da expansão verificada no ensino superior brasileiro.

Em torno dos processos de desigualdades escolares, Bernard Lahire e François Dubet, dialogando criticamente com Pierre Bourdieu, problematizam a ênfase que esse autor atribui às dinâmicas de reprodução das estruturais desigualdades escolares. Obscurecendo o olhar sobre os casos de transgressões à regra de manutenção das desigualdades sociais, a partir do campo educacional. Assim, Bernard Lahire e François Dubet apontam como necessária a questão sobre como compreender os casos considerados atípicos ou excepcionais, referindo-se aos indivíduos que, no caso da sociedade francesa da última metade do século XX, conseguiam romper àquela estrutura

educacional. De acordo com essas perspectivas é possível compreendermos a universidade tanto como espaço de rompimento de lógicas de reprodução social, como de manutenção destas, e que, nesse sentido, ambas não estão dissociadas.

Considerando a questão a partir dos objetivos desta tese, o sentido de excepcionalidade e atipicidade apresenta conotações distintas das observadas naqueles estudos citados acima. Como dito, as políticas públicas educacionais voltadas para a rede federal de educação, a expansão do setor privado, a construção de uma moral de incentivo ao acesso à universidade pelos filhos em grupos populares, entre outros fenômenos, ampliou quantitativamente os casos de inserção na universidade, impondo a necessidade de analisá-los como não pontuais. Dessa maneira, a conotação subjetiva que tende a particularizar a experiência universitária colide-se com os elementos objetivos, nos quais se organizam os simbolismos, as hierarquias e campos de possibilidades.

A exploração analítica dos casos seguintes descortina as condições sociais não apenas em que se realizam as experiências universitárias entre os diferentes tipos de estudantes e de grupos sociais, mas, através dos elementos biográficos, as possíveis marcas das origens sociais dos jovens. Ou seja, tais casos são lentes para a análise do modo como os indivíduos considerados de origens populares vivenciam o ensino superior. Permite-nos, também, atentar às possíveis caricaturas que tendem, recorrentemente, a caracterizar os indivíduos e grupos sociais, e que embasam generalizações apressadas.

## **2.1 Lara: A universidade e os sentidos da independência pessoal**

Aos 29 anos, estudante do curso de Biblioteconomia, a interlocutora cursava o sétimo semestre em 05 de junho de 2019, quando realizamos a sua entrevista. De pai agricultor e mãe auxiliar de serviços gerais, trabalhando em escola da rede pública municipal, sua família reside na zona rural de Jaguaribe-CE, cidade localizada a 220km de Juazeiro do Norte. Com a renda incerta advinda do trabalho do pai e os 500 reais do salário da mãe, a estudante dividia a casa da família com mais cinco pessoas.

A relação entre pais e filhos no ambiente da família de Lara foi descrito da seguinte maneira: “Mãe ia de manhã trabalhar na creche, lá no sítio mesmo [onde residiam], [...] ficava até meio dia que era o período do horário dela e a tarde a gente voltava [para a casa]. Aí mãe tinha que se ajeitar, porque todo mundo pequeno, né? Todo mundo ia com ela e voltava depois”. Em termos de condição financeira, quando perguntada sobre como

fora a vida familiar ela nos afirmou:

Nunca teve folga, era algo que a gente tinha pra comer, tipo, a gente sabia que dava pro mês. A gente criança e não sabia o que estava acontecendo ao redor. Só queria saber se tinha a nossa comida e tudo mais [pausa], mas a gente nunca chegou a passar nenhum tipo necessidade, mas nunca chegou a sobrar. Era bem apertado.

Seus pais não estudaram em escolas regulares. Contudo, conseguiram aprender a escrever e ler o próprio nome, com dificuldades, por iniciativa dos filhos alfabetizados na escola local. Segundo a entrevistada, a mãe manifestou mais interesses pela alfabetização do que o pai, atitude que permitiu a mesma ingressar na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa perspectiva nos possibilita entender os significados do acesso à educação para cada um dos responsáveis na família de Lara. Assim, ao perguntarmos sobre como a jovem poderia nos descrever o modo como os seus pais incentivaram-na ao acesso às instituições de ensino, nos diferentes momentos, obtivemos dela a seguinte resposta:

Pai não incentivava. Mãe quem dizia que, a partir do momento que eu não quisesse mais estudar, ela não ia me forçar. Mas eu nunca quis ser igual a todo mundo, do tipo que quando completar os 18 anos ter que casar e ter filhos, eu nunca aceitei essa ideia. Eu nunca quis isso pra mim. Eu ficava tipo “chorando”, tipo, tô crescendo e quando completar dezoito anos vou ter que casar, vou ter que arrumar uma pessoa para casar e eu não quero casar. Aí, pai dizia que eu ia apanhar porque eu era muito ignorante, respondia demais as pessoas. Que quando eu casasse meu marido era quem ia bater em mim e eu ficava chorando. E eu não aceitava, não aceito e nunca aceitarei. E aí foi isso. Minha irmã se casou com 18 anos e eu tô hoje com 29 anos e solteira [Risos].

Lara é negra e um dos reflexos do posicionamento do seu pai frente a família, sobretudo a mãe, fez desenvolver em si um desejo de que ela precisava ter autonomia e distanciamento em relação aos controles parentais. “Ao ver aquilo eu fui crescendo e, tipo, eu tenho que ser independente, sem depender de ninguém. Não quero depender de pai, não quero depender de mãe, não quero depender de marido. Não quero depender de ninguém. Eu quero depender de mim”. Durante a entrevista, recorrentes vezes a jovem destacou a maneira machista como o seu pai se relaciona com toda a família, motivo que a levou a distanciar-se dele, pois ressentia a falta de apoio moral para que concluísse a graduação. Quando perguntada sobre o que seus pais entendem pela educação dos filhos,

afirmou: “Pai, eu não sei se ele entende muita coisa, não. Mas, mãe, ela já percebe que, só através do estudo, eu posso arrumar algo melhor”. Em seguida, destacou que, depois de ter ingressado no curso superior, seu pai tem começado a falar: “tem que estudar, não faz outra coisa, tem que estudar”.

A estudante vivenciou a sua trajetória educacional toda em escolas públicas. Até a quarta série do ensino fundamental, dividiu a mesma sala de aula com turmas de outras séries e, a partir de então, em virtude da oferta local, precisou se dirigir até a sede do Distrito mais próximo para concluir os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Lara foi a segunda da sua família a utilizar das notas obtidas nas provas do ENEM para concorrer a uma graduação. Dos seus três irmãos, dois não realizaram curso superior. Sobre as motivações que explicam a sua orientação para a vivência acadêmica, afirmou:

Na verdade, quando eu escolhi o curso, eu queria apenas sair da zona de conforto, entre aspas [gesto], sabe? Sair de perto de pai e mãe, para fazer uma graduação. Porque era algo que eu queria era fazer uma graduação e dizia que qualquer uma que eu entrasse, eu iria fazer, e eu entrei, e gostei do curso, e, hoje, recomendo. Então, tipo, foi uma questão minha, de pressão psicológica por estar lá, só, com eles [os pais], e não ver perspectiva nenhuma. E sair de lá e começar a ver como o curso iria mudar a minha vida de alguma forma. Ter uma graduação que era o que eu queria fazer, era uma graduação e foi isso. Em Jaguaribe tem IF, mas se eu ficasse lá, eu não ia sair da dependência deles. E a minha vontade era sair da dependência deles porque aquilo tava me consumindo demais. Tipo, fazer tudo pra pai, fazer tudo pra mãe. Então eu disse: “Não, não vou ficar aqui”. Eu dependia deles e eles dependiam de mim. E quando eu saí, ambos aprenderam a andar sem mim, foi meio que uma troca [Risos].

Deixar não apenas a casa de sua família para viver o ensino superior, mas também a cidade em que morava representou a possibilidade de traçar caminhos novos, onde a própria jovem pudesse se organizar em torno de suas demandas pessoais. Mesmo que qualquer curso superior, em outro município, fosse visto como capaz de satisfazer o desejo de romper com um cotidiano sentido como opressivo, alguns importantes motivos nos ajudaram a compreender sua escolha pelo curso de Biblioteconomia.

De acordo com a jovem, primeiro, o gosto por organização, preservação e restauração. Segundo, e mais importante, conforme a entrevistada, a influência do seu próprio irmão, que havia entrado também no mesmo curso e universidade. “Ele começou um ano antes de mim e ele foi falando do curso, em que áreas eu poderia trabalhar,

entendeu? E eu gostei muito do curso. Não sabia nem o que era, mas disse: “Esse daí mesmo que eu vou fazer”. Mesmo que tenha havido influência para o ingresso no curso que realiza, os planos de acesso à universidade datam de bem antes da sua aprovação em Biblioteconomia.

A vontade de entrar no curso começou assim que meu irmão passou, porque eu não aceitava ele ser mais novo que eu e tá na universidade e eu não [risos]. Mas, por problemas de saúde do meu pai, eu cuidava dele, desde 2015, não conseguia. Mas, a vontade de entrar na universidade já vinha desde 2007, só que mãe adoeceu, depois pai, e eu tive que cuidar deles, primeiro, para depois cuidar de mim.

Viver em outra cidade e fora do núcleo familiar, estudando no período matutino, trouxe alguns desafios. Mesmo que a universidade represente “tudo”, como afirmou, a manutenção financeira do cotidiano acadêmico, tornou-se dispendiosa. Para a jovem, a universidade pública, com as possibilidades de recursos financeiros que oferece, representa um meio estratégico para permanecer no curso superior. “[...] se não fosse pelos auxílios moradia, pela bolsa, pelo auxílio transporte, meus pais não teriam condições de pagar, mesmo sendo pública. Porque tem a dependência de vir de outra cidade, pagar aluguel, transporte, alimentação”. Atualmente, a estudante é beneficiária dos auxílios moradia e transporte, com valores de 475 e 100 reais, respectivamente. Além de ter conseguido, no mesmo período, isenção no restaurante universitário. Quando indagada sobre como organiza o sustento próprio, durante a realização do curso, Lara nos respondeu:

Com os auxílios, porque ele [o irmão] também é beneficiário do [auxílio] moradia, tem o [auxílio] transporte e uma bolsa. Aí a gente divide todas as contas. A gente não pede um Real a pai e a mãe, nenhuma vez mesmo. Às vezes, assim, eu quem mando dinheiro para ela [a mãe] comprar os remédios dela. Por exemplo, ela precisou de um remédio para ansiedade, e era 400 e poucos, e ela não tinha o dinheiro completo aí eu e meu irmão, a gente mandou o resto do dinheiro para ela comprar o remédio dela.

A respeito de como avalia os auxílios estudantis que recebe, a entrevistada fez a seguinte afirmativa:

São muito importantes para a permanência dos alunos, para o aluno se manter aqui na universidade, é fundamental. É tanto que ... num período que eu recebia 400 reais, eu estava morta de feliz.

Quando eu tava recebendo 500 reais, 400 da bolsa e 100 do transporte, eu dava os 100 reais para um amigo meu, porque ele não tinha bolsa e nem auxílio transporte. Aí, eu tirei os 100 do meu transporte [Auxílio] e tava dando pra ele. Ficava só com 400. Para ele tava impossível viver, estudar aqui sem o auxílio. Nesse período, eu estava fazendo isso. Sacava e dava a ele. Então, assim, seria bom se desse para todo mundo.

Em Juazeiro do Norte, também beneficiário da assistência estudantil. Isso colaborou para que Lara se organizasse em torno da gestão dos próprios recursos financeiros. “Eu cronogramo bem direitinho o dinheiro. Quando recebo, já separo de aluguel, alimentação, água, luz e transporte. Depois que faço essa divisão é que vejo qual exame posso fazer esse mês, qual médico eu posso pagar”.

Para ela, essa vivência, mediada pela universidade, possibilitou o sentido de independência financeira do grupo familiar.

Eu não preciso deles para comprar nada, não ligo pra eles pra dizer: ‘Mãe eu preciso de 50 reais’. Então eu posso dizer que foi o começo da independência, quando eu comecei a sentir como seria independente, aquela lá do começo que eu tanto sonhei. Então, é muito bom saber que se eu adoecer, não vou precisar ligar pro meu pai pra pedir dinheiro, que ele não vai dar uma resposta pra mandar eu trabalhar. É algo assim que eu não quero parar de ter. Se não fosse os auxílios, não teria como eu ficar aqui. Pai recebe R\$ 998 e mãe R\$ 500. Aí, pai tem os exames dele para fazer, a feira... mãe também, aí não teria a menor condição de me manter aqui.

Lara afirmou que estar remunerada pelos auxílios provenientes das políticas públicas de assistência estudantil colaborou para que ela desenvolvesse um senso de defesa pela universidade.

[...] tô lutando por uma não privatização disso aqui, porque meus primos já tem vontade de vir pra cá, estudar, e tem a mesma condição que eu. Tipo, da minha família por parte de mãe, lá do sítio, só eu e meu irmão tivemos a coragem de sair de lá e vir pra outra cidade pra estudar, entendeu? Da minha idade, são uns dez na família. E já estão tudo casados, com meninos, separados... [Pausa]. Aí, meus primos querem vir e isso privatizando, vai ser impossível eles virem. Então, eu quero que isso [o curso superior] aconteça com outras pessoas. As mesmas oportunidades que eu tive, eu quero que eles tenham, que eles possam sair e mostrar para os outros que a gente é capaz de construir um futuro, mesmo sendo filhos de agricultores. Porque todos lá, é filho de agricultor. Todos!

Em casos como o de Lara, as atividades acadêmicas ocupam uma carga horária considerável do tempo no cotidiano. A própria entrevistada relatou que tem aulas entre 8h00 e 12h00 e que tende a almoçar na própria universidade. Na bolsa de estudos que participa como pesquisadora, desenvolve atividades até as 17h00. Em muitas situações, nas demandas como leituras e trabalhos das disciplinas, utiliza a biblioteca até as 21h00. Essas demandas somam mais de 12 horas diárias no *campus* universitário, local que passa a significar um ambiente de moradia.

Voltar a universidade como docente depois de realizar cursos de mestrado e doutorado faz parte dos planos de futuro da jovem. Antes, porém, planeja atuar na área como uma profissional fora da sala de aula. No entanto, quando questionada sobre como se imagina a curto prazo, logo após a conclusão do curso superior, a entrevistada diz não fazer ideia. “Eu choro quando penso. Eu vou ter que voltar pra casa? Porque vou voltar a ser dependente, é a pior coisa. É pior que ficar desempregada. E aí vai ser pior porque aí vão dizer: ‘Há! Você tem uma graduação’. ‘Sua faculdade não serviu pra nada...’. Isso é muito triste para mim, muito mesmo”. No final do ano de 2019, Lara foi aprovada no curso de mestrado em Biblioteconomia, ofertado na própria Universidade Federal do Cariri.

## **2.2 Fabrício: O curso superior e os *status* da profissão**

De pai e mãe agricultores, residentes na zona rural de Crato, Fabrício, de 21 anos, se identificou como pardo. É o mais velho de três filhos, universitários da rede pública. Seus pais cursaram até a quarta série do ensino fundamental. A sua irmã é estudante do curso técnico em Redes de Computadores, e o irmão realiza Engenharia de Materiais. Estudante de Engenharia Civil, estava matriculado no 9º semestre quando realizamos a sua entrevista, em 26 de junho de 2019.

Fabrício deixou a casa dos pais aos 12 anos de idade, para realizar o ensino médio na escola técnico-profissionalizante, na sede do município. Esse foi o momento de romper com o primeiro espaço de relações, a vida na zona rural, a qual denotava, na perspectiva do jovem, uma pequenez. “Eu não me via mais naquele lugar [sítio]. Aquele lugar, pra mim, não era meu nível. No tempo que eu saí de lá, só tinha eu e mais três de lá que estudava no Crato. Aí, eu saí, fui morar com meu tio e passei três anos morando na cidade”. Esse trecho demonstra como os laços familiares colaboram na construção dos

projetos.

Quando indagado sobre como poderia descrever a vida financeira do seu grupo familiar, afirmou:

Até quando meu mundo era só aquilo, só ali no núcleo familiar, naquele sítio, parecia tudo bem, tinha a ideia de que tinha arroz, feijão e carne para comer e parecia tudo bem. A partir do momento em que eu saí, foi começando a aparecer dificuldades financeiras, porque você manter um filho fora não é fácil. E aí, dos três filhos, dois nasceram com problemas [de saúde], que sou eu e minha irmã, aí ficou mais apertado ainda.

A trajetória escolar do jovem ocorreu em escolas públicas. “Inicialmente, lá no sítio vizinho ao distrito, ao lado da minha casa, tinha uma escola municipal que eu fiz até a quinta série do fundamental I. Aí, depois eu fui para o distrito, onde fiz o fundamental II e lá fiz a seleção para a escola profissionalizante”. Durante esse percurso escolar, desenvolveu a pretensão de cursar engenharia civil, direito ou medicina.

Eu passei em direito e em engenharia civil, cursei seis meses aqui [UFCA]. Quando eu cheguei aqui, eu consegui bolsa de pesquisa e depois entrei no PROUNI na Estácio, com tudo pago [Medicina]. Só que como já tava aqui, não tinha como eu sair de uma pública, que tinha como eu receber pra tá estudando, para uma particular, que mesmo com a bolsa 100% eu ia ter muitos gastos. Para meus pais, eles não sabem a diferença das faculdades, tudo é faculdade. Pra eles fazer direito, engenharia e medicina era a mesma coisa. Recomendava só que se pudesse trabalhar, também, seria o melhor.

Para os pais de Fabrício, entrar na universidade poderia ser uma aquisição importante sempre que fosse um meio para conseguir acesso e estabilidade no mercado de trabalho. Para o estudante, o trabalho está ora associado a um cargo público, através da efetivação em um concurso, ora a oportunidade de atuar em uma construtora que o permita crescer profissionalmente e conhecer diferentes lugares.

Quando indagado sobre o que seus pais entendem pelo curso de Engenharia Civil, o entrevistado afirma que “eles não compreendem. Entendem que é um curso difícil e que vou quebrar muito a cabeça, o maior medo deles é que eu erre os cálculos. Aí eles dizem: ‘Meu filho, você não deve errar?’. O que eles sabem é que é algo difícil e que vai ter retorno financeiro [risos]”. Em termos da influência daqueles na sua permanência no ensino superior, o jovem relata:

Eu diria mais afetiva, de ambos, porque quando me distanciei aí tava mudando. Teve um período [já na graduação] que eu me senti tão sozinho, por ser o primeiro da família e tal, que eu desenvolvi ansiedade e início de depressão, e pra mim esse foi um período difícil. Graças à PRAE [Pró Reitoria de Assuntos Estudantis] eu consegui passar por isso, e foi aí que eles [os pais] e eu percebemos que eu precisava da presença de um pai e de uma mãe, mesmo que distante. Nessa época eles se aproximaram mais de nós três. Foi mais afetivo do que econômico, eles não podem pagar um aluguel para eu e meus irmãos morar. Eu tinha uma meta que era acabar o ensino médio com 16 anos. Na cabeça do meu pai, o filho homem com 18 anos tem que sair de casa e ir trabalhar. E aí eu tinha na minha cabeça que eu tinha que fazer faculdade e trabalhar ao mesmo tempo. Foi aí que eu me vi perdido. Um jovem de 16 anos ia fazer o quê? Quando entrei na UFCA eu fui pesquisar uma universidade que teria auxílio estudantil, foi quando eu me deparei com medicina e a engenharia aqui. Aí vi que poderia ter os auxílios. Aí quando eu entrei aqui consegui uma bolsa e depois de um ano eu consegui o auxílio moradia, que eu morei um ano com minha tia. Aí hoje, com a bolsa e o auxílio, eu consigo pagar a minha moradia e pros meus irmãos.

Aos dezesseis anos, quando havia concluído o ensino médio, o ingresso na universidade estimulado pela escola técnico profissionalizante passou a representar uma maneira de não vivenciar o mercado de trabalho aos dezoito anos, como pretendia seu pai. Na escola secundária um grupo de amigos e uma professora tiveram significativas influências para que o jovem viesse a vivenciar a universidade.

Minha ideia era quando sair do ensino médio fazer biologia, porque eu achava que não tinha capacidade de passar em outro curso. Aí, no segundo ano, eu passei e ia cursar, mas teve uma professora que não deixou eu ir, porque ela disse que eu não ia ter “diferencial”. E meus amigos que também teve uma competição de ver quem conseguiria passar em mais vestibular. Aí não teve ninguém pra dizer mesmo sobre a escolha, eu escolhi o curso [Engenharia civil] mais por status [risos].

Ao ser questionado sobre o que significa o sentido de *status* do curso em Engenharia Civil, Fabrício afirmou:

Foi o que me disseram quando saí do ensino médio. E aí, na minha turma [de graduação] inteira, só cinco vem de escola pública, escola profissionalizante. Iniciamos em 50 pessoas, até tinha mais pessoas de escola pública, mas hoje, graças ao auxílio moradia, ou porque moram aqui no Juazeiro, os cinco permaneceram no curso e estão até hoje. E aí o meu grupo hoje são apenas esses

cinco, incluindo a mim, que veio de escola profissionalizante. O resto é tudo de escola particular.

O destaque para a sua rede de amizades durante o curso superior demonstra como os indivíduos podem se relacionar a partir de elementos comuns em suas experiências sociais. Isso porque, como assinalou, os cinco amigos também são beneficiários de assistência estudantil e oriundos da rede pública de ensino, elementos que colaboram para que Fabrício se identifique nas práticas dos demais jovens que nomeia como seu grupo.

Além da influência da escola e do meio familiar, o entrevistado observou a trajetória de uma prima sua que a família para trabalhar como doméstica e realizar o curso de pedagogia, na Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade de Crato.

Do meu núcleo familiar, eu fui o primeiro, em si. Mas eu tenho duas primas mulheres [universitárias]. Aí, a primeira prima que saiu foi um choque grande porque ela ia sair e tal. Ela veio fazer pedagogia na URCA. E aí ela trabalhava numa casa de família e ela se sustentava e fazia pedagogia. E aí ela levou nome de tudo no mundo. Porque ela tinha saído de um sítio pra trabalhar na casa dos outros. Eles imaginavam que era prostituição. Eu sei que ela enfrentou tudo, fez pedagogia e com isso a irmã dela foi. Tiveram duas formadas, uma em pedagogia e uma em história. Aí me espelhei nessa minha prima. E eu pensava que quanto eu chegasse mais longe era melhor pra mim.

Segundo o estudante, a entrada dos três filhos na universidade trouxe mudanças afetivas na dinâmica familiar entre pais e filhos. “Mudou meu núcleo familiar inteiro. Porque antes tinha filhos pra trabalhar, hoje não. Hoje, meus pais tem filhos pra amá-los e haver essa troca”. Ao ser questionado sobre o que significava para si o acesso à universidade, respondeu:

Pra mim, eu acho que vai ter uma mudança econômica grande. Meus pais não tinham nada, porque a pessoa que é um agricultor, a pessoa não tem nada. E pra aquelas pessoas que não tinha nada, hoje, eles têm um filho que é graduado, entendeu? Vai ter um engenheiro. Por mais que eles não enxerguem o quão grande isso venha a ser, do que eu saí até onde eu cheguei, pra eles há o reconhecimento de que isso é uma coisa muito grande.

Em Crato, Fabrício divide casa com seus dois irmãos. Diariamente se desloca até a UFCA *campus* Juazeiro do Norte em ônibus de lotação particular, contratado por estudantes daquele município até esse. Para o jovem, o custo mensal de 140 Reais é fixo. Bolsista, beneficiário do auxílio moradia e com isenção do restaurante universitário, a

respeito das políticas de assistência estudantil o entrevistado afirma:

As pessoas que eu conheço que tem auxílio moradia só estão aqui por causa do auxílio moradia. Um pessoal do curso de engenharia de materiais e engenharia civil. Se não fosse os auxílios, a gente não conseguiria se manter aqui. Porque, ou tem que trabalhar, trabalha e estuda, o que é impossível porque o curso é integral, ou então o cara vai embora. Não tem outra opção. Aí, graças ao auxílio moradia a gente permanece aqui.

Destinado ao pagamento de despesas como aluguel, água, energia, internet, transporte, entre outras necessidades pessoais, Fabrício destaca que os recursos financeiros advindos das políticas de assistência trazem independência para ele e os irmãos. Assim, afirma que não tem se imaginado após o término do curso de graduação. “Tanto que eu não estou me vendo depois que eu me formar, como vai ser? Por que eu, filho de agricultores, não tenho mais ninguém aqui, cinco anos da minha vida aqui na faculdade, aqui eu como, eu recebo meu dinheiro, como vai ser lá fora?”.

Ao mesmo tempo, alude para o momento em que busca inserção nas relações de trabalho e da necessidade de capital social como elemento importante para inserir-se nele, pois constata que, além do diploma, a depender da área de formação, o estudante necessita de conexões para acessar espaços de trabalho. “O mercado está em crise, eu não conheço nenhum outro engenheiro na minha vida e aí esse é meu medo, sabe?”.

A universidade constitui uma experiência importante para Fabrício futuramente, tornar-se profissional afamado na área. “Eu quero ser uma pessoa reconhecida pelo que faço como engenheiro. Porque se eu estou estudando isso aqui, independente do que aconteça, eu vou ser engenheiro. Tipo, você tem que chamar Fabrício porque ele entende de tal assunto”.

Quando indagado sobre como se imagina após o curso de graduação, o jovem respondeu:

[Pausa]. Não sei, eu não tenho planos pra tão longe, eu quero sair, viajar, trabalhar fora. Eu quero ser engenheiro, tipo na América, sabe? Ou fazer mestrado, ou só na parte acadêmica. Semana passada, eu me deparei olhando se tinha edital aberto pra engenheiro júnior da Odebrecht porque eu quero ir pra empresas grandes, essas empresas daqui do Cariri não é um cenário pra mim. Porque aqui eu não tenho quem me indique. Então, independente do caminho, eu quero ser, eu vou ser reconhecido pelo que eu faço.

No seu tempo futuro Fabrício se enxerga trabalhando enquanto concursado como sua principal prioridade. No entanto, não a localizou no tempo que virá, se em curto, médio ou longo prazos, significando o tempo posterior a formação universitária numa perspectiva em que o percebe como um só, o futuro. “Eu quero ter retorno. É isso que eu quero. [pausa]. Sabe o que eu quero muito? Eu quero projetar uma casa. Construir lá onde meus pais quiserem e dar pra eles. Mas eu quero uma casa gigante pra eles. Isso é o mais longe que eu consigo imaginar”.

Em seguida, o entrevistado relata que não se imagina retornando ao seu local de origem social, onde residem seus pais, e o processo de ter saído do mesmo lugar lhe permitiu construir representações outras de si, a partir das quais ele prefere ser socialmente identificado. “Eu não sei se tu percebeu, mas, nem eu e nem meus irmãos não vamos voltar pra casa nunca mais. Eu odeio aquele lugar [risos]. Parece assim, quando eu chego lá é como se eu voltasse a ser aquele Fabrício que não era nada. Só era Fabrício e não era mais nada! E aí quando eu volto pra cá eu já sou alguém. Eu já sou um estudante. Um universitário, entendeu?”.

### **2.3 Paula: Sair de casa como forma de conhecer o mundo**

As entrevistas com Paula ocorreram nos dias 13 e 18 de junho de 2019. Universitária do curso de Jornalismo, se identifica como parda e tem 21 anos de idade. Nascida em São Paulo, mudou-se, aos três meses, com a família, para o município cearense de Mauriti, localizado na região do Cariri, distante 83 km de Juazeiro do Norte. Seu pai saiu para São Paulo quando tinha 18 anos em busca de trabalho. “Meus avós paternos tinham poucas condições e, por isso, os seus filhos precisavam procurar um meio de viver. Como eles não estudaram, não tiveram essa oportunidade, o meu pai, como é o mais velho dos homens, teve que ir embora”. O pai atua em um pequeno mercadinho de propriedade do avô materno e também retira leite de vacas no sítio do mesmo. Quanto a mãe, “desde a minha infância, sempre vi ela dá o jeito dela, já foi sacoleira, vendendo coisas de casa e, hoje, ela tem uma lojinha pequena que vende *O Boticário* e objetos religiosos. Então, ela é dona de casa, mas também procura ter uma renda extra pra ajudar em casa”.

O pequeno comércio, ligado a casa dos avós, apareceu como um lugar de muitas memórias para Paula, pois ela podia conviver nele com seus avós e o pai antes de ter ingressado na universidade. “A todo momento eu estava no Mercantil e só voltava pra

casa à noite, então o tempo todo eu via meu pai, eu via meu avô trabalhando. Sempre tive uma relação bem próxima com minha família e, principalmente, com meus avós maternos que eu convivi desde que vim morar aqui [No Ceará]”.

O seu pai não concluiu o ensino fundamental, mas, a mãe terminou o ensino médio no mesmo momento em que a filha cursava esse nível de ensino.

Ela não terminou a EJA porque ela casou com 14 anos, com 15, me teve e, com 16, teve minha irmã. Nesse período, ela tentou estudar, mas, adoeceu com um problema na tireoide e teve que parar de estudar. Mas tinha terminado a 8ª série. Quando eu fui pro ensino médio, ela começou pelo EJA, e terminou o ensino médio quase igual comigo.

Mais velha de três irmãs, Paula busca encorajar as demais a entrar na universidade. “Minha irmã do meio vai fazer 20 [anos], concluiu o ensino médio, já fez uns três vestibulares, mas não se interessa. Não passou, ainda, na faculdade. Eu brigo com ela direto. A mais nova está no ensino fundamental II, tem 12 anos”.

Residente na zona rural, a jovem destacou a sua trajetória escolar da seguinte maneira:

Eu estudei a 1ª e 2ª série numa creche no São Miguel [Distrito]. Quando fiz o primeiro ano fui pra uma escola particular, no Mauriti, só que por falta de condições eu voltei pro São Miguel. Depois disso, eu fiquei até o 9º ano lá, todo o meu fundamental II, e terminei no São Miguel mesmo. Aí fui pro Mauriti, consegui passar numa escola técnica, terminei meu ensino médio e o técnico profissionalizante lá nessa escola pública.

Sobre a experiência na escola da rede privada, apontou:

Eu nem considero que estudei em escola particular porque quando eu mudei, foi um baque, porque nunca tinha saído do meu Distrito pra estudar em outro lugar. Eu sempre tive reforço escolar porque minha mãe sempre investiu, na época era uns 20 ou 25 Reais, então não tinha um ensino bom, mas tinha um reforço escolar pra tentar compensar isso. Quando eu mudei, senti um baque muito grande, porque as crianças da 2ª série já sabiam dividir, multiplicar e eu não sabia direito e cheguei numa escola particular que pesava nessas matérias. Em matemática, português. E na época, eu tinha muita dificuldade. Isso me fez ficar em recuperação nessas matérias, mas, aí, na 3ª série, voltei para a pública. Todo mundo dizia: ‘Lá vem a menina que estudou na escola particular’. E eu, toda inocente, me achando. Mal sabiam eles do perrengue que eu tinha passado por lá.

Para Paula, a família teve um significativo papel em seu processo de escolarização, pois a motivava à resultados positivos para que houvessem aprovações. Contudo, destacou que, à mãe, coube ainda mais destaque, uma vez que as práticas morais de exigência e fiscalização foram desenvolvidas pela mesma. Quando indagada pelo papel do pai na construção da conduta para a escola, a jovem afirmou:

Ele era calado, nunca foi de ir na escola pra festa dos pais. Ele nunca foi na escola pra saber como eu tava. A única vez na minha vida de estudante que ele foi pra uma festa dos pais foi no último ano do ensino fundamental. Fora isso, ele nunca ia, eu sempre tive a ideia de que ele tivesse me rejeitando, mas isso era muito dele, do que ele tinha vivido, nunca teve os pais presentes, se importando com ele.

A partir desses aspectos, ao ser questionada sobre como seus pais compreenderam a educação dos filhos, a entrevistada respondeu:

Eles sempre incentivaram, mais minha mãe, porque dizia que tinha que terminar pelo menos o ensino médio. Mainha sempre foi de conversar. Porque a realidade sempre foi estudar, terminar o ensino médio ou então casava nesse período, essa era a realidade de Mauriti, principalmente das mulheres que vivem naquelas caixinhas, de que pode isso e não pode aquilo. De que homem pode isso, pode aquilo. E sempre me foi dito que você não pode isso porque você é mulher. Você não vai sair daqui porque você é mulher. Mas minha mãe sempre colocou na minha cabeça pra não casar e pra estudar, e conseguir fazer isso e passar numa faculdade.

A saída de casa para cursar o ensino superior veio acompanhada de algumas estratégias de organização financeira. Residir em Juazeiro do Norte implicaria em custos novos. Assim, quando indagada sobre como os pais influenciam a jovem a permanecer na universidade, obtivemos a seguinte resposta:

De início eles se apertaram. Em termos financeiros, eles se apertaram bastante pra conseguirem me mandar dinheiro pra eu pagar as contas e, em termos de incentivo, de pensarem positivo, me colocarem pra cima. Primeiro eu sempre quis fazer faculdade porque queria mostrar que ia ser diferente, tipo, que eu não ia fazer o que minha mãe fez. De casar aos 14 anos. Ela sempre me dizendo: 'Você não faça o que eu fiz'. Então minha mãe sempre me disse isso, me influenciando. E principalmente, eu quero levar orgulho a eles, fazendo o que eu gosto. Então, eles me apoiam bastante e quero orgulhar eles, dar a eles o orgulho de que pelo menos a filha mais velha tá estudando [Emoção].

A compreensão familiar sobre o que Paula fará quando concluir o curso superior demonstra o quanto a vivência da universidade, nesse caso, através do curso de jornalismo, diz respeito a uma realidade socialmente distante para àquele grupo. Assim, a jovem afirmou que uma representação comum sobre sua futura profissão era ser vista na televisão. “Quando passei no jornalismo, minha avó ainda era viva e dizia: ‘Não sei o que tu vai fazer nesse curso, em qual televisão vai trabalhar’. E eu sem entender também o que era o jornalismo, precisava vivenciar pra entender e primeiro tive esse impacto de pensar que ia trabalhar só na TV, e eles entendiam isso também. ‘Quando for tu no Jornal Nacional, hein?’ Mainha principalmente”.

A realização do curso em Jornalismo não foi uma decisão linear, como se tivesse sido a primeira a ser planejada por Paula. Contudo, importava ingressar na universidade. “Eu pensava, no ensino médio, em Direito, Administração, Psicologia e História, que era o que eu queria pra mim. Fiz o ENEM, coloquei psicologia e não passei. Coloquei minha segunda opção no ENEM de Jornalismo e deu certo, aí também não olhei mais as outras chamadas”. Quando indagada sobre porque ter se inscrito no curso de Jornalismo, a jovem respondeu:

Eu só pensava, antes, que ia fazer História ou Letras na URCA, ser professora do ensino fundamental, casar e tal. Essa era a cabeça das meninas na cidade pequena. Procurar um curso cômodo e fazer uma coisa dentro dessa realidade. Aí fui tentando, tentei, tentei... Teve o ENEM, fiz o vestibular da UECE [Universidade Estadual do Ceará] também, não tinha passado em nada, e quando eu terminei com meu namorado, minha mãe tinha dito que eu não ia mais sair de casa. Que eu ia ficar ali mesmo. E eu tava desesperada, com medo e, querendo passar e sair daquela realidade, em qualquer curso que eu passasse, eu ia fazer, mas, tava desmotivada porque já tinha feito três vestibulares e não tinha passado. Eu tinha 17 anos. E, em janeiro, saiu o resultado do ENEM. Quando eu vi, o que me salvou foi a nota da redação, aí eu queria Direito e fiquei naquela expectativa de inscrição, aí tava querendo me inscrever em Direito e acabei escolhendo a primeira opção Direito na Paraíba e Jornalismo [segunda opção] na UFCA, porque fui escolhendo cursos compatíveis com minha nota. Mas pra mim, quanto mais longe, mais certo [Risos]. Cheguei na conclusão que seria Direito ou Jornalismo. Então, eu fiquei muito afobada por não ter passado em outros antes. E disse: “Vou agarrar essa oportunidade”. Eu também queria muito sair de casa. Eu dizia: “Eu vou sair daqui. Vou conhecer o mundo”. De início quando disse que escolhi o jornalismo foi um preconceito... disseram que não ia ter emprego. Aí fiquei

monitorando o SISU, fiquei em uma colocação cinquenta e pouco no Direito e no Jornalismo tinha passado em terceiro lugar. Fiquei doida, querendo isso, organizei toda a documentação, nunca tinha passado por isso com a universidade, não sabia que precisava de tanta papelada pra gente provar que é pobre, porque a universidade é assim, ela quer que você prove todo semestre que você é pobre, e eu nunca tinha entrado em contato com a universidade. Juntei a documentação, fiquei naquela preocupação. Não monitorei mais o Direito, me concentrei no Jornalismo. Fui deixar a documentação com painho, era um dia igual hoje, chuvoso e pra entregar documentação foi só Jesus na causa, mas consegui. Porque meu pai não tinha carteira assinada e não tinha como comprovar a renda que ele tinha. Depois que comecei o curso, passei três meses indo e voltando [Mauriti-Juazeiro do Norte]. Chegava em casa meia noite. A sorte é que tinha meu avô paterno que morava na cidade. Mas até o quarto semestre eu não tinha certeza se era o que eu queria, porque tinha muito preconceito e eu acabava acreditando. E hoje eu sou mais segura do que eu falo, de como eu falo. E eu não deixaria de fazer o Jornalismo. Foi ele quem me trouxe mudanças e me fez deixar de ser a pessoa que eu era e a pessoa que eu sou.

Ter saído de casa para morar em Crato dependeu das relações de confiança observadas pela mãe. Isso porque, mesmo sendo com outras jovens mulheres oriundas da mesma cidade de onde Paula veio, a sua mãe precisava conhecê-las. “Eu só conhecia uma delas. Por mais que fossem de Mauriti, eu não conhecia. Mas mãe não ia me deixar vir se fosse pra eu morar com alguém que fosse lá de Santana [cidade da região do Cariri cearense], porque ela tinha que conhecer. Eu só vim porque ela conhecia uma das pessoas”. Observar essas redes de relações nos colabora compreender como são organizados os processos de saídas do ambiente familiar para que os estudantes fixem moradia em outras cidades a partir de vínculos preexistentes aos momentos de realização dos cursos superiores. E passam a servir para a inclusão dos jovens recém-chegados nos espaços e instituições.

Beneficiária do auxílio moradia e bolsista de projeto em educação patrimonial, são instrumentos importantes para a sua vivência acadêmica.

Permite me sustentar. Eu comecei a ganhar o auxílio quando eu tinha vindo morar aqui [Em Crato] e me sustentava com 200 ou 300 Reais por mês que painho mandava, mais 100 Reais que minha avó mandava. Eu não tinha regalias. Tipo, as vezes quando as meninas queriam comer uma pizza, as meninas pagavam e depois eu pagava a elas. Quando ganhei o auxílio, minha avó tinha acabado de falecer, mas meu avô disse que ia continuar mandando os 100 Reais que minha avó me dava [Emoção].

Quando entreguei a documentação, eles [Pró Reitoria de Assuntos Estudantes - PRAE] foram lá em São Miguel visitar minha casa, uma casa bem simples. Quando eles chegaram, minha mãe tava no hospital com minha avó, e meu pai quem ficou com eles, sendo que ele não é de falar muito, fiquei muito preocupada, aqui no Juazeiro. Porque meu pai é muito quieto. Ele fala com quem ele conhece. Aí fizeram a entrevista, viram a bagunça que tava, e eu disse a pai que era assim mesmo. Não tinha quem fizesse. Eu tava para ir visitar minha mãe e dizer: ‘Vou mais não. Vou embora morar com minha tia em São Paulo. Vou fazer alguma coisa da minha vida’. Porque estava apertado pra eles e pra mim. Estava bem difícil. Tinha mês que só dava para pagar as contas e nada mais. Mas quando eu vi o resultado, fui aprovada [no auxílio] e foi um estímulo, me motivou a voltar, e quando foi em janeiro que eu voltei já tinha o dinheiro, sabe? Painho ficou me ajudando só no aluguel ainda. Em 2018, eu consegui a bolsa e minha situação melhorou mais ainda. Tipo, hoje eu saio de casa, vou pra onde eu quero, faço o que eu quero. Já viajei pro Maranhão, já viajei pra Fortaleza, e mesmo com meu avô me ajudando ainda, a bolsa e o auxílio conseguiu me ajudar demais enquanto estudante. Hoje eu tenho condições de me manter aqui, tipo, pagar aluguel, água, luz, alimentação. Passo muito tempo sem pedir dinheiro a painho. Eu não peço dinheiro a eles. Então foi essencial, me ajuda bastante, só de todo mês ter meu dinheiro, ter a minha vida financeira e não precisar estar mainha dizendo que vai manda tanto, é maravilhoso, eu me senti tipo, a adulta em conseguir arcar com essas despesas.

Ser beneficiária das políticas de assistência estudantil e sentir-se independente financeiramente não implicou, para Paula, em rompimento com os vínculos econômicos que mantinha com seu grupo familiar, situação semelhante que observamos em outros jovens pesquisados. A partir dessa perspectiva, mesmo que a saída de casa e o estabelecimento de residência em outras cidades implique na vivência e seja significativo para a construção da independência entre os jovens universitários, há manutenção de laços e redes de relações com o grupo familiar em diversos sentidos como financeiro, moral, afetivo.

Tendo saído da cidade onde reside sua família para “ganhar o mundo”, Paula destaca que retornar a ela é um dos seus planos para o futuro.

Eu não gosto dessa ideia de se desfazer do local de origem. Eu quero o mundo, conhecer vários lugares, mas eu quero voltar pra morrer lá um dia. Ter minha casa, minhas plantas, se lembrar do que minha avó representou pra mim. Eu quero ser essa pessoa que ganhou o mundo, mas que voltou pra lá no final da vida. Agora não, só depois [Risos].

Quando indagada sobre como se imagina depois que concluir o curso em Jornalismo, a estudante declara que não pretende voltar para a realidade de sua família. “Porque se eu voltar pra casa vai ser pior. Eu teria que ir fazer as atividades de casa e isso eu não quero. Porque se eu sou jornalista, eu tenho que ter algo pra mostrar”. Além de planejar fazer um intercâmbio, Paula pretende que a graduação lhe colabore ingressar no mercado de trabalho em Jornalismo.

## **2.4 Isaque: Estudar ou trabalhar**

Tendo se identificado como pardo, Isaque tem 21 anos de idade. A sua entrevista ocorreu em 28 de agosto de 2019, mesmo dia em que fomos apresentados. Oriundo do município de Missão Velha, sua família reside em um vilarejo a cerca de 30 km da sede urbana. Estudante do curso de engenharia de materiais, é egresso da rede pública. Seu pai e mãe criaram seis filhos com a agricultura e por isso, antes de sair para o ensino superior, em Juazeiro do Norte, sua vida toda fora na zona rural.

Numa família com oito pessoas, Isaque é o penúltimo dos filhos. Relatou que desde a sua infância o pai costumava levar os filhos para a roça de modo que pudessem aprender com ele as atividades laborais da agricultura. “Quando a gente voltava da escola, às vezes pai levava a gente junto com ele para roça para ficar lá olhando ele trabalhar”. Assim, suas memórias de cuidado familiar envolvem desde a exigência de ir à escola, os cuidados da mãe com a casa e os filhos, até a ida a roça, local onde também se divertia brincando.

Dos seis irmãos da sua família a primeira a cursar o ensino superior fora uma mulher, formada em Letras. Além dessa, Isaque tem um irmão que estuda Construção de Edifícios no Instituto Federal, *campus* Juazeiro do Norte. Com a renda da agricultura, o jovem relata que, na vida econômica do grupo familiar, as estratégias de manutenção das despesas, como alimentação e educação, sempre se orientaram tendo em vista a escassez dos recursos. Nesse sentido, afirmou:

Posso dizer que era apertada porque a renda dos meus pais sempre foi menos de um salário mínimo, a gente nunca chegou a passar fome em casa porque pai trabalhava muito na roça, justamente para a agricultura de subsistência, plantar para gente comer. Mas, tinha dias que lá em casa só tinha arroz e não tinha outra coisa. Era um pouquinho apertado.

Em termos de formação escolar, seu pai e mãe estudaram até a quarta série do

ensino fundamental, em uma escola no próprio vilarejo onde residem. As trajetórias escolares dos filhos também são todas pela escola pública. Segundo Isaque, a educação se constitui em um elemento indispensável aos filhos, de acordo com os pais. Assim, quando indagado sobre como seus responsáveis entendem e incentivam a educação dele e dos seus irmãos, o jovem nos relatou:

O incentivo era “ou tu estuda para ter uma vida melhor, ou vai ter que ir pra roça comigo”, basicamente o incentivo que eles davam era esse. Diziam “você sabe o tanto que a gente sofre trabalhando na roça, só tinha esse caminho”. A gente ia para a roça, via o sofrimento e dizia: “rapaz, eu não quero isso para minha vida não”, e também a gente conversando muito na roça e pai dizia: “Ó, só tem um caminho, só tem como melhorar de vida se for estudando.”

Segundo o entrevistado, grande parte do papel atribuído à educação, no caso da sua família, se deveu à orientação evangélica dos pais. Sobretudo, seu pai enxerga a educação como um instrumento de afastar os filhos de práticas sociais que considera imorais, para se referir, por exemplo, ao consumo de drogas e vadiagem. “Para a minha família, educação sempre foi um caminho tanto para a gente melhorar de vida, como de seguir o caminho que eles consideram reto”.

A entrada na universidade simbolizou uma conquista esperada por Isaque e, nesse mesmo sentido, por todo o grupo familiar. Era o início de uma fase nova e, com ela, outras formas de se organizar financeiramente para que pudesse permanecer no curso, uma vez que o ingresso já tinha sido garantido. Desde o início da graduação, o jovem precisou deixar a casa dos seus pais e ir morar na cidade de Barbalha, junto a dois irmãos, para que se tornasse mais acessível o trajeto diário ao *campus* universitário. Essa foi a fase de maiores dificuldades econômicas, uma vez que se descortinavam outros caminhos em sua vida e as expectativas se somavam as angústias. Quando indagado sobre como foi ter saído da casa dos seus pais, o estudante respondeu:

Foi até uma parte difícil porque meus pais já não tinham dinheiro e eu ainda ficava tirando para um investimento que não vai ter um retorno imediato e era daí que vinham os momentos tristes do curso, quando eu pensava em desistir. Eu deveria tá trabalhando, porque tanto eu ia ter dinheiro para mim, como eu ia poder ajudar meus pais. Mas era o contrário, eu tô aqui estudando e o meu pai tá suando para conseguir me manter aqui. É tanto que no meu segundo semestre teve uma greve aqui. E nesse período não tinha ônibus, mas eu tive que vir. Aí fiquei vindo de Via Metro

[empresa de ônibus local], já era um gasto a mais, tive que pedir ainda mais dinheiro a pai e a mãe e subia pra cá a pé lá do ponto. E nesse tempo eu dizia: ‘Rapaz! Acho que eu tenho que sair disso aqui e procurar um emprego que isso num tá certo não’. E basicamente o que me manteve aqui foi pai. Foi ele quem me disse: ‘Olhe, rapaz, tá difícil agora, mas é igual na roça, você sabe a dificuldade que a gente tem quando está plantando, depois vai limpar o mato, na hora de colher é difícil, mas na hora em que o arroz está em casa? A gente num fica alegre?’. Foi esse o conselho que meu pai me deu. Que eu não desistisse. ‘Continue. Desista não. Começa assim, no sofrimento, mas depois vai melhorando’. Aí eles me mantiveram aqui.

A maneira de lidar com as intemperes da vida de agricultor fez Isaque evocar, várias vezes, ao longo da entrevista, os ensinamentos do seu pai no trato com a roça. O trabalho e as estratégias de manutenção da renda para o sustento familiar soavam como memórias de um crescimento pessoal para o estudante. Ao mesmo tempo cabiam, também, lembranças que se destacam do grupo social de onde o jovem é oriundo, a zona rural. Desse modo, quando solicitado a responder como a sua família entende o seu curso, o entrevistado respondeu:

Ninguém sabe muito o que é Engenharia de Materiais. Quando você fala, todo mundo fica ‘o quê que faz? O que é Engenharia de Materiais?’ Todo mundo pensa logo quando fala em engenheiro, já pensam em Engenharia Civil, ‘ah, tu vai fazer prédio?’. Aí eu vou e digo: ‘Não, sou engenheiro de materiais’. Aí eles ficam: ‘O que faz? Trabalha com os materiais com os engenheiros?’ [risos]. Meus pais entendem por isso porque eu tento mostrar a eles a parte prática do curso, eles entendem que um engenheiro de materiais é um profissional que vai trabalhar na indústria, porque foi esse o conceito que eu dei a eles. Foi isso que eu disse a eles. E eu dava exemplos, falei sobre o tamanho da televisão, disse que aquilo era por conta de pesquisas que envolvem engenheiros de materiais, que promove uma melhora em tudo. Então, uma melhora na tecnologia, eu tento mostrar a eles que ali tem um pouco de engenharia de materiais envolvida. Então, eles entendem mais na parte prática. Eu digo a eles ‘eu posso trabalhar com isso, com aquilo’, porque basicamente tudo é material. E um engenheiro de materiais pode trabalhar em todas essas áreas, porque a gente trabalha melhorando os materiais já existentes, ou achando novas utilidades para eles, ou pesquisando novos materiais. Não sei se vai ter emprego, mas é isso que ele faz [risos].

O curso fora, por muito tempo, desconhecido pelo próprio jovem. Apenas, durante o ensino médio, veio a saber dessa área de estudos através de uma ação de extensão

promovida pela UFCA no ano de 2013, que divulgava os cursos oferecidos pela instituição na escola em que estudava. Essa ação o influenciou a escolher o curso que realiza. Porém, o desejo de Isaque era cursar química, mas, o jovem não sabia se, na região do Cariri, o curso era oferecido em alguma instituição e, com a possível nota do ENEM, não planejava sair para outras regiões ou Estados do Brasil, dada a condição socioeconômica de sua família. Nesse sentido, ainda chegou a realizar vestibular para o curso de história, no qual tivera aprovação, mas nunca iniciou. Segundo o entrevistado, realizar pesquisas básicas sobre quais cursos poderia fazer e quais são ofertados nas cidades da região era uma atividade difícil em sua realidade social, pois no vilarejo em que morava, até o ano de 2017, não havia internet e somente quando ingressou na UFCA passou a dispor, em seu cotidiano, dessa ferramenta de acesso à informação.

A respeito da escolha pelo curso de Engenharia de Materiais nos relatou:

Eu tinha afinidade com todas as áreas, sempre fui bem na escola. Poderia ter me esforçado mais, é uma coisa que me arrependo de não ter feito. Mas, eu sempre fui aficionado por ciências, eu assistia os programas de ciência na televisão e via os caras fazendo as experiências e eu ficava: ‘Rapaz, é isso que eu quero para a minha vida’. Eu acho isso legal, ver as experiências, fazendo vulcões e aquilo me deu uma certa chama. Então, basicamente, o que eu sempre quis era me formar em química, meu pensamento era esse. E, aí, foi a tristeza porque eu não sabia que, aqui na região, na época que eu ia terminar o ensino médio, não tinha o bacharelado em química. ‘E agora? Minha vida toda sonhando isso e saber que não tem?’, porque também a gente não tinha acesso à internet, morava no sítio e não tinha isso, né? Aí descobri que não tinha o curso de bacharel em química. Aí eu fiquei meio sem saber o que fazer. E aí levaram [a escola do ensino médio] o pessoal da UFCA para apresentar o curso a gente, e quando a mulher começou a falar da Engenharia de Materiais, foi falando e eu me vi naquele curso, pensei ‘rapaz, isso aqui é basicamente química, tem muita química envolvido’. Foi aí que eu escolhi Engenharia de Materiais, foi minha primeira opção porque tava ligado à química, tava ligado àquilo que eu queria.

Isaque define que sua experiência na universidade é marcada pela superação e esforço. Para além da dimensão financeira, como destacado, o jovem acrescenta que outro elemento presente em seu início no curso superior foi a adaptação educacional e social, ainda que fosse em uma instituição pública. “[...] no começo eu olhava para os meus colegas de turma e ficava ‘rapaz, como eu vou conseguir aprender igual a esses caras?’, porque também tem a questão de que muitos vieram de escola particular e aí você fica

bem abaixo deles”.

Essa percepção das diferenças sociais e educacionais permeou a narrativa do entrevistado, que passou a enxergar a necessidade de trabalho como uma maneira de ajustar-se em diferentes sentidos, tanto para ajudar a sua família, como para dispor de melhores condições de estar dentro do grupo de estudantes típicos do seu curso. ‘Ainda hoje eu me cobro muito, que eu tenho que ter logo um emprego e uma renda para me sustentar’. Constatamos essa mesma perspectiva destacada pelo estudante em outros depoimentos, com aproximada semelhança no caso de Fabrício.

Para mim, a universidade representa meio que uma porta para crescer como pessoa, porque a gente não cresce só profissionalmente, a gente cresce também como pessoa. Então, eu enxergo a universidade como isso, uma porta para crescer como pessoa, profissionalmente e financeiramente. Tanto é uma porta que me obrigará a crescer, como é um local que me traz um pouquinho de sofrimento, porque eu tenho que fazer amizades, conhecer pessoas, conversar com pessoas, o que é um pouco difícil, às vezes, para mim. Então, a universidade é, pra mim, o lugar que me ajuda a crescer pessoalmente e profissionalmente porque me obriga a enfrentar meus medos sociais.

Para o estudante, a própria universidade se constituiu em seu principal espaço de relações de modo que o ocupa entre dez e doze horas diárias. Participa aulas, atividades outras, faz refeições e encontra amigos.

Na busca por uma renda que pudesse auxiliar a manutenção dos seus estudos, uma aquisição importante e que trouxe novos sentidos ao seu percurso de universitário foi ter se tornado beneficiário do auxílio estudantil.

O auxílio moradia é algo vital para um estudante de baixa renda permanecer na universidade, o auxílio tem muita importância. Digo isso porque eu senti na pele. Até antes de eu ser beneficiado pelo auxílio moradia, eu sentia meio que uma dificuldade, eu dizia ‘rapaz, eu acho que não vou conseguir chegar até o fim da graduação não’. Porque a crise começou a chegar, as coisas começaram a apertar, daí você se sente mais culpado ainda, porque minha família já não tem boas condições e ainda tô aqui sugando. Se eu não conseguisse o auxílio moradia, o meu pensamento era de desistir mesmo do curso e ir trabalhar.

Conforme Isaque, o acesso a esse auxílio garantiu o cumprimento da despesa de aluguel da casa que divide com os irmãos em Barbalha. Mesmo não sendo sinônimo de independência pessoal, uma vez que parte da alimentação dos três jovens vem da casa

dos pais. “Eles [os pais] praticamente nos sustentam. Toda a feira lá de casa são eles que fazem, só quando falta alguma coisa que a gente precisa comprar, mas, basicamente, todo o resto são eles que fornecem”.

Para o jovem, finalizar o curso superior e ingressar no mercado de trabalho é a maneira como ele se imagina no tempo futuro, inclusive, mesmo que venha a desenvolver atividades laborais para além da área de sua área de formação. No entanto, ressaltou que não se imagina agricultor, profissão do pai: “Assim, se for preciso trabalhar em outra área eu topo enfrentar, contanto que não seja agricultor”.

Ao sair daqui, eu sou um cara totalmente diferente de como entrei na universidade. Ao sair daqui, a universidade me deu um título de graduação, uma especialização, e vai me ajudar a enfrentar as dificuldades relacionadas a minha profissão. Seja como engenheiro de materiais ou não, eu posso dizer que os conhecimentos que a gente aprendeu aqui dá para aplicar em outras áreas e conseguir se destacar, porque propicia isso.

A narrativa de Isaque foi permeada pelas dificuldades que afirmou ter vivido para realizar o curso superior. Ressaltou, sucessivas vezes, que em diferentes momentos pensou em desistir, sobretudo pelas condições econômicas dele próprio e da família. No entanto, sendo estudante dos semestres finais do curso, admitiu estar sentindo-se receoso ao se imaginar após a conclusão da formação de nível superior: “Depois que eu sair da universidade, o que será que eu vou ser? Eu não sei como explicar. Como eu vou estar quando eu sair daqui, eu ainda não sei. Isso me causa um pouco de medo, ainda”. Por isso, destacou, ao fim, que deseja trabalhar tão logo receba o diploma, mas que planeja realizar ainda outro curso acadêmico, seja na área da matemática ou da psicologia. Ser ele próprio o chefe de família é o horizonte de futuro no qual o estudante se percebe e, evocando a concepção religiosa do grupo de onde é oriundo, relatou que seus planos pessoais a longo prazo são “ter uma família, trabalhar pra sustentar ela, servir a Deus, me tornar um cristão melhor e ser mais parecido com Jesus”.

## **2.5 Amanda: Educação como possibilidade de transformar a realidade social**

Filha mais velha de cinco irmãos, Amanda, que se identificou como negra, cresceu na zona rural do município de Jardim, na região do Cariri cearense, distante a 50 km de Juazeiro do Norte. Universitária do curso de Administração, suas entrevistas ocorreram

nos dias 18 e 26 de junho de 2019. O pai agricultor e a mãe doméstica criaram os filhos plantando ora em terras próprias, ora como arrendatários. Segundo a entrevistada, os seus responsáveis conciliaram a criação dos filhos aos seus trabalhos, de modo sempre a estar presente. “Sempre ajudei a cuidar dos meus irmãos, até eu sair de casa, e eu nunca senti falta deles [os pais], sempre foram muito presentes. Por mais que estivessem trabalhando na roça, eles conseguiram lidar muito bem disso”. A vida financeira da família careceu lidar com os esparsos recursos e quando indagada sobre a situação do grupo de onde advém, ela relatou:

Sempre foi bem difícil. Era apertado, mas fome a gente nunca passou. A gente passava precisão, mas eles [Os pais] sempre deviam um jeito, graças a Deus. A gente sempre foi muito humilde na questão financeira, de moradia..., a gente sempre conseguia viver. Até porque é muito difícil sustentar uma casa com sete pessoas, e eles que sempre trabalharam de roça, nunca tiveram carteira assinada pra ser uma coisa mais fixa, tinham épocas mais difíceis. Sempre tiveram que trabalhar muito para manter a gente, foi muito difícil. Porque cinco filhos pra dar de conta, era bem difícil. A gente sempre estudou em escola pública, aí não tinha gasto com isso. Era ali pertinho e dava pra gente ir. Aí quando meu pai sofreu o acidente, a gente passou mais dificuldade porque pai não podia trabalhar, mas mãinha deu um jeito, eu era muito nova ainda, não podia ajudar. São quatro mulheres e um menino, o mais novo. No tempo que eu estudei na escola profissionalizante, aí eu fazia o estágio em comércio e ajudava em casa. Nesse tempo, eu ainda morava com eles. Aí, quando eu consegui o auxílio aqui [na UFCA], consegui ajudar mais ainda. E quando eu comecei a trabalhar também sentia na obrigação de ajudar também.

Em termos de escolarização, o seu pai não foi alfabetizado na escola, embora saiba ler e escrever basicamente. A mãe estudou até a quarta série do ensino fundamental. Para Amanda “eles tiveram uma vida muito difícil porque meus avós não tinham condições. Meus avós já eram humildes, meu avô era agricultor e minha avó feirante, aí não tinham renda folgada. Pai não teve oportunidade de estudar, teve que trabalhar muito cedo”.

Entre os filhos, Amanda não é a única universitária da família. Há uma irmã acadêmica do curso de Economia na Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade de Crato. Mas, a entrevistada ressalta não ter sido fácil ingressar e se manter na graduação, mesmo sendo pública, pois até mesmo os transportes diários custam caro para as condições familiares. Nesse sentido, ao ser questionada sobre como fora o início do seu curso superior, a jovem respondeu: “Muito difícil, muito difícil mesmo. Difícilimo. Mas

aí, graças a Deus, eu estou aqui. Eu só não desisti porque Deus é pai. [choro]. Graças a Deus eu ainda tô aqui”. A ênfase de Amanda sobre as dificuldades para ingressar e permanecer na UFCA corroboram sua perspectiva sobre o contexto familiar em que cresceu. E ao mesmo tempo como a jovem procurou desenvolver estratégias para continuar nos estudos.

Egressa da escola pública, Amanda relata a sua trajetória escolar da seguinte forma:

Sempre estudei em escolas públicas, perto da minha casa no sítio. Aí estudei na escola profissionalizante lá de Jardim, fiz o técnico em comércio, e assim que terminei já entrei aqui na UFCA. Na minha primeira tentativa deu certo, pareceu um pouco assustador no início, eu sempre fui do sítio, muito caseira, não vinha quase nunca em Juazeiro, acho que a primeira vez que eu vim aqui [em Juazeiro] foi no dia da matrícula [risos] e isso foi de uma mudança total de realidade. Coisa de outro mundo. Mas, meus pais sempre me apoiaram muito na escola e em estudar, por mais que eles não tivessem tido chances, sempre incentivaram muito, que a gente mudasse a realidade através do estudo. Tudo que eles podiam fazer em questão de estudo, eles faziam. Qualquer sacrifício que precisasse. Aí quando fui para a escola técnica, meu pai quem disse que eu quem escolhia e que ele me apoiava. Porque eu ia passar o dia todinho lá. Eu fui da primeira turma da escola [técnica], então era uma realidade nova [em Jardim], passar o dia todo na escola. ‘Escolha o curso que você quer que a gente apoia’. Inclusive eu fui da primeira turma. Aí eu falei: ‘Eu vou! Vou ver como é’. Quando passei na UFCA eles [os pais] ficaram receosos, porque era um curso noturno em uma cidade distante, não tinha transporte que vinha para cá, as topiques que saiam de Jardim iam só pras outras faculdades porque aqui era um pouco mais afastado. Aí, me juntei com mais quatro estudantes que tinha passado aqui também e a gente foi atrás de novas pessoas e conseguimos pagar um transporte. Eu sempre gostei muito dessa área da Administração e queria muito, aí eles me apoiaram. Até porque eu sempre fiz questão de dizer a eles que eles não iam pagar. ‘Olhem, lá não precisa pagar, é de graça’.

Sobre os esforços realizados pela jovem e sua família para começar o curso, ela destacou:

O primeiro mês meu pai pagou o transporte, no segundo eu consegui um estágio lá em Jardim. Recebia 400 Reais e pra mim estava ótimo porque eu mesma pagava minha topique. Porque todo mês, lá ia eu pedir dinheiro a eles. Aí quando eu arranjei a bolsa aqui, eu saí do estágio na hora e vim pra cá. A bolsa era de pesquisa, passava o dia todo aqui três vezes por semana, aí continuava morando em Jardim. Mas era melhor porque já era

mais do meu curso mesmo. Aí eu morava ainda lá em Jardim, porque só a bolsa não dava pra pagar as coisas aqui. Mas eu já tinha a bolsa e tentava o [auxílio] moradia. Meu namorado já estudava na UFCA e me contava das coisas que tinham aqui, tipo, que tinha o auxílio moradia. Ele já tinha noção. Porque assim, quando você entra na universidade, você vem meio sem saber das coisas daqui. Aí, no primeiro ano, consegui só a bolsa. Isso já facilitou muito minha vida. Aí quando eu consegui o auxílio, ano passado [2018] eu vim morar aqui. Eu morria de medo de ter só o estágio e não conseguir pagar as contas. Eu só vinha morar aqui com o moradia. Porque podia dar problema. Eu consegui uma bolsa, que era no LIEGS [Laboratório Interdisciplinar em Gestão Social] e depois fui pra PRAE, aí ficava no estágio e na bolsa. Eu ficava de 8:00h às 14:00h no estágio e das 14:00h às 18:00h na bolsa. Aí fiquei nos dois. Era preciso porque eu tinha que trabalhar. Pagava transporte, alimentação, aluguel e ainda ajudava lá em casa. Eu sempre trabalhei, desde que vim para cá, porque por mais que eu tenha o moradia, eu sinto a necessidade de ajudar em casa ainda. Hoje, graças a Deus eu posso pagar a alimentação aqui na UFCA e na minha casa, e as despesas de casa, pago tudo, aí sobra pra eu ir pra Jardim. Todo final de semana eu vou.

Amanda, frequentemente, retomou em suas respostas o sentido de dificuldades enfrentadas para a vivência das experiências de escolarização, mas o permeia com passagens onde demonstra se orientar pela noção de superação no tempo futuro. É nesse sentido que destaca a importância de se ter um diploma. “Para tentar mudar a realidade da vida [choro]. Porque meus pais nunca tiveram a oportunidade, essa conquista é deles também, pra eles é importante também, então é importante pra mim tentar mudar a realidade deles, como é importante para eles também”.

Da mesma faixa de idade que a jovem há, também, outra mulher na família cursando o ensino superior, em Juazeiro do Norte. Uma prima paterna. Mas, além dessa e da sua irmã, Amanda destaca o quão importante tem sido permanecer estudando, pois ela considera que tem influenciado os mais novos da família.

As minhas irmãs já estão vindo também, outra irmã já tá na escola técnica e quer vir para cá [UFCA]. A gente vê a inspiração e, assim, pra *eu* era muito extraordinário ir fazer faculdade fora, porque eu não via ninguém fazendo isso. Da minha geração eu sou uma das mais novas e eu nunca vi meus primos falando em fazer faculdade e ir estudar fora e quando eu falei que vinha foi um espanto pra eles. “Tu vai? Sozinha? Pra que isso?” Mas eu sempre achei importante passar por isso, ter o diploma e tal, porque eu nunca gostei da realidade que eu e eles [Primos da mesma idade] *vinha*. Terminavam o ensino médio, ficavam lá,

não procuravam uma melhoria de vida e pensava em casar e ficar por lá. Eu nunca gostei dessa realidade. Por isso, eu decidi ir pro colégio técnico, porque era diferente, eu ia ter um técnico também, não ia mais ser só nível médio. Para mim, foi tão diferente porque eu não tinha ninguém próximo que tinha passado por isso. Mas eu fui abrindo o caminho [risos]. Eu soube que já tem um primo meu que tá fazendo também. Tem uma prima minha, no Pernambuco, que já disse que quer vir fazer faculdade aqui, morar comigo. Porque aqui é diferente. Então eu fico contente que eles vão me vendo como inspiração [risos]”.

Para Amanda um dos principais fatores que a permitiu cursar a graduação e, sobretudo, ter saído da casa dos seus pais foi ter adquirido os auxílios das políticas de assistência estudantil. Também foi essa oportunidade que modificou sua organização financeira e a rotina de experiência diretamente relacionada ao curso superior.

Quando eu consegui o auxílio moradia, eu tava em um estágio [em uma empresa] que me sobrecarregava, me estressava, veio no momento certo. Eu me obrigava a ficar no estágio por causa do dinheiro, porque precisava. Minha saúde mental ficou um caos, eu fazia de tudo, era mal reconhecida, tinha que trabalhar em horário que não era meu, tinha que gerenciar rede social e responder tudo na hora, mesmo fora do turno. Meu turno era pra ser seis horas, mas nunca foi. Trabalhava no sábado também, o dia todo de 7:00h às 17:30h, aí ia para Jardim. Eu sempre me obriguei muito, mas essa foi a mais complicada. Eu sou grata a empresa porque aprendi muito lá, mas foi difícil. Quando eu consegui o moradia eu saí do estágio, minha saúde mental tava abalada. Aí, eu fiquei na empresa júnior, na bolsa e com o auxílio. Um dia depois que consegui o auxílio, eu fui lá no estágio e disse que ia sair. Mas saí de bem com todo mundo, não briguei com ninguém, eles deixaram as portas abertas para mim.

Quando indagada sobre qual a sua opinião a respeito dos auxílios estudantis, a entrevistada respondeu:

Já fui beneficiada do transporte, moradia, financeiro a eventos, bolsa e alimentação. Eu vejo como uma forma maravilhosa que a universidade contribui com que os alunos permaneçam aqui. Eu conheço inúmeras pessoas que não conseguiriam continuar na universidade sem o auxílio, eu até ficaria, mesmo com muitas dificuldades, porque eu ia dando um jeito. Então é uma forma da universidade auxiliar, de fato, os alunos e fazer com que eles permaneçam aqui da melhor forma possível. Porque tem pessoas que precisam muito. Porque é possível você trabalhar o dia todo e estudar a noite? É possível. Mas é muito cansativo, porque tem trabalhos, tem provas. Então é muito complicado. O auxílio supre

a necessidade de se dar a liberdade de sair de um estágio, um trabalho, para se dedicar a alguma coisa da graduação. Sou fã de quem criou. Porque você ver tanto dinheiro gasto sem necessidade e você ver aqui na faculdade a preocupação com quem precisa de auxílio, fazem acompanhamento para saber como os alunos estão, se tá faltando alguma coisa. Eles [Pro-Reitoria] são muito bons porque eles se sensibilizam mesmo com as realidades dos alunos. Lá em casa [com os amigos] mesmo, ainda bem que tem o auxílio [risos], porque lá tem três de nós que recebe. Já imaginou a gente sem esse dinheiro?

O acesso aos recursos financeiros advindos dos auxílios implica na reorganização do sentido de independência pessoal para a jovem. E não ter dependência total dos seus pais traz significados novos a sua experiência universitária. Vai se descortinando a capacidade de que a própria jovem coordene seus gastos pessoais. Que passe a colaborar com determinadas despesas do núcleo familiar. “Morar sozinho já lhe dá independência porque, ou faz ou não come, ou lava ou fica sujo, aí tem que se virar. Mas o auxílio dá independência da família, e você não se sujeitar a qualquer estágio e bolsa só pra se manter na graduação”.

Como a maior parte dos jovens da pesquisa, Amanda é oriunda de uma família na qual pai e mãe incentivam os percursos educacionais dos filhos. No entanto, são chefes familiares que não manifestam intervenções nas escolhas dos cursos universitários, pois são os jovens que decidem quais realizar. Nesse sentido, destaca a entrevistada a respeito do que seus pais entendem por Administração:

Eles entendem que vou gerir empresas, mas não entendem muito. Pra família do meu pai, eles não entendem porque se a pessoa não for professor, não vai encontrar emprego. Mas eu nem ligo. Eles também vivem numa realidade bem diferente. É muito interior e eles são da zona rural de Pernambuco. De difícil acesso. Mas lá em casa eles apoiam e acreditam que vai dar certo.

Para a jovem, o ingresso na universidade trouxe mudanças em sua própria percepção como pessoa. Dessa maneira, ao retomarmos o sentido de dificuldades da saída da casa familiar, constantemente acionado, Amanda respondeu da seguinte forma à pergunta: Como você se enxerga hoje estando na universidade em comparação a sua vida antes?

Eu mudei muito do que eu era antes da graduação para agora. Teve uma mudança muito grande de cenário, até porque eu não saía de casa, passar tanto tempo longe de casa. Agora [na

universidade] enfrento muito problema, muitas dificuldades que servem de crescimento para a gente. Eu vejo, claramente, as mudanças que eu tive depois que entrei aqui, eu evolui muito. Tem pessoas que dizem: ‘Há! Tu tá irreconhecível’, não em questão de aparência, mas em comportamento mesmo. São reflexos da faculdade, que já são notórios. É um momento de muita aprendizagem, que a gente busca um crescimento e um conhecimento, são fatores que vão refletir em mim, nas minhas decisões.

Cursar administração foi se definindo nos horizontes de futuro para Amanda desde o ensino médio, quando estudou na escola técnico profissionalizante no município de Jardim pelo curso de comércio. Nesse momento de sua vida, desejou montar um negócio próprio e entendeu que o referido curso superior lhe possibilitaria esse percurso. Ao ser questionada como se imagina após concluir seu curso superior, a jovem responde:

Como empreendedora, ter minha empresa, meu negócio. Mas a gente vai mudando. Meu primeiro pensamento era montar em Jardim, hoje já não sei, porque conheço o mercado. Eu não sei ao certo onde vai ser, mas é o que quero. É ser empreendedora. Atualmente, tenho uma lojinha virtual, que vou trabalhando e vendendo, para já ir sentindo o mercado, tendo contato com o cliente. Já é uma experiência pra montar meu negócio no futuro [risos]. Trabalho com cosméticos e acessórios femininos, já é uma experiência para quando eu montar a de verdade. E quero ajudar minha família, dar para as minhas irmãs o que eu não tive. Porque os tempos são diferentes, as oportunidades para elas são diferentes das que eu tive, e quero ajudar isso com elas também. Tipo, juntar meu dinheiro e poder chamar eles [família] pra sair. ‘Vamos comer uma pizza que hoje é por minha conta’. Porque assim, aqui [em Juazeiro do Norte], isso é muito simples. Sair e comer uma pizza. Mas lá [em Jardim] não. Pra eles isso ainda é muita coisa. ‘Nossa, pizza!’. E eu fico muito feliz em poder dar essa oportunidade a elas também.

Para a entrevistada, a universidade aparece no tempo futuro como experiência mediadora das transformações nas condições de vida sua e da família. Assim, ela destaca: “eu acho uma profissão espetacular. [...] sou apaixonada pela administração. Eu vejo que a gente ajuda muita gente. O administrador tem conhecimento de várias áreas diferentes”.

### **Capítulo III**

#### **Experiências universitárias e redefinições identitárias**

Neste capítulo, analisamos como as experiências universitárias são vivenciadas pelos jovens e como repercutem nas redefinições identitárias desses indivíduos, a partir da condição estudantil. Com base nas narrativas, encontramos relatos que destacaram seus deslocamentos geográficos e socioculturais, suas novas espacialidades de moradia e a ampliação das redes interacionais; o acesso aos auxílios e bolsas e a gestão dos recursos e das próprias vivências.

A entrada na universidade simboliza uma experiência emblemática nas trajetórias educacionais dos jovens de origens populares. Do ponto de vista das redefinições identitárias, observamos que se alteram percepções de mundo e das relações de trabalho, a convivência com a diversidade social e os projetos de futuro, as lógicas de independência financeira e moral. Ser apresentado enquanto universitário traz repercussões na identidade social, pois, conforme Isaurora Freitas (2013, p.326), tal indivíduo passa a fazer parte de um universo sociocultural diferenciado em relação aos que estão fora da universidade.

Considerando a significação simbólica do valor do diploma em uma sociedade com níveis educacionais desiguais e de estruturas excludentes, como a brasileira, observamos que a realização da graduação aparece nas narrativas como forma de se redefinir socialmente. Reflete-se, também, como aquisição significativa para os projetos de futuro, onde o ensino superior é percebido como um mecanismo que media possibilidades de acesso a determinadas realidades distintas daquelas alcançadas pelas gerações mais velhas.

O ingresso na universidade implica deslocamento no espaço geográfico, distanciamento em relação ao grupo familiar, imersão em outras redes de sociabilidades. Nesse novo universo de relações as identidades dos jovens se reconfiguram, assim como suas convivências com a família, e suas individualidades são repensadas aprofundando sua independência e autonomização. É esse cenário que possibilita a percepção de novos campos de possibilidades e de projetos de futuro para além daqueles dos seus contextos de origens.

Para a análise da categoria experiências universitárias, consideramos a abordagem de François Dubet sobre experiências sociais. Em sua sociologia esse autor defini a experiência como uma combinação de lógicas de ação que ligam o ator a cada uma das

dimensões de um sistema (Idem, 1994, p.107). Maria Setton (2005, p.343), dialogando com essa perspectiva analítica apresenta:

Dubet sugere a noção de experiência para designar as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios de orientação. A noção de parece ser, segundo ele, a menos inadequada para designar as condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais. Seriam condutas organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos (cf. *Idem*, p. 93). E essa heterogeneidade que permite falar de experiência está definida pela combinação de várias lógicas de ação. [...]. Para o autor, as combinações de lógicas de ação que organizam a experiência social do indivíduo moderno não têm centro, não assentam sobre nenhuma lógica única ou fundamental. A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos (cf. *Idem*, p. 94). [...]. Segundo o autor, existe alguma coisa de inacabado e de opaco na experiência social do indivíduo contemporâneo, porque não há adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. Não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. E essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (cf. *Idem*, pp. 94-96).

As experiências dos jovens universitários se constituem, nesse sentido, entre diversas condições que ligam diferentes práticas, espaços e contextos de ação. Destacadamente observamos a família, as moradias compartilhadas, os transportes diários até os campi, o cotidiano universitário, as sociabilidades estudantis, os cursos e grupos de pesquisas, entre outros. Ainda considerando François Dubet (1994), a análise nos possibilita perceber essa categoria a partir de três operações intelectuais essenciais.

A primeira é de ordem analítica. Ela tem em vista isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência concreta. A segunda operação tem em vista compreender a própria atividade do ator, quer dizer, a forma como ele combina e articula diversas lógicas. A terceira operação consiste em subir da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo (Idem, 1994, p.111).

Portanto, a experiência social torna-se algo capaz de dar sentido as práticas sociais (Idem, 1994, p.15). De acordo com Ivonete Amaral (2016, p.299), enquanto um conjunto de práticas sociais, esse é um termo ambíguo e impreciso, daí porque, torna-se importante mostrar os dois fenômenos contraditórios que ela tende a evocar.

Uma representação emocional e uma atividade cognitiva. Neste primeiro sentido, o da emoção, a experiência é vista como uma maneira de sentir, de se deixar levar por um estado emocional forte onde o ator deixa de ser livre e descobre uma subjetividade pessoal e assim se fala em experiência conjugal, amorosa, religiosa, etc., ou seja, uma representação do vivido. Num segundo momento, é vista como uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o “verificar” de o “experimentar” e assim se fala, por exemplo, de experiência de trabalho. [...]. Dessa forma, a sociologia estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam. Em resumo, as experiências sociais são as condutas individuais de cada um de nós, condutas que combinam diversas racionalidades e lógicas (Idem, 2016, p.299).

É importante considerar, conforme Anne Wautier (2003, p.186), que ela está relacionada com o sistema social. Desse modo, são combinações subjetivas de elementos objetivos articulando lógicas de ação nas quais o indivíduo está engajado. As experiências sociais são, também, construções históricas (Amaral, 2016, p.302), conforme destacamos no capítulo II. Portanto, se referem aqui as vivências e as lógicas que articulam as diversas ações dos jovens universitários em torno do ensino superior. Situadas numa dada realidade e tempo social, elas nos permitem identificar sobre os indivíduos repercussões não apenas nas ações sociais do tempo presente, momento em que se realizam os cursos superiores, mas também no tempo passado e nos significados ao tempo futuro.

Na condição de estudante universitário, os jovens vão sendo redefinidos, inclusive por si próprios, a partir das práticas, condutas e redes de relações que compartilham no ambiente acadêmico. Sinalizam para as mudanças enfrentadas com essa fase e que são possíveis de serem compreendidas a partir das percepções de mundo, das linguagens incorporadas, dos modos de se vestir, das novas atribuições a que se destinam, das redes de relações que vão se modificando, dos sentidos de independência pessoal que se tecem.

Se evidenciam, também, as rupturas das lógicas morais do contexto familiar e com os espaços de circulação, sobretudo entre aqueles que realizam os deslocamentos para as cidades polos, aonde, em muitos casos, há mudanças radicais na dinâmica social e das espacialidades entre a vida rural e urbana. Verificamos que esses são importantes

elementos das condições de classe social, levando a reflexões comparativas entre o antes e o depois da universidade.

Esses elementos passam a repercutir sobre as identidades estudantis dos jovens e podem evidenciar as dificuldades e o enfrentamento de novas responsabilidades como acontece por ocasião da saída da casa dos pais e, sobretudo, do controle sobre os próprios recursos financeiros, vivências que se tensionam como fonte de aprendizado e amadurecimento. São todas experiências relevantes no processo de redefinição identitária dos jovens. Nesse sentido, entendemos que

a identidade social, portanto, é fruto da articulação dos dois processos [...] relacional e biográfico. O processo biográfico é a construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...). [...] o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p. 156). O processo biográfico é subjetivo e pode ser apreendido pelo conteúdo e pelo modo como o sujeito relata sua trajetória de vida, pela forma como o sujeito relaciona presente, passado e futuro, como ele percorre o caminho da identidade herdada à identidade visada (ZANATTA, 2011, p.50).

Em torno do processo relacional, a identidade social aparece como resultante das competências e saberes que repercutem nas imagens de si. No tocante ao processo biográfico, a experiência universitária possibilita construir representações para si onde a vida acadêmica seja parte da sua forma de ser no mundo social, logo, ao falar de si, fala-se do curso, da universidade e do cotidiano que se vive. Assim, os jovens ao serem percebidos como universitários, se apresentam através dos cursos que realizam - engenheiro, designer, administrador, jornalista, biblioteconomista, musicólogo, filósofo, etc., tensionando passado e presente no relato que se fala.

Também se sobressaem as mudanças das redes de relações e sociabilidades, as convivências com a diversidade social, as linguagens científicas e as tecnologias. Em muitos casos ocorrem distanciamentos das famílias por ocasião das migrações para as cidades dos cursos, e de maiores liberdades morais, aumentando-se as atribuições e expectativas, enfrentando por si próprios situações de precariedade financeira e estrutural. Tais redefinições da identidade influenciam o processo de individualização dos jovens,

sua independência e autonomia em relação à família de origem e vão sendo tecidas com a reconfiguração das percepções de si, em um movimento que também a abarca o futuro, o que quero ser, o “vou ser alguém”.

A partir dessas perspectivas, analisamos a identidade como um processo dinâmico e relacional que considera a interação dos indivíduos nas diversas esferas de ação e é vinculada às trajetórias sociais (Zanatta, 2011, p.51). Portanto, enquanto universitários os jovens passam a fazer referências a perspectivas de vida até então pouco vislumbradas por si e pela família, incluindo-se, muitas vezes nesse bojo, o meio social de onde são oriundos.

Em torno da tensão entre as experiências universitárias e as redefinições identitárias é salutar considerarmos, a partir da sociologia em escala individual, a pertinência do sociólogo estar atento para os polos que, via de regra, tendem a opor os indivíduos (Lahire, 2005). Isso porque a categoria estudante recobre uma diversidade de condições estudantis e, por isso mesmo, sua caracterização é desafiadora. Desse modo, quando tratamos as tipificações das experiências aqui observadas e analisadas, seja de deslocamentos, pioneirismo, autonomia ou precariedade, não intencionamos reduzir as diferentes representações das condições estudantis da realidade que estudamos. Antes, são modelos sociologicamente identificados no processo de pesquisa e que nos auxiliam a entender as possibilidades de redefinições identitárias.

De facto, os investigadores em ciências sociais trabalham muitas vezes com a ajuda de dicotomias que lhes permitem ver como se distribuem os diferentes grupos ou categorias de indivíduos entre dois polos opostos. Por exemplo, a sociologia da educação pode opor os estudantes segundo estes tendam mais para o polo ascético ou mais para o polo hedonista. Poderemos assim ter em mente duas figuras ideal-típicas do estudante: por um lado, o estudante asceta, totalmente virado para o trabalho escolar, sacrificando tudo (sociabilidade amical, sentimental e familiar, tempos livres e férias...) para se consagrar aos estudos, e por outro, o estudante boémio, que gosta da festa, dos tempos livres, dos amigos, dos amores e que trabalha de maneira necessariamente descontínua, ocasional (Bourdieu e Passeron, 1964; Lahire, 1997). No entanto, se procurarmos na realidade os estudantes que correspondem melhor a estes dois polos, arriscamo-nos a ter estatisticamente muitos poucos candidatos. A maior parte deles estarão entre os dois, em situações “médias” que são, de facto, situações mistas, ambivalentes: eles não são nem monstros de trabalho, nem estroinas totais, mas alternam, segundo os contextos e, nomeadamente, as companhias do momento (e as suas pressões), tempos dedicados ao trabalho e

tempos de lazer, sofrendo alternativamente o peso do seu ascetismo constrangido e a má consciência do estudante hedonista (Lahire, 1998: 76-79) (LAHIRE, 2005, p.34).

Portanto, as experiências aqui nomeadas podem socialmente ser encontradas no percurso escolar de um mesmo indivíduo, ou seja, não são tipos que se definem sob antagonismos entre si. Como nos advertiu o autor antes citado, na realidade encontramos estudantes localizados nas diferentes tipificações aqui observadas, e eles não somente compartilham contextos de precariedade. Tais experiências nos indicam como nas práticas sociais ocorrem as redefinições identitárias, como são organizadas as estratégias de manutenção dessas, e de quais maneiras servem de instrumentos para a análise dos indivíduos pesquisados. Isso implica que, do ponto de vista da abordagem sociológica, nos interessa, a partir das tipificações realizadas, analisar o conjunto das condutas, práticas, origens e significações observadas empiricamente através do processo de pesquisa, como destacamos nos tópicos a seguir.

### **3.1 “Não adianta você ter sonhos e não ter condições”: Precariedade financeira**

As experiências de precariedade financeira entre os jovens de origens populares tendem a anteceder a entrada na vida universitária e permear os percursos escolares entre esses indivíduos bem como o cotidiano do grupo familiar. Em termos de renda mensal bruta, por exemplo, os participantes da pesquisa cresceram convivendo com cerca de dois salários mínimos, limitação financeira e, portanto, estrutural, que impacta diretamente nos processos de inclusão educacional.

Advindos da rede pública, encaram a educação como sinônimo de conquista para si e sua família. A combinação destas variáveis constitui, conforme François Dubet (1998, p.30), a experiência dos atores e uma subjetiva formação de si, e que se forma, entretanto, em um contexto social que distribui desigualmente os recursos culturais e sociais.

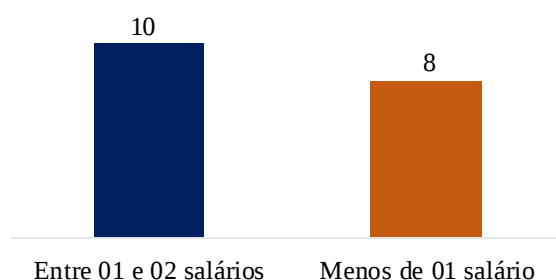
Em termos das condições familiares, constatamos a convivência que a escassez econômica se reverbera constantemente. Desse modo, ainda que a fome não tenha sido uma marca cotidiana, conforme expresso pelos interlocutores, financeiramente “folgado nunca foi”. Esses termos expressam as percepções dos jovens sobre o convívio com a pobreza da vida econômica, que acompanha os diferentes momentos da vida social e educacional.

A manutenção do cotidiano universitário traz uma série de desafios. Manter-se na

universidade demanda múltiplos esforços financeiros por parte de todo o grupo familiar e vivenciar a condição de beneficiário representa uma maneira pela qual os estudantes podem colaborar ou suprir com as suas próprias despesas mensais básicas. Nesse sentido, observamos que tais experiências são, recorrentemente, utilizadas para designar as condições dos jovens enquanto estudantes universitários. Revelam as incertezas na realização do ensino superior, a constante necessidade de controle e o desenvolvimento de racionalidades no uso dos recursos econômicos.

A renda é fundamental para a análise das condições de precariedade quando observamos os universitários a partir das suas origens sociais, sobretudo, no enfrentamento as adversidades de continuidade nos estudos. A renda do grupo familiar, quando analisamos os participantes da pesquisa a partir desse recorte, observamos os seguintes dados conforme expostos no gráfico abaixo<sup>27</sup>.

**Gráfico 20: Renda média familiar**



Fonte: Elaboração própria.

Afim de relacionar os perfis de renda do grupo familiar com as formas de trabalho dos pais e mães, ou demais responsáveis dos jovens, obtivemos os seguintes dados conforme a tabela abaixo.

**Tabela 07: Ocupação dos pais e mães dos entrevistados<sup>28</sup>**

| Código do estudante                         | Pai                            | Mãe                   |
|---------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| E03. 21 Anos. Feminino.<br>Biblioteconomia. | Professor da rede<br>municipal | Técnica em Enfermagem |
| E10. 21 Anos. Feminino.                     | Agricultor                     | Doméstica             |

<sup>27</sup> Através de questionário aplicado (Ver anexo), indagamos na questão 03 sobre qual a renda média da família. As opções propostas variaram entre menos de um até mais de quatro salários mínimos.

<sup>28</sup> Nomeadas pelos próprios entrevistados, essas formas de trabalho foram verificadas através de conversas informais durante o processo da pesquisa. Dessa maneira, optamos por mantê-las afim de corroborar a identificação dos universos sociais dos sujeitos pesquisados.

|                                                      |                                                      |                                 |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Jornalismo.                                          |                                                      |                                 |
| E13. 24 Anos. Masculino.<br>Administração Pública.   | Agricultor                                           | Técnica em Enfermagem           |
| E02. 29 Anos. Feminino.<br>Biblioteconomia.          | Agricultor                                           | Auxiliar de Serviços Gerais     |
| E04. 26 Anos. Feminino.<br>Biblioteconomia.          | Agricultor                                           | Agricultora                     |
| E17. 21 Anos. Masculino.<br>Engenharia de Materiais. | Agricultor                                           | Auxiliar de Serviços Gerais     |
| E18. 21 Anos. Masculino.<br>Engenharia de Materiais. | Agricultor                                           | Agricultura                     |
| E15. 22 Anos. Masculino.<br>Filosofia.               | Funcionário<br>Municipal - Guarda                    | Doméstica                       |
| E14. 21 Anos. Masculino.<br>Engenharia Civil.        | Agricultor                                           | Doméstica                       |
| E16. 25 Anos. Masculino.<br>Engenharia Civil.        | Lavrador                                             | Professora da rede<br>municipal |
| E01. 21 Anos. Masculino.<br>Administração Pública.   | ----                                                 | Aposentada                      |
| E06. 22 Anos. Masculino.<br>Administração.           | Agricultor                                           | Agricultora                     |
| E12. 21 Anos. Feminino.<br>Administração.            | Agricultor                                           | Doméstica                       |
| E08. 26 Anos. Masculino.<br>Música.                  | Autônomo -<br>Eletricista                            | Faxineira                       |
| E09. 24 Anos. Masculino.<br>Música.                  | Funcionário<br>Municipal - Auxiliar<br>de Escritório | Doméstica                       |
| E11. 22 Anos. Masculino.<br>Design.                  | Pedreiro                                             | Doméstica                       |
| E07. 21 Anos. Masculino.<br>Jornalismo.              | Pedreiro                                             | Vendedora informal              |
| E05. 22 Anos. Feminino.<br>Design.                   | ---                                                  | Doméstica                       |

Interessante ressaltar, como apresentamos no capítulo I, que a maior parte dos graduandos das IFES no Brasil tem renda mensal per capita de até 1,5 salários mínimos. Entre os jovens analisados, há uma predominância absoluta do grupo de renda entre menos de um até dois salários mínimos para o grupo familiar, podemos inferir que a renda per capita desses sujeitos seja abaixo ou até 0,5 salários mínimos. Na medida em que a família exerce um papel de destaque, sobretudo no início da nova fase de estudos, os recursos financeiros adquiridos passam a servir para o custeio de despesas próprias e/ou até do grupo familiar. Assim, perfilam-se diferentes arranjos nas relações dos jovens com o sentido de autonomia, encontrando aqueles que buscam assumir suas próprias despesas, ou que permanecem contando com a ajuda familiar, e, ainda, aqueles que ora recebem,

ora ajudam em casa.

Observamos que a convivência com um cotidiano de limitações financeiras e estruturais não coloca a educação como algo desvalorizado. Pelo contrário, ela aparece como um valor para boa parte deles e é pensada como ferramenta que instrumentaliza as transformações sociais, econômicas e culturais que se objetiva no tempo futuro. Amplia as possibilidades de trabalho formal a partir das áreas de formação acadêmica.

Ao analisar o liceu francês, François Dubet (1998) compreende que são entre os jovens onde há uma maior relação com os contextos de formação escolar. É também nelas que se atribuem utilidade social aos estudos e, ao mesmo tempo, se afirmam gostos intelectuais. Dada a diversidade de orientações com que o ator é confrontado, um dos grandes desafios é manter-se “motivado”, articulando vários registros da ação. Portanto, no domínio dessas experiências é possível destacarmos mais do que a aprendizagem enquanto fim da relação entre os indivíduos e a instituição, os estudantes falam em abrir os horizontes, sair da caixinha, que parece remeter a abertura de novas perspectivas de vida.

Os relatos de precariedade tendem a reverberar as limitações financeiras e estruturais, como podemos observar nos trechos a seguir, extraídos de entrevistas.

Nós estudamos em escolas públicas, nunca teve essa de ir pra escola particular. Quem mora em sítio, é muito difícil ir pra outra escola. Lá no sítio, tinha uma escolinha simples, mas tinha bons professores e meu pai, quando recebia o dinheiro da vendinha, ele comprava os cadernos. E eu lembro que ele dizia assim: “é só uma caneta e um lápis”. E eu lembro que eu queria canetas coloridas, e o caderno era de capa mole. Mochila! Eu nunca tive mochila, levava os cadernos numa sacola. Então, eu acho que não teve nenhum empecilho para fazer eu desistir. Minhas colegas riam de mim por levar as coisas em uma sacola e riem até hoje do meu curso. Por ter um certo preconceito. É uma área desconhecida. Mas eles sempre fizeram o que podiam em questão a educação. É a tecla principal deles é a educação. (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Nunca faltou nada, só que eu sempre soube que a gente vivia de forma apertada, mas ela nunca deixou transparecer para gente. Mas, hoje, eu entendo o porquê que ela sempre dizia que não gostava de carne, que era pra deixar pra gente um pouco. Hoje, eu entendo, mas, na época, eu não entendia, era mais por questão de aperto mesmo. Roupas, só comprava duas vezes no ano. Era contado, era Expocrato e natal. Épocas em que a gente comprava roupa. (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Em torno das condições de precariedade, observamos que a gestão dos recursos financeiros, por parte do grupo familiar, se evidencia como um elemento para designar a utilização eficiente e suas implicações no processo de escolarização dos filhos. Assim, se desenvolve, desde cedo, entre os indivíduos, a necessidade de ter uma renda própria onde cada um deles possa não apenas ter autonomia financeira, mas para que todo o grupo familiar se mantenha funcionalmente. Com a entrada na universidade, se agudiza o sentido de cobrança - seja do indivíduo para si próprio, seja do grupo sobre o ele - para colaborar com despesas relacionadas ao conjunto das novas demandas surgem com a formação.

Uma coisa que eu aprendi muito com minha mãe foi a administrar o dinheiro. Ela sempre foi muito organizada, a gente sempre sobreviveu só com um salário mínimo e os salários mínimos de cada época, porque ela era servidora pública concursada. A gente sobrevivia de forma muito organizada, a gente não comprava coisas que não fossem de necessidade, não tínhamos luxos. Mas nunca passamos fome, a gente nunca chegou a ter uma refeição muito precária. Só um arrozinho e um feijão porque não tinha condições de comprar coisa a mais... não! A gente nunca passou por isso. Porque minha mãe sempre foi muito organizada. Financeiramente, ela sempre soube administrar o dinheiro e a gente soube viver com um salário mínimo. Mas era um salário mínimo para os três. Lá em casa, a gente nunca foi de reclamar porque mãe sempre foi muito clara. Então, desde de pequeno, eu com doze anos já assumi a ajuda com a criação da minha irmã, então ela já deixava a gente só, a gente tinha uma série de regras pra seguir, mãe sempre foi muito rígida. Eu, com doze anos, não sabia fazer comida, mas já sabia esquentar. Ela deixava a comida feita e eu tinha que esquentar, e... então, nos treze para quatorze anos, a gente já começou a dormir só. Então, tinha uma hora certa de entrar para dentro de casa, ela dava um jeito de vir olhar se a gente estava bem e ela voltava pro hospital para o plantão dele. E aí, desde muito cedo a gente sempre foi bem consciente. Ó! Vocês podem ver na casa de alguém isso assim, mas aqui não vai ser assim porque eu não tenho condições de proporcionar isso para vocês. Mas necessidade, a gente nunca passou necessidade. Eu nunca tive. (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

A precariedade também se identifica nas insatisfações provocadas pela condição estudantil a partir da entrada e durante a realização da graduação. Observamos, nesse sentido, que a convivência com o cotidiano estudantil tende a ser relatada como um processo que envolve muitas demandas de estudos, as rotinas de pesquisa e das disciplinas curriculares. A universidade é representada como uma experiência permeada de maiores

exigências quando comparada as fases anteriores nas trajetórias educacionais, tornando-a significativamente diferente das fases escolares vividas até então.

Nessa mesma direção, constatamos como se apresentam as desigualdades educacionais em termos estruturais, através das quais a adequação ao cotidiano do ensino superior acarreta dificuldades e implica em memórias de sacrifícios e esforço. Esses elementos se referem, com frequência, as condições de moradias enfrentadas com a saída da casa dos pais, os esparsos recursos para a participação em determinadas redes de sociabilidades, práticas e tipos de consumos possíveis entre os jovens universitários, o que tende a gerar sentimentos de limitações.

Terminei o ensino médio ia fazer 17 anos, saí, fui para casa, tinha muitos sonhos, mas não tinha condições. Não adianta você ter sonhos e não ter condições de sair pra fora porque você não sai. E eu não tinha condições nenhuma, eu chorava, queria fazer uma faculdade e não podia. Minhas irmãs não queriam passar do ensino médio e eu queria passar para ensino superior. Eu acho que, lá de casa, fui a única a querer seguir nos estudos. Quando fui pra casa, eu conversava com mãe, via minhas amigas saindo de casa e vindo pra Juazeiro e eu ficava triste por não poder ir. Mas porque que eu não consigo? Porque? E minha mãe dizia que a única opção era ela fazer um empréstimo e eu ir pra São Paulo, lá tem mais emprego, né? Morar com minha prima e procurar um emprego lá. Ela fez o empréstimo de 400 reais [Emoção], eu comprei uma passagem de ônibus e fui pra São Paulo. Era baratinha na época, 262 Reais. Me lembro como se fosse agora. Fiz vários ENEM, tirava notas boas, mas nunca lançava minhas notas porque sabia que se eu passasse eu não tinha condições de sair e ir cursar nada. Em 2012, eu fiz ENEM, tirei 980 na redação e uma boa nota mesmo, foi o dia que eu mais chorei, porque eu tinha tudo para estudar em um curso bom e eu dizia: “Meu Deus!”. Minha mãe olhava para mim e chorava. Ela chegou a conversar com minhas tias e elas também não tinha condições. Aí fui pra São Paulo. Aí passei pouco tempo em São Paulo e voltei. Fiz o vestibular do CENTEC, que era pra Tecnologia em Alimentos. No dia do vestibular, acordei doente, começo de dengue hemorrágica e perdi o vestibular, fiquei internada muito tempo. Em 2015, fiz ENEM de novo e em 2016 entrei na UFCA em Biblioteconomia. Aí, mãe se aposentou e assim que entrei, consegui o auxílio moradia. Não foi nem seis meses, eu já consegui. E daí, então, até hoje, tá dando certo. Pretendo fazer mestrado. Mas a minha trajetória não foi fácil. Em 2016, quando vim pro Juazeiro eu nem sabia onde era a UFCA, eu não sabia de nada. Cheguei pro mototáxi e perguntei onde era. Ele disse. Aí perguntei quanto custava. Era 15 Reais e eu tinha pouco dinheiro no bolso, mas eu tinha que ir. Não sabia de nada. Nada de Juazeiro. Houve um tempo em que eu cheguei a passar fome aqui,

em Juazeiro, minha mãe adoeceu, meu pai não tem uma renda boa e meu auxílio só dava para pagar o aluguel e as contas de casa, mas eu superei [Emoção]. A trajetória não foi fácil (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia, 11/06/2019).

Ainda, conforme a mesma entrevistada, a situação do local de moradia indica como as limitações estão presentes nas experiências universitárias desses jovens de origens populares, o que os contrasta com jovens de classe média.

[...] lá em na nossa casa não tem nada [risos], só tem uma mesa que ganhamos de um menino que saiu pra Pernambuco e deixou lá, um fogão que foi minha tia que me deu, mas ele é meio velho, aí já tem bocas entupidas, um armariozinho de duas portas, que foi minha amiga que me deu, e a geladeira que eu consegui comprar dos dinheiros que eu fui ganhando. Juntava de 50 reais (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia, 11/06/2019).

Uma vez que os valores dos benefícios (Auxílios, bolsas de estudos, estágios, etc.) se demonstram baixos, como abordamos no capítulo I, saber com o que e como utilizar os recursos passa a ser uma tarefa dos próprios estudantes, que vão manter-se com eles.

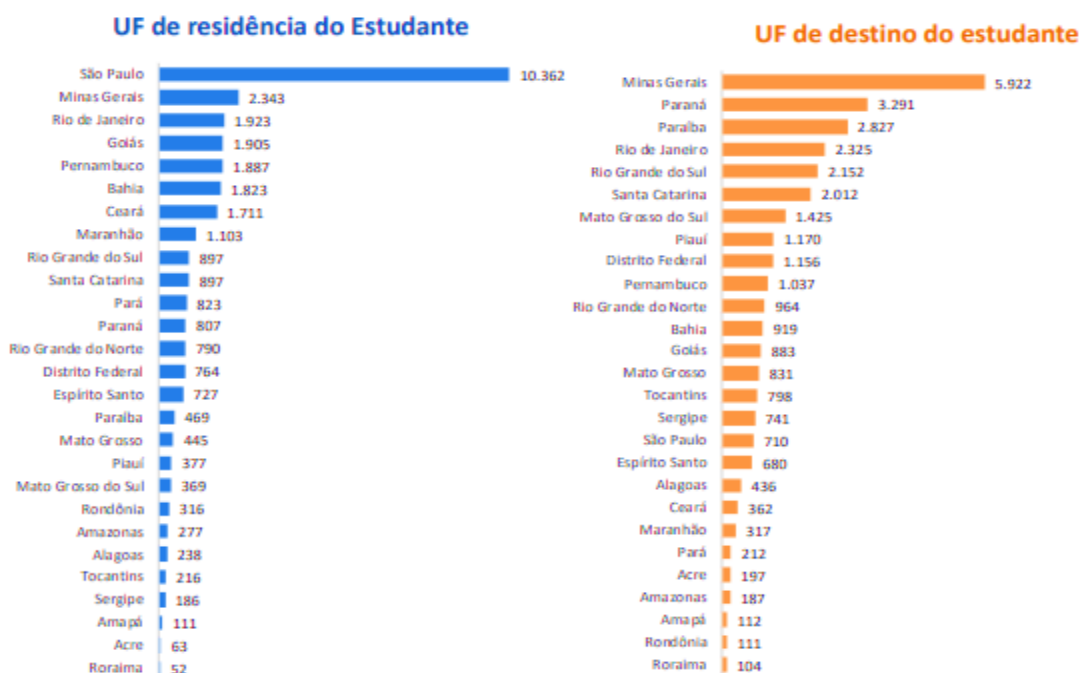
Há um cotidiano marcado pelas limitações e que é defrontado com as exigências e demandas abarcadas pela realização do curso superior. As formas de precariedade se impõem ainda pelos ciclos efêmeros com que os recursos financeiros das políticas de assistência estudantil ocorrem. Ser beneficiário é uma condição que pode ou não ser transitória durante o curso universitário, e que depende, entre outros fatores, de renovação através de editais.

Quando da falta de renda através de atividades relacionadas as formas de trabalho remunerado, e aqui, principalmente, daquelas advindas das políticas de assistência, os recursos enviados pela família tendem a ser escassos. Dessa maneira, falar sobre as precariedade serve para denotar o esforço que dá ênfase ao sentido de conquista pessoal e familiar.

### **3.2 “Pra lá eu não pretendo voltar”: Os deslocamentos**

De acordo com dados do censo da educação superior, em 2017, cerca de 10% dos ingressantes das Instituições Federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela de sua residência. No Brasil, São Paulo concentrou o maior número de estudantes morando no Estado no ato da matrícula. Minas Gerais teve a maior procura

como destino. No Nordeste, Pernambuco foi o que teve a maior quantidade de alunos com residência matriculados e a Paraíba concentrou maior busca da região.



Fonte: Senso da educação superior, 2017.

Os dados acima apontam um significativo fluxo de estudantes universitários das Instituições Federais de ensino que realizam deslocamentos para cursar uma graduação entre os Estados brasileiros. No caso específico do Ceará, em 2017, ele foi o terceiro da Região Nordeste com o maior número de matriculados residentes na unidade federativa, no entanto aparece como oitavo enquanto local de destino para os estudantes ingressantes nas Instituições Federais de ensino superior.

Quando observamos essas dinâmicas de deslocamentos estudantis em cidades de médio porte é possível verificar suas influências na vida cotidiana da própria urbanidade. Para além daqueles que estabelecem residência nos municípios onde se sediam os *campi* universitários e cria uma demanda por aluguéis, transportes coletivos, serviços e lazer, as idas e vindas dos estudantes universitários promoveram implicações visíveis em Juazeiro do Norte. Nas paradas dos transportes alternativos pela cidade, nos bares e lanchonetes dos bairros aonde se concentram os *campi*, com especial destaque para os bairros São Miguel, Triângulo e Cidade Universitária, há uma considerável movimentação de estudantes universitários.

Essa dinâmica vai implicando nas representações dos próprios espaços urbanos que

passam a ser identificados como polos universitários regionais. Em torno dessas cidades o aumento dos deslocamentos e migrações se colocam enquanto uma estratégia para a concretização dos projetos de futuro nos quais se inclui a formação de nível superior (Freitas, 2013). Ainda conforme Isaurora Freitas (2008, p.05), esses movimentos vivenciados, mesmo que temporariamente, indicam modificações sociais e culturais na medida em que o cotidiano de quem migra ou experimenta a mobilidade é perpassado por agenciamentos que conferem singularidades à experiência de frequentar a universidade.

Segundo Miriam Barros (2010), as transformações vividas a partir da experiência acadêmica demonstram percursos carregados de aspirações e anseios entre esses grupos de universitários. Em muitos casos constituem as primeiras vivências para além do espaço da vizinhança, dos bairros próximos onde se localizava a escola, os amigos e os lugares frequentados

Tais experiências indicam processos migratórios em virtude de os estudantes residirem geograficamente distantes das cidades em que se localizam os campi onde estudam. Marcam a saída da casa familiar, a emergência de novas redes de relações, pertencimentos e reciprocidades, e sociabilidades. Também se tecem novas lógicas de compreensão do espaço de moradia e de pessoalidade/impessoalidade e a produção de novos enraizamentos.

Os deslocamentos são orientados por diferentes causas e condicionantes sociais e viabilizados mediante diferentes recursos e redes de apoio. A cidade em que se localiza o campus universitário pode ser local para estudo e trabalho, onde as expectativas dos jovens se inserirem no mercado de trabalho formal são mais plausíveis quando comparadas as dos municípios de onde advêm. Também são deslocamentos orientados pelas redes parentais, ou partir de relações de amizade preexistentes a entrada na universidade, ou que se constroem no início dos cursos.

Para além dessas perspectivas, que implicam em distintas estratégias e significações aos percursos educacionais, os deslocamentos constituem um traço cada vez mais comum na experiência universitária entre os jovens de diferentes origens sociais.

Quando abriu o SISU, eu fiquei procurando universidades e coloquei para cá, aí minha nota foi aceita e teve a luta de vir para cá e se manter aqui. Foi difícil, saí de casa e foi muito difícil conseguir a passagem para vir pra cá, que era uns 200 Reais. Mas conversei com mãe e vó e consegui. Vim fazer a inscrição, aí, depois, fui procurar um lugar para ficar. Quando cheguei, conheci um pessoal e conheci um amigo, e ele me deu orientação, no

bairro dele, sobre casa para eu ficar. E meu avô tinha contato com um pessoal daqui por causa da romaria, aí tinha uma mulher que era amiga da minha avó. Só que lá, onde meu amigo indicou, tinha casa para alugar, mas era muito caro, aí não consegui nada lá. Aí, fui na casa da amiga da minha avó, e a mãe dela tinha falecido. Aí, ela tinha ido pra casa da mãe dela e a casa onde ela morava tava fechada. Aí, ela disse que eu podia ficar lá, aí, passei cinco meses lá. Nesse tempo, abriu a inscrição do auxílio emergencial, aí, consegui e era 400 Reais. Me juntei com um amigo e dividimos um apartamento. Nisso, abriu o moradia e consegui de novo, aí, tô até hoje com ele (E16. 25 Anos. Masculino. Engenharia Civil. 04/07/2019).

Os primeiros meses, ele [o pai] mandava um dinheiro para ajudar. Mas no primeiro mês, em 2016, eu conheci o Davi, a gente era amigos há tempos, só estava mais afastado, e eu não conhecia muito a mãe dele. Eu fiquei meio perdido porque não tinha contato com a mãe dele, ela já de idade, e o primeiro mês foi muito tenso. Em Parambu [CE], eu tinha uma rede de amigos muito próximos e a cidade pequena eu conhecia todo mundo, tinha amigo em todo canto, tinha pra onde ir sempre, eu sempre ficava muito junto com os amigos, e quando eu cheguei aqui, eu me deparei com uma realidade que eu não conhecia ninguém, foi muito complicado. Eu ficava pensando que se meu pai ligasse e falasse “Eu tô mandando o dinheiro da passagem para você ir embora”, eu tinha ido. Eu tava deslocado, mas eu queria tentar. Mas ainda bem que ele não ligou. Eu senti muita saudade de casa, o primeiro mês foi o pior. O primeiro semestre foi ruim, mas eu consegui passar, com o tempo você vai criando contato com uns colegas da turma, vai se acostumando a pegar ônibus... O primeiro semestre foi de adaptação. Eu voltei a estudar e sem saber o que era o curso de música (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Nessas experiências a saída da casa familiar e a construção das novas redes de relações com a vida universitária também podem significar sofrimento pelo distanciamento da família, dos amigos e dos antigos espaços de encontros. Na cidade em que se realiza o curso superior os jovens podem defrontar-se com cotidianos diferentes daqueles com os que estavam habituados.

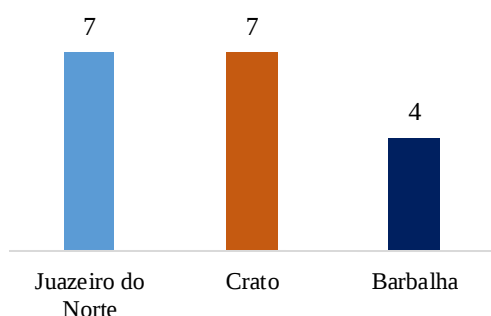
Eu ainda sinto muita falta, sempre que posso vou lá [na casa dos pais]. No começo foi muito difícil, eu ainda não gosto de Juazeiro, só estou aqui para estudar mesmo. Na cidade pequena você conhece todo mundo, todo mundo se ajuda e aqui a pessoa se sente sozinha. Só na UFCA eu me sinto em casa, as vezes prefiro ficar aqui do que na minha casa do Juazeiro (E03. 21 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

As redes que se estabelecem para a manutenção do cotidiano no curso de graduação são importantes para a permanência dos jovens no ensino superior. Elas podem fundamentar maior capacidade de aproximação dos estudantes às instituições de ensino e promover mudanças nas redes de relações e nos espaços de circulação que se descortinam com a vida na cidade do campus universitário.

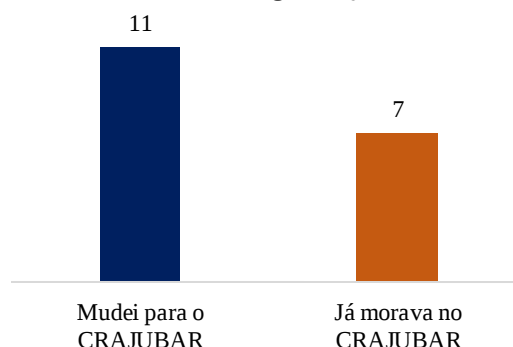
*A cidade, onde se passa a residir, não é apenas um momento de distanciamento das antigas relações sociais dos sujeitos. É também um momento de construção de novas sociabilidades. Mais do que um lugar de desencontros, de distanciamentos, é sentida como um lugar de encontros possíveis com pessoas de várias regiões (Reisdorfer, 2013, p.323) (Grifos nossos).*

No Cariri cearense, Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha são as cidades que concentram a maior oferta de cursos superiores, como demonstramos na introdução desta tese, e, em virtude disso, recebem o maior número de universitários na região sul do Ceará<sup>29</sup>. Entre os estudantes entrevistados a maior parte vivenciou a experiência de deslocamento para uma das referidas cidades. São universitários de diferentes lugares da região do Cariri, do Ceará e de demais Estados brasileiros. No quadro dos participantes da pesquisa, observamos a seguinte distribuição conforme os municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, onde residem os universitários que se deslocaram ou já residiam na cidade, e com qual grupo são estabelecidas as condições de moradia.

**Gráfico 21: Cidade de residência durante o curso**



**Gráfico 22: Em relação ao seu lugar de moradia durante a graduação**



Fonte: Elaboração própria.

Considerando os dados, podemos constatar que há no conjunto urbano composto

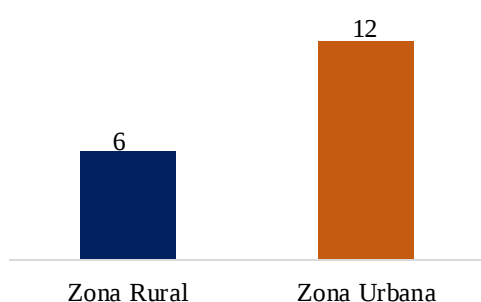
<sup>29</sup> Há campi universitários das IES públicas localizados em outras cidades da região, tais como os campi da Universidade Regional do Cariri (URCA) em Missão Velha, Campo Sales e Iguatu, bem como os campi da UFCA nas cidades Brejo Santo e Icó, além da oferta de cursos na modalidade EaD tanto pela rede pública, quanto pela rede privada, nesses e em outros municípios.

pelas cidades citadas uma significativa dinâmica estudantil de universitários estabelecendo redes de relações entre esses três municípios. Ou seja, em torno da concentração de IES verificada nesse espaço urbano, o fenômeno dos deslocamentos universitários ocorrido pelas migrações demonstra que os estudantes tendem a estabelecer moradia em Crato, Juazeiro do Norte ou Barbalha uma vez que entre essas cidades se borram não apenas fronteiras geográficas, mas redes de serviços e infraestrutura que as mantêm em intenso contato.

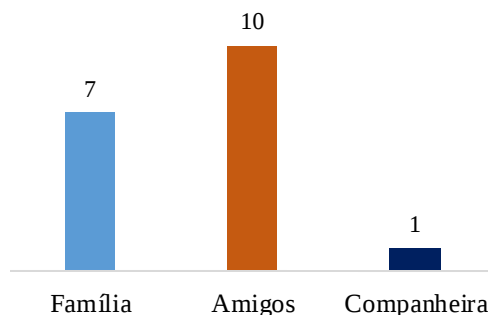
Enquanto condição comum compartilhada entre diversos jovens, observamos que os deslocamentos se organizam a partir de determinadas motivações e lógicas de ação. Assim, são explicações possíveis que vão definindo o lugar para aonde se vai: 01- Ter uma rede de relações pessoais preexistentes ao curso superior em uma das cidades, 02- Calcular em que município despesas diárias, como transportes e alugueis, podem ser mais diretamente controladas (Em Barbalha, por exemplo, há ônibus gratuito para os traslados diários dos universitários à Crato e Juazeiro do Norte), 03- Oferta de serviços e possíveis variações nos custos de vida. Ou seja, os jovens decidem racionalmente para onde ir com base em informações relativas seja a relacionamentos pré-existentes, cálculo de despesas prováveis ou oferta de serviços indispensáveis.

Mudar para outra cidade e residir com “estranhos” contrasta com a vida anterior, circunscrita, muitas vezes, ao âmbito familiar e a seus integrantes. Em muitos casos se trata de um primeiro distanciamento das relações da convivência cotidiana com a família. A fim de visualizar de onde os jovens advêm, ou o local de moradia dos pais ou responsáveis, e com quem passam a se relacionar no cotidiano enquanto estudantes observemos os gráficos a seguir.

**Gráfico 23: Local de moradia da família**



**Gráfico 24: Atualmente mora com quem?**



Fonte: Elaboração própria.

Ainda que ser oriundo das áreas urbanas ou rurais possa implicar em percepções distintas no processo de escolarização, entre os jovens de origens populares as experiências de deslocamentos para realizar os estudos se confrontam com percalços e dificuldades estruturais. Dessa maneira, como destacado no gráfico 24, compartilhar os locais de moradia se torna uma alternativa extremamente comum entre os estudantes.

Eu divido a casa com mais duas pessoas, um é universitário, que também é de Santana, eu até que indiquei. E a outra é uma pessoa que mora na casa há mais tempo, que ela é de Barbalha, só que mora de aluguel porque os pais já são falecidos, a casa era no sítio. Ela trabalha, aí ela não é universitária. Mas a casa ela dividia com outra pessoa, ficou só e eu conheci a história dela e ela, aqui, na universidade, que foi exatamente no período que eu ganhei o auxílio. E aí, eu tinha 30 dias para apresentar uma locação de imóvel, o local onde eu iria morar, para justificar o recebimento do auxílio. E aí, foi uma coisa muito rápida. Aí, estou lá desde 2017 (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Eu divido com mais três pessoas, até meses atrás era com quatro, aí tem três quartos, os meninos ficavam com um, as meninas com outro e eu ficava em um quarto sozinha porque as vezes minha irmã vinha dormir, ou uma amiga. Todo mundo lá de casa é de Jardim e a gente sempre entende quando tem outras amigas que precisam ficar lá em casa [*Em Barbalha com os estudantes*]. Aí, um menino saiu porque voltou para Jardim, agora sou eu e mais três. A gente pegou a sala e fez um quarto, aí agora tá quatro quartos, um para cada um. A gente se dá bem, mesmo sendo complicado dividir, a gente se conhece há muito tempo, fomos colegas no ensino médio, já tínhamos um tempo de convivência. A gente se entende bem. Dividimos as contas, só eu e mais dois recebem o auxílio moradia. A gente não faz feira, cada um compra o que gosta de comer, porque comemos mais na faculdade. (E12. 21 Anos. Feminino. Administração. 18/06/2019).

Eu divido casa, éramos quatro meninas, e dividíamos as despesas de água, luz, aluguel e internet, porque a gente precisa. E... [pausa], quando a gente sai de casa a gente tem que se adequar as personalidades novas, diferentes e nem sempre você vai conseguir se dar bem com as pessoas, e mesmo tendo que respeitar, eu não me sentida bem com algumas atitudes porque eu tenho problema com organização. Eu gosto de tudo em seu devido lugar. Precisava de silêncio para estudar e me mudei recentemente. Agora mora eu e outra menina, que é minha conterrânea. (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia, 11/06/2019).

De acordo com Tiago Reisdorfer (2013, p.318), a saída da casa dos pais pode significar o aumento de responsabilidades. Enquanto universitário que vive a migração, os jovens passam a compartilhar despesas de aluguel, energia, água e internet com os demais membros da nova casa. Como demonstrados<sup>30</sup>, os deslocamentos para outras cidades repercutem na tessitura de diferentes arranjos grupais para as moradias. São familiares, cônjuges e amigos, entre outros possíveis. Entre aqueles que passam a compartilhar moradia com os familiares destaca-se o papel dos irmãos que, já residentes nas cidades do curso universitário, realizaram o processo de deslocamento mais cedo.

Entre aqueles advindos das áreas rurais a necessidade de deslocar-se diariamente até as cidades é uma rotina constante nas diferentes fases do processo de escolarização, sobretudo a partir do ensino médio. Para eles, a vida urbana se expõe, entre outras perspectivas, como o espaço onde estão as instituições de ensino. Viver na cidade se coloca como parte do projeto de escolarização, e é ela o ambiente em que as oportunidades de ocupação formal são enxergadas dentro dos horizontes de futuro.

Assim, ainda que o mundo rural seja diverso e comporte diferentes situações, entre as origens rurais e os modos de vida no campo são expressos dentro de um imaginário de precariedades das condições de trabalho e associados a agricultura de subsistência praticada pela família. Também são espaços onde a estrutura educacional é deficitária e oferece poucas condições de infraestrutura, podendo-se realizar apenas até as séries iniciais do ensino fundamental.

Chegar a universidade é uma experiência percebida como elemento fundamental para a construção dos projetos de futuro entre os jovens e circunscreve-se num panorama de orientação aos indivíduos voltado para a vida social urbana em contraposição ao campo. Ao mesmo tempo, as origens rurais são vistas enquanto elemento paradigmático na trajetória de vida capaz de acentuar e tornar eloquente e contrastante a condição de universitário com a qual os jovens rurais se apresentam, reafirmando para si o lugar de estudante do ensino superior e realçando o lugar social de onde vem.

Mesmo que consideremos a ampliação da oferta de vagas nas redes pública e privada brasileiras, ocorrida através do processo recente de interiorização, a experiência universitária ainda é rara, sobretudo em regiões interioranas do país. Desse modo, os deslocamentos estudantis vêm se tornando uma condição frequente e que produz implicações diretas nas condições de acesso e permanência à universidade. Também

---

<sup>30</sup> Ver gráfico 22.

incide nas dinâmicas das cidades de pequeno porte, nas quais o contato com determinadas instituições, como a universidade, não costumava fazer parte do cotidiano.

Mesmo entre aqueles provenientes de áreas urbanas, constitutivas das sedes municipais, os deslocamentos tendem a servir como experiências contrastantes frente as possibilidades de mobilidade social e que abrem novas perspectivas para a inserção no mundo do trabalho formal a partir do ensino superior e como parte do projeto de futuro para um lugar aonde se possam dispor de maiores e melhores oportunidades.

Eu amo muito minha família, mas eu não consigo mais viver na realidade de Parambu [CE]. Mas assim, se eu concluísse minha faculdade e soubesse que lá eu poderia trabalhar na área, eu iria sem medo. Mas eu sei que se for para lá, terei que trabalhar com outra área, não poderei trabalhar no que me especializei, e para mim é inviável. Quando você sai da comodidade de casa, você vê que é preciso dar a cara a tapa para se virar. A parte financeira, eu tive sorte com bolsas, é o que me mantém até hoje aqui. Em 2016 eu não consegui bolsa na faculdade, nem sabia que tinha, mas consegui uma bolsa da prefeitura da minha cidade, um auxílio de 300 reais por mês. Meu pai e minha mãe se movimentaram, eu tinha essa bolsa da faculdade e conseguimos. Passei esse ano com esse dinheiro, contado para ônibus, alimentação e aluguel. Meu pai quando podia mandava um dinheiro, mas nada certo, só quando dava. 2016 me virei assim. Em 2017, mudou o prefeito e cortaram a bolsa. Aí, eu já sabia como funcionava as bolsas da faculdade e consegui uma. Em 2016, eu consegui ainda um auxílio emergencial, que ajudou bastante, quatro meses. Em 2018, eu consegui bolsa novamente, em outro projeto. Atuei como professor de música. E no fim de 2018, consegui o auxílio moradia e, hoje, tenho ele e bolsa. Tô mais tranquilo, graças a Deus. As bolsas aqui é uma coisa certa, todo começo do mês eu recebo. O auxílio moradia é um dos mais concorridos, mas a partir de quando que você tem o auxílio moradia, você não precisa pagar o RU, então eu tenho almoço e janta na faculdade e tenho o auxílio moradia. Eu ajudo em casa com o aluguel e despesas, mas não como lá. (E09. 24 Anos. Masculino. Música, 13/06/2019).

A partir do processo de criação dos polos universitários regionais através da expansão e interiorização do ensino superior, como ocorrido em Juazeiro do Norte, é possível observarmos uma intensificação dos deslocamentos entre estudantes de diversas origens sociais. Esses aspectos apresentados desnudam diferentes construções identitárias.

### 3.3 “Sou o primeiro da família”: Pioneirismo

O pioneirismo é observado considerando o acesso à educação superior e a mobilidade social descrita. Ressaltamos como se estabelecem as formas de incentivo ou não para o ingresso na universidade, o que significa ser estudante acadêmico e quais implicações identitárias em termos de reconhecimento e valorização.

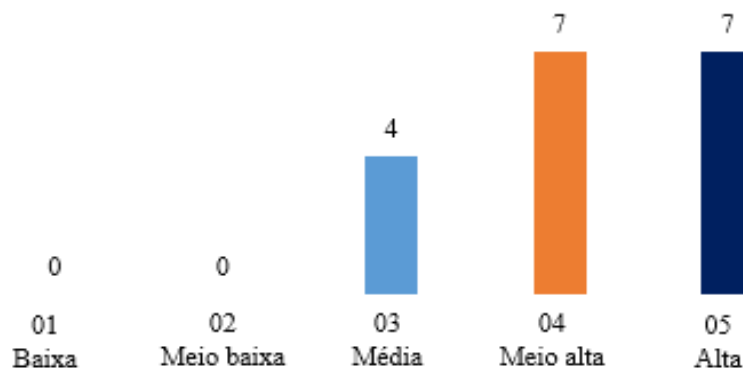
Prestígio e orgulho são marcas distintivas entre os jovens que são os primeiros da família (Barros, 2010, p.88). Em estudo realizado sobre os percursos à universidade entre indivíduos de origens populares em fins da década de 1990, Jailson Silva (2018) observou que provém de grupos com baixa qualificação escolar. As mães são as principais artífices da trajetória escolar e os pais são os provedores da base material. Os estudantes, por sua vez, conciliam atividades laborais muito cedo.

Nos dados obtidos também verificamos que as figuras paternas estão associadas ao desempenho de funções de provimento e sustento. São homens que sabem pouco sobre o cotidiano estudantil e tendem a valorizar menos a educação como elemento no processo de transformação e mobilidade social. Ao mesmo tempo, se destacam mais do que as mulheres na cobrança sobre a necessidade de obtenção de atividades remuneradas, sobretudo para os universitários do sexo masculino, expectativa que margeia conflitos mais diretos entre pais e filhos. As figuras maternas (mães, esposas, avós, tias, irmãs), desempenham um significativo papel nos processos educacionais, destacando-se seu incentivo afetivo e moral e, por vezes, no auxílio financeiro.

A família também tende a ser relatada como suporte e apoio quando os jovens enfrentam momentos de instabilidades nos cursos, geralmente associados aos períodos em que não há recursos financeiros próprios. Em torno dos percursos escolares, destacam-se modelos de orientação e participação familiar que estão para além do ensino superior.

A partir desses elementos, constatamos que a presença da família na realização do curso superior ressaltou-se como um importante dado de pesquisa. No gráfico abaixo enumeramos cinco escalas desse envolvimento e perguntamos aos analisados como eles avaliam a participação, sobretudo, de pais, mães e demais responsáveis.

**Gráfico 25: Grau de participação da família na realização do curso superior - Estudantes pesquisados**



Fonte: Elaboração própria.

Débora Piotto (2008, p.708), citando Maria Viana (2000), lembra que a presença das famílias das camadas populares nas trajetórias escolares prolongadas dos filhos assume formas específicas, bastante diferentes das comumente identificadas como propiciadoras de “sucesso”, típicas das camadas médias. É fato que os pais contribuem para as trajetórias de longevidade escolar, mas não mediante “acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos”. Ao estabelecermos a escala de 01 a 05, sendo 01 para baixa e 05 alta importância, as escalas 04 (Meio alta) e 05 (Alta) foram as mais destacadas, como demonstrado no gráfico anterior.

Constatamos, nesse sentido, que os jovens analisados compartilham de uma concepção de reconhecimento do papel familiar na realização do curso superior, ainda que os pais não tenham real conhecimento do que trata a graduação, evidenciando disparidades entre os universos escolares e simbólicos entre eles. Nestes termos, para além do suporte financeiro, destaca-se a presença afetiva e moral como marcas principais a partir dessa participação, e nas quais as redefinições das condições econômicas aparece no bojo do projeto de futuro traçado.

As experiências de pioneirismo designam a condição de universitário enquanto alguém que vivencia processos educacionais distintos dos demais do mesmo grupo. Representa sinônimo de diferenciação, esforço e determinação pessoal. Ser pioneiro é continuar a trajetória escolar até a universidade, sobressaindo-se diante da família e dos demais jovens que encerram precocemente sua vida escolar, ingressando no mundo do trabalho.

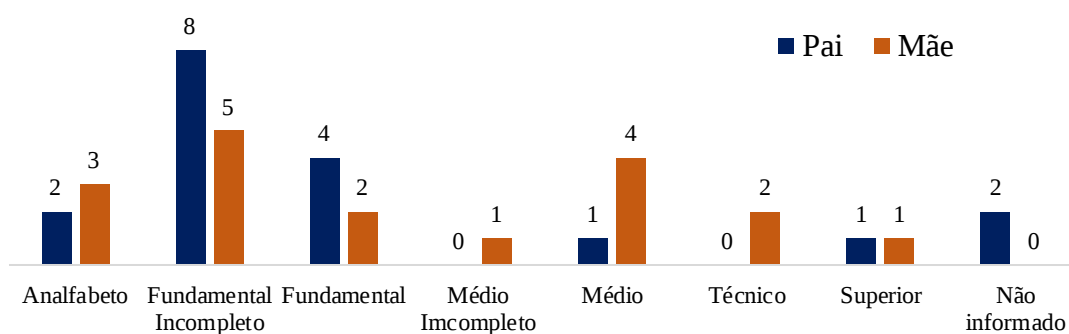
Permanecer no ensino superior passa a servir como modelo mais próximo na

realidade dos demais indivíduos, sobretudo entre aqueles que vislumbram a realização da graduação como elemento presente em seus processos de mobilidade social. Os pioneiros costumam ser apresentados como modelos a serem seguidos em sua rede de relações próxima e ressaltam o lugar “onde chegou” como sinônimo de satisfação e conquista.

Os primos, até mais novos que já concluíram [O ensino médio], eles pararam naquela etapa da vida. Eles não pensam em seguir nos estudos. Eles ficaram ali. Tem as mesmas condições financeiras que a minha. Os mais velhos [familiares] me elogiam, dizem que sou o orgulho deles, mas nenhum pensa em entrar mais por questão que eles se acomodaram, dizem que não tem mais tempo. Mas eles também me veem, como eu disse, pros filhos deles também, porque além dos meus sobrinhos, eles querem que os filhos deles cheguem aonde eu estou. No caso, a universidade, que passou a ser importante que os filhos deles estejam aqui, mesmo que eles não. [...] Hoje, eu me sinto privilegiado por ter conseguido conciliar as coisas, privilegiado por minha família me ver como o orgulho deles, uma coisa que é tão simples e direito de todos, a educação, né? (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

No gráfico a seguir apresentamos os graus de escolarização dos pais para pensar nas diferenciações ressaltadas em torno do acesso à educação.

**Gráfico 26: Grau de escolaridade do pai e da mãe dos entrevistados**



Fonte: Elaboração própria.

Para a maior parcela dos jovens pesquisados, os pais, mães ou responsáveis têm graus de formação escolar predominando no ensino fundamental incompleto e, em segundo, o completo. São expressivas as diferenças na escolarização entre os gêneros. No grupo dos pais, ou responsáveis homens, a maior parte estabilizou os estudos nos primeiros anos, restringindo-se ao nível fundamental completo. Entre as mães ou responsáveis mulheres, os números apontam para um ligeiro aumento nos graus de

escolarização, estendendo-se até o ensino médio. O número daqueles que realizam o ensino superior foi o menor entre todos os níveis escolares.

Hustana Vargas (2009) traz dados interessantes sobre a relação entre filhos cursando o ensino superior e o grau de escolaridade dos pais.

Enquanto a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 34%, essa probabilidade cai para 0,7% se o pai tiver completado ensino superior. Por outro lado, alguém cujo pai seja analfabeto tem apenas 1,0% de chance de completar o ensino superior, contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha ensino superior completo (Idem, 2009, p.05).

Esses dados são sobre o acesso à educação escolar. Alcançar níveis de formação escolar mais elevados do que os realizados pelos pais se expressa através de frases como *“conquistem o que nós não conquistamos”*, *“tenham uma vida melhor que a nossa”*, *“sejam o que nós não fomos”*, etc. Por isso, acessar e permanecer na universidade representa a vivência de uma experiência que traz implicações nas formas de reconhecimento do sujeito social. Quando perguntamos aos entrevistados sobre se haviam pessoas com terceiro grau concluído ou se seriam eles os primeiros da família, obtivemos as respostas seguintes:

Do núcleo familiar sou o primeiro, mas da família toda sou o segundo. Porque na minha família toda, comparando o lado materno que é a parte que a gente tem contato, a minha avó tem sete filhos e uns quinze netos. Então, tenho uma tia que tem graduação em letras na URCA e eu sou o segundo da família a entrar na universidade. [...]. A maioria dos meus primos estão na minha faixa etária, mas não tem graduação. Mal terminam o ensino médio. (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública, 16/09/2019).

A média da minha família é concluir o ensino médio, procurar um emprego e assinar a carteira. E eu não queria ficar nessa média, até porque eu queria servir de exemplo para meus sobrinhos, eles perguntam as vezes por que precisa estudar, eu sou a média do que eles querem, a média para eles passou a ser o superior por minha causa (E08. 26 anos. Masculino. Música, 13/06/2019).

Segundo Jailson Silva (2018, p.140), se os pais de jovens de origens populares não vislumbram uma permanência escolar tão prolongada para os filhos, o ingresso na faculdade provoca uma forte satisfação pela condição atingida. Como destacado no trecho do entrevistado abaixo. Quando perguntado sobre o que sua mãe entende pelo acesso à

universidade, afirmou:

Ela entende que é algo que vai me tornar em uma pessoa mais sucedida e, no caso, mais inteligente e mais bem vista pela sociedade. O sonho dela era ter um filho pelo menos matriculado no ensino superior, hoje, é o orgulho dela. [...] Em,tão para ela não importava o curso. Então, eu tá aqui, ela sabe que é uma realização minha e ela me apoia (E08. 26 anos. Masculino. Música, 13/06/2019).

Na construção da “escolha” pelo curso superior a nota obtida na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é um elemento que produz implicações diretas sobre qual curso realizar. Se para muitos jovens essa é uma definição que antecede o ingresso na universidade, para muitos outros é uma decisão que se avalia de acordo com as possibilidades permitidas pela nota que se conseguiu.

Eu fiz o ENEM, e, pra ser sincera, não era esse [biblioteconomia] o curso que eu queria, eu queria psicologia ou nutrição, e minha nota não foi tão boa porque aí eu já tava um bom tempo sem estudar e eu falei assim ‘ou eu boto para biblioteconomia ou tento outra vez’, mas eu não queria ficar em casa parada sem estudar, aí eu vim fazer a matrícula e disse: ‘Eu vou, se eu gostar bem, se não eu volto’. Mas eu não queria ficar em casa sem estudar. Mas foi a nota que deu certo entrar. Minha nota do PROUNI que não foi muito alta não dava para entrar em nutrição, aí na época eu ficava procurando os cursos da UFCA, mas ainda pesquisei sobre biblioteconomia e via muito sobre ciência da informação e gostei. Aí eu entrei no curso. Mas não foi bem uma escolha, eu nem sabia da existência dessa palavra [Risos] (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

A partir dessas perspectivas, as experiências de pioneirismo revelam o acesso ao curso superior enquanto uma aquisição incomum entre os estudantes de origens populares, mesmo quando observamos o processo de ampliação da universidade verificado no Brasil. Elas confrontam as práticas habituais do grupo de origem e abrem perspectivas de ascensão social. Representam percursos escolares que “deram certo”, onde a narrativa acessa os significados da vida acadêmica para os demais membros.

### **3.4 “Hoje eu não peço dinheiro a eles”: Autonomia**

Consideramos, nesse caso, duas abordagens principais. A primeira esteve vinculada a ordem moral, quando o cotidiano universitário reverbera maior liberdade entre os jovens

em relação a presença e controle frequente por parte da família, com especial atenção dos responsáveis. A segunda, de ordem financeira, está organizada a partir das formas de renda mensal, e nesse caso, possibilitadas pelas políticas de assistência estudantil, através das quais os sujeitos passam a ter uma dependência pontual. Em torno desses dois aspectos, sobretudo desse último, traçamos algumas análises para compreender como são organizadas e o que significam as experiências de autonomia e como elas implicam nas redefinições identitárias dos indivíduos.

Cabe destacar, conforme analisa Lia Pappámikail (2010), que o conceito de autonomia se diferencia do conceito de independência, como, a priori, pode se confundir. Desse ponto de vista, os indivíduos jovens não estão dispostos a esperar pela independência financeira para usufruir de sua autonomia individual, pois se tratam de dois processos distintos. Assim, esse último pode ter dimensões abstratas e filosóficas, e de caráter empírico e processual. Refere-se a capacidade de agir por si próprio, com base em critérios racionais e que expressem fidelidade a si mesmo ou ao que se denomina autenticidade.

Nos referimos a processos concretos vivenciados pelos sujeitos pesquisados e as apreciações que fazem sobre suas condições de independência e autonomia, principalmente em relação à família. Envolve dimensões morais e econômicas, e remete as negociações entre disposições e os habitus adquiridos e os aprendidos em novos contextos de interação. Autonomia se expressa a partir do distanciamento da autoridade familiar, a aquisição e controle por si próprio de recursos financeiros, a convivência com outras pessoas para além do ciclo de parentesco e os deslocamentos para outro território, moradia e espaços sociais.

Na tipologia em destaque, verificamos que o núcleo familiar tem um significativo papel em todo o processo de realização do curso superior. É possível mesmo afirmar que os projetos de futuro, como analisados no capítulo V, são tecidos com forte participação dele. Ao mesmo tempo, também são experiências que desnudam um processo de individualização no sentido de que os jovens formulam projetos próprios.

A entrada na universidade representa um dos primeiros momentos de construção por si próprios dos horizontes possíveis, sobretudo em relação ao mundo do trabalho, a aquisição de bens materiais próprios, como casa, carros, etc. Também expressa, conforme observamos, a capacidade de romper com ordens morais relacionadas ao gênero, particularmente entre as mulheres, para quem a graduação pode adiar ou redefinir percepções encerradas no âmbito doméstico, como casamento, cuidados de saúde com os

país, etc.

Sublinha-se, nessas perspectivas, que essas mudanças vividas em virtude do processo de realização do curso superior também podem evidenciar tensões e conflitos latentes, ou criar outros novos. Isso porque, de modo mais imediato, determinadas atividades são desenvolvidas pelos jovens dentro das ocupações do núcleo familiar até antes da saída para o ingresso na universidade. Com a emergência da nova fase elas se transformam ou deixam de existir.

As experiências de autonomia designam, ainda, as ampliações dos espaços de circulação e a construção de sociabilidades outras para além daqueles circunscritas sob o círculo mais imediato, nas quais os mecanismos de interferências familiar e a capacidade de exercer controle são redefinidas. Ou seja, em termos morais, a entrada na universidade demarca a convivência com a diversidade social, o contato com diferentes estilos de vida e moralidades.

Em torno da perspectiva financeira constatamos que elas são pensadas a partir do acesso às políticas de assistência e garantem renda mensal estável. Os benefícios aos estudantes, através da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), constituem-se enquanto estratégias destacadas entre os pesquisados no percurso da formação universitária. Essa política visa atender grupos sociais que historicamente estiveram afastados do ensino superior e caracteristicamente em situação de vulnerabilidade social e econômica, atingindo indivíduos oriundos da rede pública de educação básica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (Art. 5º, Decreto nº 7.234, de 19 de julho 2010).

Caroline Pinto, Marcus David e Carla Machado (2015) considerando os dados da III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, realizada em 2010, argumentam sobre as modalidades de auxílios e dos perfis dos universitários beneficiários:

[...] os programas de alimentação, bolsa de permanência e transporte são os mais difundidos. Em torno de 15% dos estudantes utilizam os programas de alimentação, as bolsas de permanência ocupam lugar de destaque na assistência estudantil, sendo quase 11% dos estudantes atendidos pelos programas de bolsas de permanência. Os programas de transporte atendem a 10% dos estudantes ocupando lugar de destaque na assistência estudantil, sendo amplamente utilizados pelas classes C, D e E em todas as regiões do país (Silveira, 2012, p.74). Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, conhecida como Lei das Cotas,

Através desta lei, foram reservadas cotas visando ampliar as condições de acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de classes economicamente baixas, contemplando, desta forma, uma das diretrizes estabelecidas no REUNI: ampliação dos mecanismos de inclusão nas Universidades Federais. Neste contexto, com a finalidade de auxiliar estudantes de classes socioeconômicas mais baixas e a população indígena e quilombola, em 2013, através da Portaria nº 389 do MEC, foi criado o Programa de Bolsa Permanência, visando à concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior. Esta bolsa é destinada a estudantes que possuam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e estejam matriculados em cursos de graduação com carga horária média acima ou igual a cinco horas diárias, bem como para estudantes quilombolas e indígenas. Neste contexto, o Programa de Bolsa Permanência tem como finalidade fortalecer a Assistência Estudantil das IFES, tornando-se “um passo a mais na direção da democratização do acesso com garantia de permanência aos estudantes na Educação Superior Federal, reduzindo a evasão e ampliando o leque de políticas estratégicas para o setor.” (MEC, 2013, p.08) No ano seguinte, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014, vigente por 10 anos, que estabeleceu como estratégia para o Ensino Superior à ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, destinadas aos alunos de instituições públicas (Idem, 2015, p.07/08).

De acordo com Giselle Pinto (2015, p.28), as políticas de permanência estudantil são um mecanismo de promoção e motivação da longevidade escolar de estudantes pobres. Do mesmo modo, são, também, inclusivas, na medida em que pode atuar no sentido de ampliar as oportunidades para grupos historicamente discriminados por questões de cor/raça, por exemplo. Portanto, elas atuam na minimização das desvantagens estruturais características da formação social brasileira, nas quais o acesso à universidade representou uma aquisição aos grupos elitizados e concentrada em determinadas regiões do país.

A ampliação da presença de grupos oriundos de segmentos socialmente distintos pode revelar as possíveis mudanças no perfil do estudante tipicamente característico do ensino superior até as décadas finais do século XX e, inclusive, da própria instituição de ensino.

No que se refere ao perfil dos universitários brasileiros, pesquisas atestam que ele vem mudando, especialmente nas universidades federais, conhecidas historicamente como redutos dos jovens de classes mais abastadas. De acordo com um estudo divulgado em

2011 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), 44% dos estudantes das universidades federais são oriundos das classes C, D e E e estudaram em escolas públicas (FREITAS, 2013, p. 325).

De acordo com os dados da V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES, realizada em 2018, os estudantes na faixa de renda per capita do grupo familiar de até 1,5 salários mínimos soma 70,2% do público. Entre esses, 26,6% tem até meio salário mínimo, 26,9% tem mais de meio até 1 salário mínimo e 16,6% tem entre 1 e 1,5 salário mínimo. Esse número diminui à medida em que aumenta a faixa de renda, demonstrando como se perfila o perfil dos estudantes em termos de renda per capita nas IFES. Nesse compasso, a superação ou minimização das condições financeiras básicas vai mediando sentidos para a independência pessoal. Ao serem questionados sobre como entendem esses aspectos, os jovens entrevistados relataram:

É uma das melhores coisas porque tem mês que eu me mantenho só com o auxílio, sem minha mãe me ajudar em nada. Mas ajuda no transporte, internet, alimentação. Quem recebe auxílio moradia não paga alimentação aqui, então ajuda muito. Tem mês que fica mais apertado, agora que meus irmãos vieram também. Meus irmãos não têm auxílio porque estudam em particulares. E ainda pagam uma taxa. O auxílio é fundamental, eu não sei se ainda estaria aqui se não tivesse o auxílio (E03. 21 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

É não estar dependendo do meu grupo familiar, se não fosse as remunerações eu teria que recorrer a minha mãe e a meu irmão. Minha mãe tem renda, mas ela gasta muito com os remédio e tratamentos, e meu irmão mal consegue arcar com as despesas dele. O recurso da bolsa e do estágio é suficiente para eu me organizar, com as condições mínimas, mas, se não fosse isso, eu acho que nem na graduação eu estaria mais. Mesmo que minha mãe quisesse ajudar, eu não aceitaria. Então, são muito importantes para os estudantes de baixa renda. Ele [o auxílio] é importante não só para os alunos conseguirem se manter, mas também para a continuidade na universidade, se eu não recebesse o auxílio teria que ter um emprego e aí teria menos tempo para a graduação ou teria que voltar para Jardim e ficar indo e vindo, o que é um gasto muito grande. Para além de um apoio financeiro, um dos objetivos é a permanência dos estudantes na universidade (E01. 21 Anos. Masculino. Administração Pública. 05/06/2019).

Em muitos casos, a condição de beneficiário das políticas em foco representa uma primeira aquisição de recursos financeiros. Ao ressaltar a “garantia de renda certa” está em cheque uma maior capacidade de decisão elabora e vivida pelo próprio indivíduo.

Os auxílios, podem ser pouco o valor, mas ajuda muito, porque o pouco dele, já paga alguma coisa. Então, o meu paga transporte, alimentação, e podem até dizer, há, tem o R.U, que é barato. Mas mesmo que eu não coma nenhuma outra hora do dia, às vezes, quando eu chego à tardinha, vamos dizer: Ainda não é hora da janta, mas eu estou com fome, aí tem esses lanches, tem questão de passagem. Aí, quando começa o estágio, você paga mais passagens porque vem de casa para o estágio, do estágio para faculdade, e daqui [UFCA] para casa. Aí, os auxílios ajudam muito, muito mesmo. A gente diz que é pouco porque a gente sabe que poderia ser melhor, a gente bem sabe que os investimentos em educação é pouquíssimo, e ainda estão querendo cortar... [risos]. Mas eles ajudam muito quando, de certa forma, você tem como complementar, né? E me dá independência do custeio da universidade. Apesar de que eu gasto muito mais que isso aqui, mas se chegar a não ter outra renda pra complementar, o básico dá para fazer com ela. Que no caso é eu não faltar aulas por causa do transporte, porque aí eu já tenho a bolsa pra suprir a necessidade que eu tenho do transporte, de chegar a hora do almoço e eu ter o dinheiro pra almoçar, de não faltar (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Para mim, hoje, é um dos fatores responsáveis por eu estar permanecendo até o fim do curso, inclusive vai tá nos meus agradecimentos do TCC. Confesso que se não fosse o auxílio, eu não teria condições de terminar o curso, principalmente, hoje, nessa situação de aperto fiscal de todas as famílias, porque todas as famílias estão em situação complicada, algumas estão em situação confortável, mas a maioria é pobre. Então, estão em situação de aperto financeiro. E se não fosse o auxílio, eu acho que meu pai e minha mãe não teriam condições no caso de suprir as necessidades, manter uma pessoa aqui em Juazeiro (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Eu acho que é fundamental e imprescindível, porque na minha sala eu conto no máximo umas duas pessoas de classe média alta, toda a galera que eu convivo é classe baixa. Mas a maioria é baixa renda, eu vi colegas saindo da faculdade porque não conseguiu o auxílio e não conseguiu se manter, e eu tenho certeza que se não tivesse conseguido esse auxílio e a bolsa ou eu teria voltado para Parambu [CE] ou teria trancado a faculdade para trabalhar aqui. Porque é o que me sustenta. Eu faço uma faculdade pública e não pago o curso, mas você tem que se manter, pagar roupa, comida, gasolina, material. Se você não tem dinheiro para se manter é inviável. E minha família não pode tá me ajudando sempre. Hoje não conto com dinheiro do meu pai (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Também é importante destacar que esses recursos não representam uma ruptura

total das redes de relações e dependência do grupo familiar, o qual tende a ser expresso como importante mantenedor das despesas estudantis em momentos de ausência de outras fontes de renda. Mas, sim, que é possível constatar um conjunto de trocas de bens, favores e afetos na rede familiar (Barros, 2010, p.74). A respeito das perspectivas apresentadas, observemos os trechos a seguir.

Eu não preciso pedir dinheiro a eles! Eu estou há quase quatro anos sendo beneficiado com auxílio moradia e em raras ocasiões, exceto o congresso que fui ano passado, que eu precisei de auxílio financeiro dos meus pais. Posso me considerar independente nesse quesito, “independente” entre aspas porque o governo está financiando né, mas em relação a família sim. (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Depois que eu consegui o auxílio, eu sabia que era pra eu me sustentar. Porque meus pais têm despesas lá, tem a faculdade da minha irmã. E às vezes eu consigo tirar dinheiro para ajudar a pagar a faculdade dela. Lá meu pai ajuda, ela não trabalha, e eu ainda mando uma ajuda daqui. (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Foi muito cedo que aprendi a ter independência, a não ficar constantemente pedindo dinheiro, ter que se virar fazendo trabalhos, mas quando tá muito apertado eu peço mesmo, mas na universidade sou eu por eu mesmo. (E11. 22 Anos. Masculino. Design. 13/06/2019).

Hoje, o auxílio é o fixo porque tenho ele o ano todo, a bolsa eu não tenho o ano todo porque geralmente é de abril a dezembro, porque tem períodos de seleção, aí não tem o ano todo. Nos anos passados, que eu era bolsista, recebia o auxílio e estava no meio da graduação, eu me organizava. Eu tinha tantos recursos, tantos meses, mas eu tinha que ter dinheiro para viver janeiro, fevereiro e março sem ter que pedir dinheiro a mãe. Porque ela já tinha as contas dela, então, eu tinha que ter essa organização financeira que eu acho que herdei muito dela. Hoje, ela tá me ajudando mais porque tô na reta final, aí tem mais gastos, mas eu posso te garantir que até o final de 2018 eu tinha independência total. Minha mãe não sabe quanto eu gasto por mês em aluguel, alimentação, roupa, calçado, transporte, apostila da universidade, viagens. Então, quando eu vou para um congresso ela sabe que eu fui, mas não sabe quanto gastei. O auxílio te dá independência, mas também se força pra tu ter organização financeira, porque tem que se organizar. Você tem um compromisso, não só em pagar o aluguel, porque não é um compromisso só meu com o dono da casa, tem mais duas pessoas que precisam que eu pague o aluguel. (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Essas experiências de independência constituem um dos aspectos que vão influenciando nas redefinições identitárias dos jovens. Elas trazem implicações sobre os modos como esses indivíduos organizam os cotidianos e percepções de mundo, as estratégias financeiras e o controle dos próprios rendimentos, da tessitura das redes de relações e práticas de sociabilidades. Perfazem formas de ser no mundo social e através das quais se veem na condução de seus percursos.

## Capítulo IV

### Percepções sobre os horizontes educacionais entre as gerações

Neste capítulo analisamos a relação dos pais com a trajetória educacional dos filhos e a percepção desses sobre a redefinição de seus horizontes de possibilidades. Para a maior parte dos entrevistados seus pais tem graus de escolarização apenas até as séries iniciais do ensino fundamental. Também tendem a desempenhar trabalhos como agricultores, pedreiros, domésticas, faxineiras, entre outros.

Em termos de herança do capital educacional, o acesso à universidade representou uma aquisição distante das realidades desses sujeitos. Desse modo, com base na análise das origens sociais, tornou-se interessante compreendermos as estratégias de construção daquele capital e os contextos sociais em que são possíveis uma vez que indicam diferenciações relevantes nos modelos de experiências educacionais entre as gerações.

O conteúdo do ensino não é algo que existe desligado das classes sociais. Tanto o conteúdo quanto a disciplina são familiares à classe dominante e às camadas médias, mas, absolutamente estranhos à classe trabalhadora [...]. Quando as crianças oriundas das classes dominantes e das camadas médias vão à escola, têm no ensino um prolongamento da primeira socialização, difusa, doméstica. Entretanto, para os filhos dos trabalhadores, a experiência escolar é algo traumatizante. A disciplina, os significados das palavras, o vocabulário, as maneiras consideradas decentes, a estrutura das frases, a maneira de expressar o pensamento são percebidos como uma arbitrariedade imposta, contrariando toda a sua primeira socialização (CUNHA, 1981, p. 120).

Carlos Hasenbalg (2003 *apud* Zago, 2006, p.234) argumenta que percursos de formação escolar de longa permanência e ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população, embora, essa relação venha sofrendo mudanças ao longo das últimas décadas.

A esse respeito, afirmam Greysy Sousa e Daiane Santos (2014, p.170):

Por conta das novas ações de abertura do ensino superior no país e a adoção de políticas afirmativas para o ingresso no ensino superior, muda-se, conseqüentemente, o perfil dos estudantes que tem acessado a universidade pública brasileira. Assim, a universidade passa a receber estudantes oriundos de escolas públicas, de setores menos favorecidos social e geograficamente, de famílias sem uma tradição universitária, o que vem

demandando dessa instituição uma reorientação quanto aos seus valores e missão. Esses estudantes, muitas vezes, não têm estabelecida uma rede de contatos com pessoas já inseridas no ensino superior, em alguns casos é o primeiro (a) filho (a) a ingressar na educação superior.

Entendemos que a experiência universitária constitui em muitos casos a primeira vivência de ampliação dos horizontes de possibilidades educacionais e de profissionalização. Trata-se, ainda, de uma conquista marcadamente juvenil. Ainda de acordo com Greysy Sousa e Daiane Santos (2014, p.68), trazer para o debate questões relacionadas à permanência de estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária na educação superior é enfrentar um conjunto de fenômenos complexos, principalmente no Brasil, onde só muito recentemente a educação entendida enquanto um direito social passou a fazer parte da agenda do governo,

Em torno desse fenômeno Eder Sader e Maria Paoli (1988 *apud* Zago, 2006, p.226-227) destacam:

Nas últimas duas décadas estudos no campo da sociologia da educação produzidos no Brasil e no exterior vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Trata-se de uma linha inovadora, haja vista ser relativamente recente na disciplina o interesse pelos casos que fogem à tendência dominante, voltada para o chamado fracasso escolar nesses meios sociais. [...]. Esses estudos deram visibilidade às ações empreendidas pelos sujeitos sociais, contrariando uma visão patologizante das famílias ou, ainda, um conhecimento durante muito tempo dominante nas ciências sociais, apoiado em uma caracterização genérica dos meios populares, frequentemente associada à passividade e ao imediatismo nas reivindicações, entre outras denominações igualmente estigmatizadoras.

A compreensão do fenômeno da ampliação do acesso à universidade nos permite dialogar com alguns elementos sociais relevantes sobre a realização dos percursos escolares. Destaca-se, assim, o papel do grupo familiar, as estratégias desenvolvidas para a manutenção, os simbolismos das rupturas. Esses aspectos vão nos auxiliando analisar possíveis variações intra e inter classes sociais quanto ao acesso à educação. Problematicando os tipos de orientações exercidos pela família para a construção das relações de formação nos meios populares Bernard Lahire (1997, p.29) destaca:

Existem várias hipóteses na literatura sociológica que tentam explicar os casos de sucesso escolar nos meios populares: (1) O superinvestimento escolar por parte dos pais; (2) A família operária militante religiosa, sindical ou política, que se interessa pela cultura escolar; (3) As famílias autodidatas ou caracterizadas por uma posição profissional um pouco mais qualificada; (4) As famílias cuja intervenção se opera essencialmente nas condições morais, financeiras e afetivas.

Ainda conforme o autor, destacam-se as seguintes configurações familiares no incentivo e acompanhamento dos percursos escolares: 01- Cultura escrita; 02- Condições e disposições econômicas; 03- Ordem moral doméstica; 04- Formas de autoridade familiar e 05- De investimento pedagógico.

Para além dessas, observamos a ocorrência de variadas maneiras de envolvimento familiar nas trajetórias de escolarização. Elas estão vinculadas ao suporte moral, que tende a buscar diferenciar as formações dos filhos daquelas vividas pelos pais. Assim, encontramos os seguintes elementos: 01- São jovens cuja percursos escolares não dispuseram de investimentos financeiros acumulados. 02- A ordem moral tem forte apelo para a rápida inserção no mercado de trabalho ou no casamento, variando conforme o gênero. 03- A autoridade familiar para o incentivo à educação concentra-se na figura feminina e nos modos de investimento pedagógico os estudantes podem vir a conciliar atividades escolares com experiências no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, não se pode afirmar que sejam casos excepcionais, ou atípicos, mas, que constituem realidades em múltiplos núcleos familiares, mesmo que como característica para apenas a geração jovem.

Constatamos também a importância de determinadas redes de amizades, geralmente oriundas de círculos de relações preexistentes à entrada na universidade e com as quais poderão ser compartilhadas experiências de moradia. Elas são compostas de indivíduos que compartilham condições socioeconômicas e culturais relativamente semelhantes.

De modo similar, também se destaca o conjunto das políticas públicas de educação como instrumento que estabelece novas perspectivas sociais e que alteram os campos de possibilidades sobre as quais se realizam os percursos de formação, possibilitando a construção de condições de acesso e permanência dos universitários economicamente menos favorecidos.

Para Veleida Silva e Ana Teixeira (2009, p.02),

apesar de escassas as pesquisas preocupadas em analisar como

jovens contrariam o círculo vicioso do senso comum em que pobreza e escolaridade de curta duração são sinônimos, é possível observar um número crescente de jovens que conseguem escapar desse círculo vicioso e chegar à universidade pública. Sob esse aspecto a multiplicação de programas voltados a contribuir para que esses jovens possam permanecer na universidade tem se constituído em um dos elementos que apontam para reconfiguração desse panorama. Isso porque a aprovação no exame vestibular muitas vezes carrega um duplo significado para essa população: de um lado representa a conquista de um sonho, de um objetivo, a possibilidade de reescrever o futuro tomando a escolarização como via de mobilidade social; por outro lado representa o anúncio de que novas adversidades estão por vir uma vez que as dificuldades socioeconômicas não se resolvem automaticamente com o ingresso no ensino superior.

Em estudos realizados no Rio de Janeiro, Cecília Mariz, Sílvia Fernandes e Roberto Batista (1999, p. 324-325 *apud* Zago, 2006, p.277) advertem que a compreensão desses sujeitos universitários indica uma tendência de mudança nas favelas, e que conhecer o perfil social dos mesmos e sua visão de mundo pode ajudar a entender que fenômeno é esse, que fatores contribuem para ele, e qual direção parece estar tomando. Nesse sentido, os mesmos autores argumentam que estudar esses casos, identificando as quebras ao círculo vicioso que leva à exclusão e à marginalidade pode ser tão ou mais útil para propostas de políticas sociais quanto apontar o próprio círculo vicioso.

É possível aludirmos para as políticas públicas educacionais como sendo importantes elementos para análise desses percursos e experiências. Isso porque elas podem ampliar a oferta e a capacidade de realização do curso e de vivenciar a universidade. Tendo em vista esses elementos, compreendemos que o horizonte de possibilidades indica os “limites” sociais, culturais e políticos que permitem aos indivíduos se moverem no presente, tensionando, ao mesmo tempo, seus percursos realizados ao projeto de futuro. Numa concepção advogada por Pierre Bourdieu (2007, p.104), são o campo dos possíveis, termo pelo qual se nomeia um determinado volume de capital herdado como correspondente a um feixe de trajetórias praticamente equiparáveis que levam a posições equivalentes oferecidas objetivamente a determinado agente.

Nestes termos, os horizontes de possibilidades compreendem as alternativas possíveis, individual ou coletivamente, no contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos, e delimita ou potencializa um projeto de futuro (Villas e Nonato, 2014, p.21).

São, pois, horizontes distintos dos apresentados pelos pais e avôs, que vivenciaram condições outras de escolarização, alcançando-se até o ensino básico.

Portanto, do ponto de vista das origens sociais, observamos que o fenômeno do acesso ao ensino superior no Brasil do século XXI trouxe contornos novos que nos permitem problematizar as noções de percursos escolares antes tipicamente compreendidos como casos pontuais e atípicos entre as classes populares. Ao mesmo tempo, sobre como são construídos os campos de possibilidades em que se realizam. Isso porque, dado a maior abertura, a formação superior se torna uma conquista que traz simbolismos importantes.

#### **4.1 Significados do acesso à educação e a vivência da condição de juventude estudantil**

Os percursos educacionais dos jovens analisados tendem a ser marcados pela convivência com atividades laborais as quais vão desnudando os universos de sentidos sociais, culturais e econômicos. A inserção nos processos formativos reflete-se como um anseio de maior controle sobre aqueles percursos, sobretudo, pela associação da educação como ferramenta que possibilita a ocupação de cargos melhor remunerados e que instrumentaliza a capacidade de ampliação de horizontes.

A entrada na universidade simboliza a emergência de um período de novas estratégias e dilemas que perpassam desde o ensino básico, à escolha pelo curso superior e a capacidade de organização para a manutenção da vida acadêmica. Em torno dessa perspectiva, observamos o relato a seguir.

Sempre estudei em escolas públicas. Em Bauru [SP], eu comecei a estudar e eu fui felizado porque a educação lá sempre foi pública, mas muito boa. E eu tenho lembranças do ensino infantil, meus professores ensinando muita coisa. Quando eu cheguei em Parambu [CE], com meus nove anos, meu conhecimento já tava acima dos alunos de lá. O ensino médio foi na escola estadual, eu não dei sorte porque, quando eu tava no terceiro ano, inauguraram a escola profissionalizante de lá, e a escola profissionalizante só aceita entrando no primeiro ano. E eu comecei a trabalhar muito cedo também, aos 14 anos eu comecei a me virar, eu fazia o ensino médio e trabalhava. No primeiro ano, eu estudava à noite porque trabalhava o dia todo, e o ensino à noite não é o melhor. Meu primeiro ano foi prejudicado por isso, mas, no segundo ano, eu mudei de trabalho, trabalhava numa frutaria e mudei para um escritório de contabilidade. Na primeira frutaria, eu ganhava 50

reais por mês. Na época, eu já tinha muita vontade de fazer música, mas em casa ninguém gostava de música e tal, então, eu nunca tive esse apoio dentro de casa. Eu consegui, com esse primeiro emprego, de 50 reais, em um ano, juntar o dinheiro para comprar minha primeira guitarra, lembro que paguei 600 reais nela. Eu não tirava o dinheiro pra nada, trabalhei todo o ano para a guitarra. Na segunda frutaria, eu ganhava na faixa de 170 reais, mas era o dia todo, muito puxado. Foi nesse período que eu tive que mudar para a noite, eu passei um pouco mais de um ano nessa frutaria e depois consegui ir para o escritório de contabilidade. Aí, minha vida mudou, porque era um trabalho muito melhor, uma carga horária menor, muito menos puxado. Eu trabalhava pela manhã, ganhava o mesmo da frutaria trabalhando só meio período, e estudava à tarde. Aí, já melhorou o ensino e passei o segundo e terceiro ano estudando à tarde em escola pública e trabalhando de manhã. Depois, terminei em 2012, e passei três anos só trabalhando e queria muito fazer uma faculdade, mas queria fazer na área que eu tinha vocação e vontade que era a música, e não tinha nada lá próximo na região. Aí, eu acabei só trabalhando e procurando uma forma pra conseguir fazer o que eu queria. Nossa..., numa cidade pequena, foi uma fase muito complicada porque eu queria estudar, mas queria uma coisa que eu gostasse e eu não tinha meios de como fazer isso. Aí, em 2016, eu acabei indo parar no Juazeiro. Eu tinha um amigo de Parambu que estudava no Juazeiro, onde faz jornalismo, e ele me dizia que, no Cariri, tinha um curso de música e se eu quisesse ir fazer, ele dava um apoio. Para mim, era complicado porque eu morei em São Paulo, mas quando fui para Parambu, eu nunca tinha saído de lá e quando você mora em uma cidade pequena, sua mente fecha. E eu ficava com medo, porque eu ia pra uma cidade que não conhecia ninguém, nunca tinha ido e eu ficava pensando como meu pai ia me sustentar. Porque quando comecei a trabalhar, eu sempre comprava minhas coisas. Nesse período, eu trabalhava e já tinha dinheiro para comprar minhas coisas e eu pensava que meu pai não podia me sustentar em uma cidade como Juazeiro e eu ficava imaginando como eu ia trabalhar numa cidade grande assim. Lá, eu tinha um ambiente familiar, não pagava aluguel, tinha uma condição financeira boa porque trabalhava o dia inteiro e ganhava um dinheiro que ficava para mim. E eu sair de lá para uma cidade que eu não sabia como ia me virar... aí, eu tive que decidir em uma semana. Mas eu decidi ir, porque eu sabia que se não fosse, ia passar o resto da minha vida me culpando por não ter feito isso. Aí, eu falei com minha mãe... [Pausa]. Meu pai teve uma mente sempre fechada, dizendo que música não dava futuro em nada, eu passei três anos tocando na banda da igreja e ele sempre falando isso. Eu era voluntário do grupo de jovens. Eu vim começar a ganhar grana tocando aqui no Juazeiro, mas muito pouco, não dá para se sustentar. Mas eu amava muito o que eu fazia e escutava muita coisa dele. Aí, quando eu passei na faculdade eles não falaram “não faça”, mas também não foi algo

que encheu eles de orgulho. Talvez se eu tivesse em engenharia ou medicina eles teriam mais orgulho, mas eu tô fazendo algo que eu gosto e não me arrependo disso. E tem sido prazeroso demais esse período aqui e minha mãe sempre falou ‘vá, meu filho, se é o que você gosta’... e o meu pai: ‘você quem sabe, você quem tem que escolher o que fazer da sua vida’. E eu tive uma semana para falar com meu patrão, arrumar as coisas, e uma aflição enorme porque nunca tinha ido em Juazeiro, mas me decidi (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Conforme Valdete Côco Et Al (2013, p.41), o ingresso na universidade assinala uma nova etapa da vida e a inserção em um espaço de outras redes de relações e sociabilidades. Todavia, para além do reconhecimento da “competência” para tal, a esse momento apresenta também suas dificuldades e são marcantes as distinções entre as vivências do ensino médio e os novos desafios que se apresentam.

Ter o próprio dinheiro como algo importante ressaltou-se como aquisição significativa nos relatos. As experiências de trabalho se tensionaram ao percurso escolar e denotaram como se tecem a partir de determinados “limites” estruturais onde estão os indivíduos. Ao mesmo tempo, se a escolha pelo curso universitário não é diretamente condicionada pelo grupo familiar, para muitos estudantes, ela passa pelas representações sociais que o caracterizam e sobre o que se será no futuro.

Nestes termos, ainda que a família não o defina, enquanto instituição ela imprime determinadas influências sobre o processo de aproximação e realização da experiência universitária. Se durante as fases escolares anteriores à universidade há uma maior capacidade de orientação pela família, o ensino superior revela-se como um significativo marco na concepção de independência entre os jovens, pois a eles cabe “escolher o que se quer para a vida”.

Esse momento também pode ser marcado por tensões mais abertas entre os jovens. Vão revelando as representações e universos de sentidos sobre como se classificam socialmente os cursos superiores entre esses indivíduos e grupos. Quando indagados sobre se houve incentivo para a realização das fases do percurso escolar, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Mais minha mãe, da parte do meu pai só tem uma prima que tem graduação, de resto nenhuma. O incentivo era da parte da minha mãe, tinha mãe e minhas tias que se formaram e eu via a condição financeira dos que eram formados e dos que não eram. Aí, eu vi que o caminho mais fácil era estudar, porque eu via que quem tava melhor na vida era quem tinha estudado. Meu avô por parte

de pai dizia que estudar não tinha futuro e minha mãe dizia que tava difícil, mas que poderia estar pior se ela não tivesse o emprego (E16. 25 Anos. Masculino. Engenharia Civil. 04/07/2019).

Sim, porque ou estudava ou ia para a roça, então era melhor estudar [risos]. Essa escolha que eu fiz foi bem acertada (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Sempre, é uma coisa que a gente sempre viu nela. Porque ela vem de uma família de mais de sete filhos, todos semi-analfabetos, e aí tem ela e duas irmãs que fazem o ensino fundamental. E ela vai trabalhar fora, viajou cedo para São Paulo e Rio; e quando ela voltou, ela voltou os estudos. Ela sempre teve esse foco nos estudos. Então, assim, da nossa família, o núcleo que vive melhor em questões econômicas é o meu. Porque minha é concursada, e mesmo que fosse do município, ganhando um salário mínimo, mas era uma renda com a menor variação. Todos os meus tios são agricultores. Então, a variação da renda deles é muito maior do que a nossa e como mãe sempre foi muito organizada, a gente conseguia ter uma comodidade, um padrão melhor do que os outros tios. E ela sempre atribui isso à ‘ó, eu estudei e consegui avançar isso aqui’. Então, é aquela velha história ‘eu vou dar a vocês o que não tive oportunidade’. E como a gente é de uma cidade muito pequena e a gente viveu aí o boom da expansão das universidades daquele tempo que a economia estava ficando melhorzinha, 2004 para frente. O que eu lembro muito é o pessoal que vinha para o Crato fazer faculdade na URCA. E tinha uma faculdade e depois tinha um emprego. O pessoal ia dar aula, conseguia trabalhar em outras coisas porque tinha a faculdade. A gente sempre teve muito esse reflexo e ela sempre falou muito ‘vocês precisam fazer uma graduação, porque dá um emprego melhor, uma renda melhor e aí conseguem melhorar de vida’ (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Muito, o sonho de minha mãe era que todas se formassem. Nenhuma das minhas irmãs tinham vontade de estudar, então pararam no ensino médio. Elas simplesmente casaram, tiveram filhos e eu queria isso [universidade] pra minha vida. Eu sou a mais nova e fui a única que ingressei no ensino superior. Eu lembro que quando passei tentaram em desanimar por causa do meu curso, o pessoal lá da minha comunidade que nem conhecimento tinha sobre o curso. Mas eu queria tentar, mesmo sem ter conhecimento da área. Eu vim pegar gosto pelo curso a partir do 5º semestre. E eu pretendo fazer outra graduação para agregar. Mas meus pais me incentivavam (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Ainda que a família ocupe um lugar de destaque na escolarização, advogando a concepção de que o acesso às instituições de ensino seja importante, são as mulheres -

mães, irmãs, tias e/ou avós - as principais artífices na continuidade do processo escolar e as influenciadoras morais dos jovens. As mães, sobretudo, são representadas como a figura que articula desde a organização financeira do grupo ao acompanhamento da escolarização entre os filhos. A esse respeito, Veleida Silva e Ana Teixeira (2009, p.06) argumentam que a família é representada nos escritos dos jovens como “guerreira”, “lutadora”, e a encarnação desses elementos está sintetizada no exemplo da figura materna.

Ela cobra muito. Mesmo ela sem entender como é a estrutura de uma universidade. Mas quando eu entrei a primeira coisa que ela disse foi “eu vou ter que ir lá assinar alguma coisa, tem reunião?” Eu disse: Não, mãe! Isso daí ficou no ensino médio. Então assim... Ela conhece os cursos padrão e mais famosos, os cursos de licenciatura, administração, medicina, enfermagem. Ela não conhece da formação, do que a gente estuda, essas coisas ela não domina. Para a minha manutenção aqui, quando eu entrei na universidade eu trabalhava em uma ONG meio expediente. Financeiramente, claro que ela me ajuda, porque você precisa de um complemento, mas é muito mais na motivação. Às vezes você tá meio desmotivado, o curso não tá essa coisa toda, aí ela diz ‘vai desistir não, já começou agora termine, tem muita gente que tá pior do que você porque nem entrou aí’. Ela é dura e rígida, ela passa a mão, mas quando tem que ser dura, nessas conversas de desistir do curso, trancar curso, mudar de curso, né com ela não. Ela ajudava muito mais na motivação e um pouquinho de ajuda financeira. Motivação é o principal (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Minha mãe quando falo assim ‘tô passando por isso e acho que vou trancar’, ela não deixa, diz que a educação é o bem mais valioso da vida. ‘Você não vai desistir de jeito nenhum. Eu vou fazer por você o que eu não fiz por mim’. Meu pai diz a mesma coisa. Eles me dão o maior apoio, em nenhum momento, apesar das dificuldades, eles nunca pediram pra eu voltar pra casa. Eles dizem assim: ‘Ó, o mundo é seu. Você já sabe como é sair de casa e tentar a vida fora’. Então mesmo eles sabendo das dificuldades eles nunca chegaram pra mim e disseram: ‘Volte pra casa’. Eles diziam era que se fosse preciso eles venderem alguma coisa pra eu continuar aqui que eles vendiam. E eu só saí daqui com meu diploma (E04. 26 Anos. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Os pais, por sua vez, aparecem em grande parte dos relatos entre os jovens como ausentes na motivação e mais preocupados com o retorno financeiro imediato. Essa expectativa margeia conflitos mais diretos entre eles e os filhos.

Em torno dos significados atribuídos observemos os trechos dos relatos a seguir.

Quando indagados sobre o que significa a universidade para si, obtivemos as seguintes respostas:

Uma mudança de paradigma, de sair de um mundo que eu não tinha nenhuma possibilidade de ascensão, uma profissão bacana, uma carreira, acesso à informação e a academia, pra um outro mundo em que tudo isso é possível com o apoio dos professores. Eu tive a sorte de ter bons professores, de não ter nenhuma paralisação grande, ela [a universidade] deu o caminho para as minhas pernas, eu tô trilhando agora e eu vejo um futuro bem mais fácil para mim, em que eu construo uma carreira como design gráfica, como ilustradora que eu sempre tive vontade (E05. 22 Anos. Feminino. Design. 11/06/2019).

Pra mim, a universidade é uma ponte pra que eu não tenha a mesma vida que meus pais tiveram e a que eu tive. Para que eu posso dar a meus filhos o que eu nunca tive. Ou para meus pais mesmo, dar estabilidade financeira, apoio, saúde. A universidade é uma ponte e se tudo der certo no fim dessa ponte vai ter tudo que eu sempre almejei, estabilidade financeira, um emprego, dizer a meus pais para não se preocuparem porque o dinheiro é deles, para eles cuidarem da saúde e do meu irmão, para não se preocuparem mais comigo porque já tô criado (E07. 21 Anos. Masculino. Jornalismo. 11/06/2019).

Eu acho que além da formação, estar em contato com pessoas que possam virar exemplos para mim, como professores. A universidade me tirou da caverninha de casa. É um espaço que agrega emocionalmente e o lado profissional. Ficar em casa tentando aprender pela internet, estudar sozinho, no primeiro mês eu consegui, mas depois você sente falta de um professor (E11. 22 Anos. Masculino. Design. 13/06/2019).

O percurso escolar, e mais especificamente se coloca como emblemática alternativa que organiza as narrativas de si e tensiona passado, presente e futuro para falar sobre o que significa “vencer na vida”. Para muitos desses estudantes ela ocorre pela primeira vez e permeia seus horizontes futuros, demarcando limites do tempo - antes e depois do ingresso -, sociais e culturais - reverberando no *status universitário* - e financeiro - como instrumento que media o ingresso em formas de trabalho distintas daquelas típicas em seu grupo familiar.

Ainda que não se possa restringir, é verdade que o sucesso escolar é muitas vezes relacionado ao acesso ao ensino superior, e o diploma advindo de uma universidade pública teria um valor simbólico de status mais elevado, promovendo a diferenciação social. Quando falamos de jovens do interior, especialmente

daqueles cujas condições de deslocamento são escassas, as suas disposições para a vida acadêmica podem estar adormecidas. Entretanto, quando esses indivíduos ingressam em universos que revigoram as suas habilidades, abrem-se as portas para outras condições de existência (Melo Et Al, 2014, p. 13).

Entre os significados possíveis, observamos que o acesso à educação superior se configura como uma ruptura educacional, em grande parte, estabelecem comparações de si com seus pais e mães. Esse movimento repercute nas representações dos próprios estudantes e do grupo familiar, sendo emblemática a “conquista da universidade”.

#### **4.2 Ensino superior e a construção dos horizontes sociais**

A entrada na universidade demarca a construção de um momento atravessado por um universo de sentidos muitas vezes distinto daquele em que os jovens habitavam. No contexto das relações nela vivida há uma realidade social que proporciona o convívio com novas pessoas, a circulação entre outros espaços, o estabelecimento de novas redes. Essas formas de compreensão que vão sendo atribuídas e simbolizam a saída da “caixinha”, denotando uma fase onde se organizam e tencionam desde as representações de si as dos contextos em que se situam os indivíduos.

Em estudo realizado na periferia carioca no início dos anos 2000, Miriam Barros (2004) analisa como são tecidos os contrastes que demarcam as experiências no tempo antes e depois das vivências universitárias e como essas influenciam os horizontes sociais das estudantes. As rupturas dos universos de sentidos denotam, assim, como os projetos de futuro podem ir se redefinindo com as novas possibilidades que se apresentam.

“Mundinho” é empregado para traçar o contraste com um universo aberto para as múltiplas possibilidades que a experiência na universidade lhes oferece. A perspectiva comparativa entre um tempo antes e um depois da universidade faz parte da compreensão de si como uma trajetória singular, capaz de ser ajeitada segundo os interesses e a compreensão das situações existentes. Compreender a si mesmo e entender o lugar que ocupa nas relações sociais é o passo inicial do controle das situações e das decisões pessoais. Esse processo não acontece sem dúvidas e sem inúmeras acomodações de interpretações da realidade. Casar ou não neste momento, ter filhos agora ou mais tarde, sair ou não da casa na zona norte para um pequeno apartamento mais perto da universidade (BARROS, 2004, p. 371).

No contexto de inserção da UFCA, constatamos que um significativo contingente

dos universitários são, tipicamente, oriundos de cidades de pequeno porte, municípios aonde, mesmo nas sedes urbanas, há pouca convivência cotidiana com a diversidade social, temas como gênero e raça, o contato com as tecnologias e a pesquisa científica. Oriundos, em muitos casos, da zona rural, na maioria das vezes foram socializados em ambientes repletos de interdições morais. Assim, a saída para morar numa cidade maior proporciona a oportunidade de experimentar mais liberdade nas relações, dada a garantia do anonimato (Freitas, 2013, p.348).

A entrada na universidade também possibilita a ruptura dos universos sociais e culturais, a circulação entre espaços, pessoas e modos de vida distintos daqueles que tendem a marcar as redes de relações e os espaços dos jovens universitários. São contatos novos e formas outras de interação social, onde a socialização é estabelecida em códigos diferentes de interpretação da realidade e que vão dando sentido às experiências que se agregam (Idem, 2004, p.368). Entre aqueles que passam a residir nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte ou Barbalha, constatamos que as referências ao mundo social denotam a expansão dos horizontes no qual a experiência da universidade que organiza as práticas cotidianas permite traçar comparações entre um tempo antes e depois. Nessa perspectiva, entre os jovens a compreensão dos distintos processos de deslocamentos que passam a acontecer em virtude da vida universitária possibilita pensar como os trajetos entre e na cidade se tornam parte dos universos de sentidos que se tecem por via da vivência acadêmica.

Os trechos a seguir denotam como são apresentadas as possibilidades de expansão dos horizontes sociais, mesmo que, em função dessa ampliação, seja necessário enfrentar percalços e dificuldades.

A universidade mudou minha vida, eu tinha uma cabeça muito fechada pra religião e eu saí dessa caixinha, não que eu deixasse de ser católica. O conhecimento me fez ter uma visão diferente de mundo. [Pausa...]. [...]. Acho que essas oportunidades que a universidade oferece traz experiências e nos ajuda a amadurecer tanto em conhecimento científico, quanto nas nossas relações com as pessoas, traz mais empatia. Passei três anos na ENACTUS, que é um programa de extensão que a gente sai da faculdade e vai para as comunidades, e isso muda muito a nossa visão de mundo. Eu não sou a mesma pessoa de 2016 (E10. 21 Anos. Feminino. Jornalismo. 13/06/2019).

A universidade representa um divisor de águas e uma possibilidade de atuação profissional pra mim. Mas, além do profissional, eu acho que a universidade é um espaço

extremamente propício ao engrandecimento pessoal. Eu garanto que a pessoa que entrou aqui em 2015 e tá saindo agora em 2019 são duas pessoas opostas. Em percepção de mundo, em questão de empatia com outras pessoas. Relação com outras pessoas e com a sociedade, a universidade proporciona você sair da sua caixinha. Eu fiz curso técnico, eu fiz ensino médio, eu não consigo hoje pensar se eu tivesse parado no ensino médio ou no técnico. A universidade tem um “q” a mais, que acho que não molda, mas que amplia os horizontes, não só no quesito profissional, mas você enquanto pessoa, cidadão, enquanto uma pessoa que vai pautar o que você quer, lutar pelas melhorias sociais no seu bairro, na sua rua, na sua família mesmo. A universidade ela é esse espaço de construção de cidadão. Eu vejo muito o quanto eu mudei, minha percepção de mundo. Você está em uma universidade pública, em que geralmente os estudantes têm que se organizar em centros acadêmicos, em grupos que comungam a mesma ideia. Você é levado a ter um pensamento crítico nas disciplinas e sobretudo no nosso curso que tem muita gestão social, sociologia, tem uma base que te leva a ter pensamento crítico, mas as experiências de círculos de amizade que você constrói... Aqui você conhece pessoas de Barbalha, de Crato, de Juazeiro, de São Paulo que vieram morar aqui na região. E essas pessoas, de todas as cidades, com as culturas que elas têm, elas já lhe proporcionam coisas novas. E as experiências vividas na universidade, por exemplo, o contato que você tem com outras culturas. Eu participei de muitos congressos em que você conversa com as pessoas de lá, as cidades que você conhece, faz laços, cria amizades. Eu acho que a graduação em si e as experiências que você tem aqui dentro, que tem uma greve que você tem que ocupar a universidade para lutar pelos seus direitos. Se eu tivesse em Santana do Cariri, uma cidade com 17 mil habitantes, terminado o ensino médio e ido trabalhar em comércio, eu jamais teria tido essas experiências e a percepção de mundo que eu tenho hoje (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 16/09/2019).

A ênfase na contraposição entre a pequenez da “caixinha” e os horizontes do universo que se abre com a vida estudantil no ensino superior são simbolicamente importantes para a análise das implicações do tempo futuro. Quanto mais contrastada for a narrativa, mais eloquente é o sentido das mudanças. O rompimento de suas fronteiras exige de cada jovem um esforço de se desmembrar da família (Barros, 2004, p. 372).

Nos percursos também se problematiza de onde os sujeitos são oriundos, as marcas sociais que repercutem seus modelos de investimentos escolares, financeiros e morais. Assim, entre os jovens de origens populares, mesmo que não esteja em jogo a manutenção de determinados *status* profissionais associados a formação acadêmica quando relacionados aos pais, está em jogo um significativo valor no acesso à universidade,

instância que reverbera a imersão em um contexto marcadamente distinto dos vividos por gerações mais velhas. Essa ampliação dos horizontes sociais possibilitada pela da experiência universitária tensiona-se constantemente com as dificuldades de inserção no mercado de trabalho a partir da aquisição do diploma.

Ao mesmo tempo, a realização do curso de nível superior coloca-se como uma não garantia de transição direta ao mundo do trabalho. No contexto da sociedade contemporânea

existem vários aspectos conjunturais que sustentam a prorrogação do fenômeno juventude na atualidade. Podemos destacar que há uma ruptura entre o antigo modelo linear de transição do jovem para a vida ativa (adulta) e o atual modelo. No primeiro, tradicional ou clássico, a passagem da escola para o trabalho era geralmente curta, permitindo ao jovem uma rápida emancipação com relação à sua família de origem e à aquisição de uma vida própria. O novo modelo, mais complexo, requer a análise de estilos de vida, de composição de arranjos familiares diferenciados e de trajetórias distintas para a vida adulta (MELO e BORGES, 2007, p.382).

A respeito dessas representações, quando perguntado sobre como a universidade implicará em seus horizontes pessoais o entrevistado respondeu.

É porque a vida da gente é feita de fases... eu tava até conversando com um colega compartilhando as mesmas coisas, porque a gente sofre para se adaptar, mas quatro anos é um período que passa muito rápido, e quando você termina a faculdade é outro abismo que você não sabe o que vai ter que enfrentar. Daqui pro ano que vem é para eu me formar, e eu já tô com medo de o que vou fazer da minha vida. Porque eu não quero ir para Parambu [CE], porque eu sei que lá não tem isso tudo, ao mesmo tempo eu queria fazer um mestrado, mas o mestrado tá cada vez mais difícil. Aqui ainda é difícil arrumar emprego na área que tô me especializando e é uma incógnita o que eu vou fazer. Porque o diploma não garante um emprego. Mas eu sempre consegui ser bem focado e saber o que me faz bem e o que não faz, e a faculdade é um processo de formação pessoal, você sofre, mas aprende a ver o mundo de forma diferente (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

O período de/para realização da graduação também é representado como um momento de decisões emblemáticas. Ir trabalhar ou continuar estudando passa a permear os horizontes de futuro, tempo no qual, em muitos casos, a capacidade de controle das ações se configura como fugidia e incerta entre os indivíduos.

Compreendemos que estar na universidade se apresenta como uma simbolicamente

destacada na análise de diferentes condições juvenis contemporâneas. Isso porque não se trata apenas de escolhas pessoais, mas serve enquanto um movimento aonde vir a ser universitário é uma possibilidade dentro das condições de um espaço e tempo social específicos e que pode exercer influência na orientação dos projetos de futuro. Portanto, a problematização sobre esses indivíduos e os grupos de onde eles advêm nos possibilitam construir elementos para a uma análise sobre seus campos de possibilidades e as experiências juvenis/estudantis que vão se tecendo.

#### **4.3 Juventudes, universidade e transição social**

Em torno da construção social da categoria juventude a noção de transição social<sup>31</sup> constitui-se em um representativo elemento na análise das demarcações simbólicas do ser jovem. Deixar a casa dos pais para a realização do curso superior traz repercussões significativas nas formas como os estudantes denotam suas experiências na vida. Isso porque, para muitos deles, representa o momento em que saem das influências morais e financeiras mais diretas da família, demarcando-se como uma nova fase que vai se descortinando.

Conforme aponta Tiago Reisdorfer (2013, p.320), os deslocamentos e a entrada na universidade aprofundam responsabilidades que os jovens já possuíam e o ingresso na instituição significa também a imersão no “mundo real”, onde já não seria possível contar com a presença constante dos pais, necessitando “aprender a viver”.

A inserção no ensino superior vai redefinindo, desse modo, as redes de relações, os espaços de usos, as concepções de si, os sentidos de independência em relação ao grupo familiar, os projetos de futuro. Nesse sentido, a experiência universitária é encarada como um período de preparação para a vida onde ser estudante e trabalhar ao mesmo tempo, dedicar-se integralmente aos estudos e vir a ser beneficiário de assistência estudantil, obter o diploma para entrar em seguida no mercado de trabalho, prolongar os estudos em

---

<sup>31</sup> De acordo com Amélia Camarano e Juliana Mello (2006), em torno da concepção de transição social quando nos referimos ao ser jovem e ser adulto a literatura especializada não tem um consenso sobre os eventos que marcam o fim de uma e o começo da outra. Para as autoras, os modelos tradicionais de transição, consolidados após a Segunda Guerra Mundial, consideram uma linearidade no desenvolvimento do curso da vida, na qual uma dada sequência unidirecional de eventos e etapas ordena o caminho de um indivíduo, da infância à velhice. Os estudos recentes têm mostrado que as experiências de vida e as expectativas da atual geração são mais complexas e menos previsíveis que as da geração predecessora, sugerindo que estão inapropriados os modelos lineares como balizadores da discussão. Por exemplo, pode-se conjugar aumento da escolaridade e entrada no mercado de trabalho simultaneamente sem que isso implique em adiantamento da transição. Para maiores informações, ver Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? CAMARANO, Ana Amélia (Org.). Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

cursos de pós graduação, entre outras, são perspectivas que acentuam como ela margeia distintas condições juvenis e maneiras de compreender-se enquanto tal.

Sobre os liames dessas condições, observados pelo debate teórico, Rosa Coutrin, Emerson Carioca e Felipe Dulce (2009, p.04) argumentam:

Atualmente não existe um consenso na literatura a respeito de qual evento marca a entrada na vida adulta, pois com as mudanças nas relações familiares e sociais, as demarcações dos momentos de transição de uma fase para a outra, utilizadas até os anos 60, ficaram obsoletas. Se no pós-guerra tínhamos um processo de transição para a vida adulta claramente delimitado, hoje eventos como a saída da casa dos pais, o casamento, o nascimento do primeiro filho, etc. já não obedecem a uma trajetória linear de vida (CAMARANO; MELLO; KANSO; 2006). De acordo com Camarano e Mello (2006) as mudanças no processo de transição para a vida adulta podem ser explicadas por fatores que ocorrem no campo da família, da escola e do trabalho. Os jovens passaram a ficar mais tempo na escola para ampliar suas chances de inserção em um mercado de trabalho mais exigente. Exigente, inclusive de experiência profissional.

Nas representações que tecem de si, a entrada para a universidade é um momento no qual ocorre mais efetivamente o deslocamento para fora do mundo familiar (Barros, 2004, p.371). Isso porque, para além do espaço doméstico ou da vizinhança, ela permite a comparação de vida em um antes e depois.

Esses processos vão permitindo aos estudantes vivenciarem os deslocamentos entre cidades e regiões, os contatos com diferentes novos grupos, as linguagens científicas, as rotinas acadêmicas, os eventos culturais, as sociabilidades. Vão indicando a emergência de um ciclo marcado pela constituição de novas redes de relações e sociabilidades, consumos culturais, expectativas e atribuições sobre o mundo do trabalho, angústias e anseios, servindo para a elaboração dos modos de ser no mundo social. Representam um universo aberto para múltiplas possibilidades e aonde se organizam as compreensões de si, os estudantes, possíveis de serem apreendidas através das interpretações de mundo e das práticas desenvolvidas (Idem, 2004).

Sobre as problemáticas que tem impulsionado os estudos recentes a respeito dos limites entre as fronteiras simbólicas do ser jovem e ser adulto, Melissa Pimenta (2007, p.27) destaca o prolongamento da condição juvenil traduzida em trajetórias escolares mais extensas, e uma maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, como as mais emblemáticas.

Pesquisas apontam que, mesmo estando preocupados com a colocação no mercado de trabalho e realizando atividades remuneradas durante o período de estudos, os jovens têm amadurecido mais tarde do que as gerações anteriores. Este amadurecimento tardio ocorre tanto na Europa quanto nos países em desenvolvimento (RAMOS, 2006; INPR, op. cit; SINGLY, 2006) e isso se reflete nas relações desses jovens com a universidade, os professores e os colegas. Esse processo de saída da casa dos pais e de início da vida universitária, que traz exigências sociais de maior autonomia por parte do aluno, pode causar stress, evasão e outras dificuldades entre aqueles que ainda não estão preparados para essa nova fase da vida (COUTRIN, CARIOCA e DULCE, 2009, p.05).

Na condição de estudante universitário, o sentimento de independência por estar distante dos olhares da família traz implicações na organização dos recursos financeiros próprios indicados nas situações de bolsista, beneficiário de assistência estudantil ou desenvolvendo trabalhos remunerados. Assim, um dos elementos que perpassa a noção de transitoriedade se refere ao estabelecimento dos cálculos possíveis sobre o quanto os jovens estão permitidos a gastar consigo no cotidiano.

Esse processo pode acentuar as distinções entre as diferentes condições em que se tecem as experiências universitárias e provocar a vivência de situações de constrangimento associadas à relação com a constante limitação dos recursos financeiros que podem vir a minimizar as possibilidades de consumos culturais ou não e, principalmente, a determinadas sociabilidades no cotidiano estudantil. Constitui-se, ainda, como um recorrente elemento em suas biografias para se referir ao cotidiano escolar, apontando para uma maneira possível de socialmente vivenciar a condição de juventude universitária.

Ainda sobre os elementos simbólicos associados ao significado de transição, observemos como Rosário Mauritti (2002, p.87) problematiza a categoria em apreço:

Na passagem para a vida adulta pode-se identificar esquematicamente quatro grandes acontecimentos: a conclusão dos estudos, o acesso ao emprego, a saída de casa dos pais e a formação de uma nova família (Comissão Europeia, 1997, p.4). A forma como estas várias etapas se sucede nos percursos biográficos juvenis tende, no entanto, a complexificar-se e a assumir diversas variações. Sendo que, do ponto de vista sociológico, não se pode falar numa idade precisa de transição. Segundo Machado Pais (1997: 17), a tendência atual é para uma certa “desritualização” ou “reversibilidade dos modelos

tradicionais de passagem para a vida adulta”, a qual pode estar na origem de “novas culturas juvenis, novos modos de vida e correntes socioculturais”.

Oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, os jovens são indivíduos cuja inserção nas formas de trabalho a partir da formação superior ou a continuidade nos percursos de escolarização com cursos de pós-graduação apareceram permeando o tempo futuro. Como destacado pela autora acima citada, estes processos tendem a indicar diferentes condições juvenis, o que significa uma variação nos modelos de ser jovem e de representar a vida adulta.

Ainda que o curso de ensino superior revele o desejo de ascensão profissional como parte do projeto de futuro, a vivência universitária pode não ser encarada como um ritual que demarca o final do percurso de formação escolar para o ingresso nas relações de trabalho a partir do diploma. Isso porque as mudanças entre experiências educacionais e de trabalho tendem a ser incertas e indiretas. Ao mesmo tempo, na medida em que se expande o percurso educacional, os jovens de origens populares passam a vivenciar certa moratória social.

Observando o cenário brasileiro Melissa Pimenta (2007, p.25) entende que as mudanças que afetam a inserção na vida adulta se encontram fortemente marcadas pela desigualdade social. Entre os indivíduos estudados essas marcas se revelam através de elementos como classe social, e se sobrepõem através de gênero e raça, por exemplo. Para muitos deles a experiência universitária constrói-se condicionada a possibilidade de assistência que é adquirida através das políticas estudantis e que vão subsidiando as condições de permanência no ambiente acadêmico. Assim, do ponto de vista das condições de classe social, e quando se considera especificamente as formas de renda do grupo familiar, para grande parte dos jovens ser estudante universitário é uma condição dentro do horizonte de possibilidades que se constrói, entre outros aspectos, em função das políticas públicas educacionais.

Quando a universidade é encarada como uma fase de preparação para a vida adulta, ela varia conforme as diferentes origens sociais dos indivíduos. Nesse sentido, ainda conforme Melissa Pimenta (2007, p. 27), as problemáticas que tem impulsionado os estudos mais recentes sobre a passagem para a vida adulta são, em primeiro lugar, o prolongamento da condição juvenil, traduzida em trajetórias escolares mais longas, maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, aumento das idades médias da primeira união e do nascimento do primeiro filho e, conseqüentemente, extensão de permanência

na casa dos pais. Hoje, os cursos de vida dos jovens são mais complexos não apenas porque os modelos lineares que serviam para orientar as trajetórias de transição não são mais aplicáveis, mas também porque os caminhos percorridos se tornaram mais imprevisíveis e as alternativas possíveis se multiplicaram (Idem. 2007, p.36).

Há uma ruptura entre o antigo modelo linear de transição do jovem para a vida ativa (adulta) e o atual modelo. No primeiro, tradicional ou clássico, a passagem da escola para o trabalho era geralmente curta, permitindo ao jovem uma rápida emancipação com relação à sua família de origem e à aquisição de uma vida própria. O novo modelo, mais complexo, requer a análise de estilos de vida, de composição de arranjos familiares diferenciados e de trajetórias distintas para a vida adulta, como sustentam Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004) (MELO e BORGES, 2007, p.382).

A universidade como uma etapa de transição revela como vai se tecendo nela os universos simbólicos e os campos de possibilidades. Ela demonstra como são organizadas as expectativas sobre tempo futuro, constituição familiar, inserção nas relações do trabalho, e como vão se estabelecendo os significados das rupturas educacionais entre as gerações no grupo familiar.

## Capítulo V

### Um futuro como horizonte

#### As dimensões do tempo por vir e os projetos de futuro

Tempo e juventude são duas temáticas que se entrecruzam intimamente, e que estão no centro de transformações importantes nas nossas sociedades (Franch, 2011, p. 274). Neste capítulo analisamos como a experiência universitária repercute na (re)definição dos projetos de futuro entre os jovens de origens populares. Ao partirmos da perspectiva de que a vivência da condição de universitário produz implicações nos projetos de futuro, objetivamos problematizar como são significadas as percepções juvenis sobre a noção de tempo após o ingresso na graduação.

Qual o alcance do tempo nos projetos de futuro entre os jovens de origens populares? Como significam o futuro ao se perceberem enquanto universitários? Como se relacionam com o seu contexto social? Destacamos, nesse sentido, que os projetos fazem parte de nossas vidas e que na juventude se tornam um tema mais pertinente por haver uma exigência social de que se definam alguns caminhos na vida (Pereira e Stengel, 2015, p.582). Os projetos integram dimensões subjetivas e objetivas e fundem, num mesmo todo, o futuro que se quer previsto e o passado recordado.

Etimologicamente é uma palavra que deriva do latim *projectus*, designando algo como um jato lançado para frente. Ao nascer, somos lançados para a vida, e o tornar-se pessoa está diretamente relacionado com a capacidade de antecipar ações e planejar o futuro. No campo da semântica, há uma associação da palavra com o termo *desenho* ou *design*, que pode ser compreendido como planos, concepção, criação, esboço, desenho (Machado, 2000). Ao falarmos de projeto é importante considerá-lo como narrativas biográficas que envolvem passado, presente e futuro. Assim, seu conceito se articula com a dimensão temporal, de forma que passado, presente e futuro inter-relacionam-se na construção do projeto, como nos fala Alves (2013, p. 140): Daí que os projetos não devem ser analisados apenas na perspectiva futura, mas na relação que esse futuro almejado guarda com o presente vivido e com o passado experimentado. Projetar e planejar o futuro, não de modo estático ou determinado, mas um esboço que precisa de ações para implantar-se o projeto e, por isso, exige certa organização que conduza a realização o mais próximo possível das ideias iniciais (Pereira e Stengel, 2015, p. 584/585).

Nesses termos, entendemos por projeto de futuro os modelos de organização das

ações e estratégias sobre o tempo que virá e os seus significados, tencionando-se entre as lógicas desenvolvidas pelos indivíduos através das experiências desencadeadas pela vida universitária no presente e seus percursos educacionais passados. Resultam, portanto, das performances, desempenhos e exploração das “opções” ancoradas nas avaliações e definições das realidades (Velho, 1994, p. 29). E podem vir a sofrer mudanças que se incorporam ao longo da vida e por dependência dos contextos da ação.

São construções diretamente relacionados a valores (Machado, 2004, p.378). Assim, um sujeito, em uma determinada sociedade e tempo, desenvolve projetos fundamentados naquilo que orienta seus modos de ver o mundo (Alves e Dayrell, 2015). Os projetos de futuro são aqui, ainda, carregados de significados, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais os sujeitos vivem. Alimentam o tempo futuro e se servem de ações no presente e daquelas projetadas para o tempo por vir. Trata-se de uma antecipação da trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos (Velho, 1994, p. 101). O tempo futuro, conforme Carmem Leccardi (2005, p.38), esboça-se como aposta considerando-se o risco e o desafio com os quais é necessário defrontar-se.

Entre muitos estudantes as definições do curso superior estão marcadas pela inexistência anterior de oportunidades. É a chamada escolha do possível, na qual a seleção de uma pessoa se configura como resultado de uma adaptação dos agentes às condições sociais objetivas, fruto do senso prático e de sua posição no campo (Bourdieu, 2004 apud Melo e Araújo, 2019, p.65).

Desse modo, a compreensão dos projetos de futuro perpassa as origens sociais dos indivíduos que implicam desde a escolha dos cursos, ao modo como a experiência universitária é vivida e ao que se espera e se fará do por vir entre os indivíduos e grupos implicados. Portanto, os projetos de futuro são construções que tendem a bordejar os lugares sociais a que tais indivíduos socialmente pertencem, e associam-se aos imaginários de autorrealização pessoal a partir dos seus universos simbólicos.

Eles nascem e ganham consistência na vivência do presente, mas, relacionam constantemente passado e futuro. Sendo assim, falar de projeto de futuro implica em considerar uma determinada relação temporal (Almeida, 2017, p. 142), que tensiona passado, presente e futuro. Entre os jovens analisados observamos que tais projetos guardam forte relação com as experiências passadas e com o que se faz no tempo presente.

Esse tempo, contudo, não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o por vir. O tempo de preparação, construído em torno do devir

que prefigura a juventude e que pode ser representado pela espera (Leccardi, 2005, p.35). Desse modo, o futuro representa-se como construção do que se quer ser e o passado serve como tempo paradigmático, de deslocamento e impulso para elaboração da ação que analisa, no presente, quais as possibilidades são possíveis. Assim, vivenciar a condição de universitário expõe-se como um ganho nas experiências escolares e que possibilita enxergar quais atores, para além dos próprios jovens, estiveram envolvidos na escolarização. É nesse sentido que a família tem significativo destaque na compreensão dos projetos, pois ela inter-relaciona passado, presente e futuro.

Segundo Isaurora Freitas (2013, p.350), projetar é um ato consciente que envolve cálculo e planejamento. Porém, tanto a sua formulação quanto a comunicação só pode ocorrer dentro de um campo de possibilidades circunscrito histórica e culturalmente, campo esse que pode vir a sofrer mudanças. Assim, o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo, mas, formula-se mediante as possibilidades marcadas pelas condições estruturais e conjunturais em que vivemos, onde há sempre uma combinação única de fatores psicológicos, sociais e históricos (Velho, 2004, p. 27/28) atuando e influenciando as biografias e as subjetividades.

Isto significa que cada projeto de futuro se configura conforme um dado contexto socioeconômico e cultural em que os indivíduos se encontram inseridos, o qual limitará e/ou potencializará as possibilidades de suas experiências (Almeida, 2017, p. 142). Desse modo, também é importante considerar que

o projeto de futuro não deve ser entendido como um resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado e preparado em um processo linear de construção, como já está enraizado no senso comum. Aqui, trata-se de uma concepção de projeto de futuro ligada à dimensão do “sentido do agir”, remete a um plano de ação que o próprio indivíduo projeta, em alguma esfera de sua vida, a realizar no tempo futuro, em um marco temporal mais ou menos largo (Idem, 2017, p. 142).

O tempo futuro é o espaço para a construção das definições de si: projetando que coisa se fará estipula-se, também, paralelamente, o que se será (Leccardi, 2005, p. 36). Nessa perspectiva, Raissa Ojala (2008, p.14) entende que são projetos que vão indicar qual seria possivelmente o caminho de futuro. Além de vontades pessoais, os projetos incluem as expectativas e as exigências da situação que o indivíduo incorpora ou rejeita no seu tempo futuro. Desse modo, entre os universitários se inclui a possibilidade de que o curso superior não apenas amplie as formas de conhecimento, mas sirva como um

elemento de modificação das condições objetivas da vida social e econômica através do qual possam ser feitos ou refeitos no tempo que virá os planos da vida para si e os seus.

O que se evidencia em torno dos projetos de futuro atravessados pela realização do curso de nível superior é que a graduação se destaca como instância ampliadora dos horizontes para o mercado de trabalho e como potencial modificadora das condições estruturais e educacionais para os jovens e o seu grupo familiar. Isso porque, dado a ampliação das chances de ingresso no ensino superior a partir do conjunto das transformações que envolvem, entre outras, as políticas públicas, os anseios para o tempo futuro tendem a se ampliar para além das origens sociais, espaço que posiciona objetivamente os indivíduos nas estruturas sociais. Desse modo, ainda que os jovens universitários de origens populares não provenham de famílias com capital social e cultural hegemônicos, a socialização escolar pode influenciar à construção e a vivência de possibilidades para os filhos que foram inalcançadas entre os pais.

A vivência da condição é dada, portanto, para ir favorecendo na redefinição dos projetos de futuro atravessados pela realização do curso superior, incluindo-se neles e havendo uma significativa participação e envolvimento do grupo familiar. São projetos em que estão em jogo as rupturas dos processos de reprodução dos status associados a escolarização predominante entre várias, perspectiva frequentemente relacionada as classes médias a partir da necessidade de manutenção e preparo para a entrada no mercado de trabalho através de profissões como medicina e direito, por exemplo, uma vez que entre os jovens de origens populares os pais não são profissionais e detentores de diplomas escolares.

Longe de serem naturais, esses projetos são construções que carregam consigo a “necessidade” que a modernidade ocidental atribui para cada indivíduo, de elaborar a própria biografia, definir projetos para o futuro e projetos de si. Portanto, os projetos de futuro são elaborações realizadas em função de experiências socioculturais e de vivências e relações perpassadas pelas condições subjetivas e objetivas que tecem a vida social, entrecruzando passado, presente e futuro.

### **5.1 Calculando onde se quer chegar: Entre as incertezas e o controle**

O contexto social, político e econômico que caracterizou a primeira modernidade construiu concepções atribuídas e trouxe elaborações singulares aos diferentes momentos do ciclo da vida. Ser jovem, por exemplo, associou-se a uma fase de preparação para a

entrada na vida adulta, entendida esta última como finalização dos estudos, inserção nas relações formais de trabalho e constituição de um núcleo familiar próprio. Desse ponto de vista, as experiências associadas aos ciclos vitais tendiam a estar prescritas, esperando-se que a superação de cada uma das fases fosse realizada pelo início das experiências que caracterizassem o imaginário da subsequente.

Tanto a noção de fases da vida social, a partir do conjunto das experiências vivenciadas, quanto a de projeto tendiam a ser socialmente mais previsíveis, inclusive por aludir aos ritos de passagem que iam emblematicamente forjando o ser jovem e ser adulto dentro da modernidade. Esse cenário, foi gradativamente se rompendo a partir de meados do século XX, momento que, em virtude de mudanças nas ordens econômicas, políticas e culturais que afetaram grande parte dos países centrais do capitalismo, observou-se definições cada vez mais complexas nas relações entre os indivíduos e o tempo. Assim, a segunda modernidade foi acompanhada de um desordenamento das idades da vida.

Na primeira modernidade o ordenamento das fases da vida, os ritos de passagem que as demarcavam e a certeza de serem sucessivas garantiam uma relativa segurança na projeção do futuro. Esse “equilíbrio” tornou mais complexas as relações entre passado, presente, futuro e a sua projeção e o controle das incertezas diante das intensas transformações vivenciadas. A partir desses aspectos, buscamos entender como se apresenta a noção de projeto de futuro na tensão entre a busca de controle e as incertezas típicos das sociedades contemporâneas.

Jordana Almeida (2017), citando Carmem Leccardi (2005), argumenta que a modernidade se refere a um período marcado pela intensificação de alguns processos, como a expansão da globalização econômica, o pluralismo dos valores e das autoridades, a acentuação do individualismo institucionalizado e a ampliação dos riscos e das incertezas. Nesse cenário, o espaço para dimensões como a segurança e o controle é cada vez mais diminuído, de tal maneira que a modernidade obriga a confrontar a impossibilidade de previsibilidade. Assim, a noção de futuro, mais longínqua e controlada, dá lugar ao porvir governado pelo risco, isto é, o por vir se torna indeterminável. A relação com o tempo tende a bordejar com frequência o risco, que permeia as dinâmicas da vida individual e coletiva. Há, segundo essa perspectiva, uma menor capacidade de controle, e, por conseguinte, muitas incertezas, pois as experiências sociais tendem a ser fragmentárias e passageiras.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas vivemos e

convivemos intensamente com as incertezas e as possibilidades advindas das transformações mundiais que se refletem nas mais diferentes ordens da vida cotidiana. [...] Tomemos como exemplo a questão das carreiras profissionais: novas ocupações surgem e outras deixam de existir por não terem mais função social. A entrada para o mercado de trabalho é adiada cada vez mais, o casamento e a geração de filhos passam a ser vistos como situações a serem, também, adiadas ou em muitos casos evitadas (Idem, 2017, p. 45).

Diante de um futuro que parece incerto, como apontado anteriormente, o projeto como algo que permeou os modos de ser na modernidade deixa de ser exercício de antecipação ou previsão que impõe a exatidão do que se deseja como uma condição para que o processo possa ser iniciado (Dib e Castro, 2010, p. 03). Portanto, é significativo considerar que os projetos de futuro, ao tensionarem o que os indivíduos imaginam para si com o que eles realmente vivem, se afastam de uma concepção de exatidão sobre o por vir. Ao mesmo tempo, representam ganhos que permitem aos indivíduos ir se posicionando e ajustando-se no jogo social, conhecendo as regras de onde estão inseridos e planejando estratégias dentro dos possíveis para além do imediato. Ou seja, a partir da vivência da condição de universitários esboça-se a busca de um relativo controle do futuro, que emenda, frequentemente, presente e futuro como tempos orientados para “onde se quer chegar” e “o que se quer ser”.

Esse planejamento se inicia ainda durante a escolha do curso, quando se leva em consideração a nota da prova ENEM, as realidades das instituições a que se vincularão e a capacidade delas ofertarem subsídios financeiros para a manutenção do cotidiano no curso, o custo de vida em uma determinada cidade, etc. Matricular-se numa dada instituição de ensino superior não é uma ação aleatória, ela se envolve em um cálculo sobre “o que” e “onde” cursar. A partir dessa perspectiva, compreendemos que as racionalizações constitutivas dos percursos educacionais e projetos de futuro entre os jovens de origens populares nos permitem estabelecer um afastamento da concepção que pode, de maneira apressada, associar tais experiências escolares e os significados do tempo por vir ao constante imprevisto. Tal perspectiva pode opor as práticas daqueles indivíduos as de indivíduos de classes médias, entre os observam-se, frequentemente, mais previsibilidades.

No trecho abaixo, extraído de entrevista, observemos tal concepção.

Quando eu decidi fazer graduação, em 2014, que eu me preparei para passar no ENEM naquele ano, eu comecei a olhar os cursos

que tinham aqui [*na UFCA*]. Porque eu não podia ir para um curso fora, porque eu não sabia da existência de auxílios, então eu não conseguiria fazer os cursos em Quixadá, Fortaleza, Recife. Tinha que ser um que eu pudesse morar em Santana e ir e vir todos os dias. Das grades curriculares a interdisciplinaridade do curso de administração pública foi a que eu gostei mais. Pela diversidade, coisas novas como a gestão social que eu não sabia o que era, e uma pesquisa rápida que eu fiz na internet que eu vi que era uma coisa interessante. Eu pesquisei dentro das minhas possibilidades o que mais encaixava no que eu achava que deveria ser enquanto profissional (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019 - Grifo nosso).

Entre os jovens de origens populares a convivência cotidiana com as incertezas e a constante falta de recursos financeiros faz com que na noção de projeto de futuro caiba a transformação das condições objetivas. É a casa, a independência financeira, o transporte próprio, etc. Do mesmo modo, as subjetivas, que passa pela aquisição do diploma e a conseguinte capacidade de concorrer a determinados espaços e condições de trabalho almejadas. Desse modo, abrem-se perspectivas para se imaginar e projetar-se no futuro, o que amplia as representações dos campos de possibilidades a partir de processo que envolve um senso de perseverança e dedicação como elementos disciplinadores das práticas. Portanto, trata-se de uma abordagem que vai de encontro à abordagem de Carmen Leccardi (2005). Para essa autora há uma perca do futuro e a consequente capacidade de propor projetos entre os jovens dado o eminente refúgio no presente estendido como tempo da ação entre esses indivíduos.

Tratam-se de projetos de futuro que apontam para uma concepção distanciada das experiências características dos ritos de transição típicos das fases da vida moderna. Casar e constituir o próprio núcleo familiar, signo emblemático de ruptura da condição de juventude para a emergência da vida adulta na modernidade, não está nos planos a curto ou médio prazos. Assim, antes de se submeter a qualquer tipo de relação trabalhista, inclusive, informal, e ao casamento, paternidade ou maternidade, os horizontes futuros são permeados pela busca de afirmação no mercado de trabalho a partir da formação superior realizada ou a prorrogação dos estudos, onde, nesse caso, cabem outros cursos e a pós graduação. A condição de juventude vai nomeando o período dos estudos, momento em que os jovens tendem a conviver com determinadas experimentações estudantis, seja pelo trancamento de uma dada matrícula, o adiantamento da formatura com a participação em um projeto de pesquisa ou um estágio remunerado, dentre outras.

Para a relação com o tempo futuro, a orientação ao trabalho e a conseguinte

estabilidade financeira aparecem entre os pesquisados como elementos que perfazem e balizam os projetos. Logo, ser universitário vai servindo para a construção de um projeto no qual o indivíduo se vislumbra futuramente. Ou seja, ao perceber-se no curso superior vai sendo possível conhecer o campo profissional, as formas de nele estar, os referenciais, as lógicas e os espaços de atuação. Assim, as escolhas dos cursos possíveis também vão sendo realizadas a partir dos cálculos sobre o que se pode ser, como se definem as futuras profissões, como os indivíduos estarão socialmente posicionados a partir delas.

Sobre esses elementos, perguntamos interrogamos sobre as futuras profissões a partir do ensino superior e obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados.

A gente tem uma sociedade cobrando cada vez mais eficiência das instituições públicas, logo, nós teremos um momento em que essa instituição vai precisar de pessoas preparadas para ela. Então, pessoas que tiveram uma preparação técnica, e por estarmos falando de Estado e de administração pública, tem que ter uma preparação política também. Tem que ser técnico e político. Então, eu acho que ainda não temos o boom dos administradores públicos de formação. Por exemplo, no Nordeste, é uma coisa nova. Aqui na nossa região poucas pessoas sabem que existe, poucas pessoas sabem o que fazem essas pessoas. Então, eu acho que ainda vai ter o boom, aquele momento em que vão dizer “nós precisamos de vocês, nós sabemos que vocês existem e estão aí as oportunidades surgindo”. Hoje já tem algumas oportunidades, mas acho que ainda não teve o boom. Então, é uma área que ela vai ter uma inserção profissional muito boa, porque o estado ele pode diminuir o quanto as pessoas puderem podar ele, mas ele não vai deixar de existir nunca. Ele não vai deixar de existir, porque é um pacto que nós, enquanto sociedade, fizemos. Ele precisa existir enquanto instituição reguladora, para manter e promover o bem-estar social, promover a existência das estruturas de mercado, porque quando um banco quebra, quem salva é o Governo, quando uma grande empresa quebra, quem salva são os bancos públicos que oferecem recursos a juros baixos. É uma estrutura que não vai morrer. Eu acho que a minha graduação vai ter o momento dela de ser a bola da vez (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Algo enriquecedor, esse momento de dar aula tem sido muito prazeroso, e você vê fluindo resultado de formação pessoal e musical, o poder da música como fundamentação de pessoa, na maneira de pensar, de agir. Sempre a música tá presente em algum momento da sua vida. E não só como entretenimento, mas a música como formação pessoal (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Eu acredito que vou passar por muitas dificuldades, já tentei

trabalhar em uma agência de publicidade, mas não deu certo porque sofri assédio, não foi uma experiência boa, não tenho vontade de ter um chefe ou de trabalhar em uma agência, vai ser difícil porque vou ter que criar minha marca em um mercado que não está recebendo muito isso, quero trabalhar sozinha, mas vou tentar, se não aqui, tento trabalhos para outros lugares. Eu tenho medo, mas tenho que dar a cara a tapa (E05. 22 Anos. Feminino. Design. 11/06/2019).

As representações dos projetos de futuro vão se imbuindo de percursos carregados de investimentos cotidianos, que envolve, entre outros, esforço, autocontrole dos recursos financeiros, superação de dificuldades de adequação aos cursos e as condições estruturais pessoais. Portanto, é possível afirmar que os projetos estão dentro de uma determinada racionalidade, onde o ser universitário passa por cálculos sobre o que fazer, como fazer e o que se espera com a formação acadêmica. São projetos envolvidos em um conjunto de estratégias que possibilitam aos jovens não apenas a sua permanência na universidade, mas a tessitura de significados permeados pela inclusão desses indivíduos nas disputas sociais em torno do status acadêmico, nas rupturas de horizontes educacionais e profissionais em comparação com o grupo familiar e na participação em determinadas redes de relações e sociabilidades.

A família assume papel central pelo incentivo e apoio na construção dos percursos escolares entre os jovens e na composição das estratégias de enfrentamento. Sua participação, ainda que não seja definidora dos cursos, passa pelas dimensões econômicas, morais e afetivas. Há um lugar seu na manutenção da permanência e dos projetos, no compartilhamento dos sentidos atribuídos à educação como ferramenta de transformação social. Assim como o ambiente social de onde são oriundos os sujeitos, as representações da família servem, também, como um limiar do que se buscar superar em termos educacionais.

Quando indagado sobre o que sua família entende pela educação dos filhos, o entrevistado respondeu:

Uma maneira da gente não viver como vivemos hoje, pra gente não passar as mesmas dificuldades que passamos hoje. Uma rota de escape para que não seja a mesma realidade em ciclo, que eu não passe por problemas financeiros, que seja algo totalmente diferente da realidade que eles me criaram e só a educação pode transformar essa realidade. E eu penso o mesmo, queria muito sair da graduação, arrumar um emprego bom, pegar um dinheiro e dar pra eles e dizer assim “dei esse dinheiro e não vai me afetar em nada”. Eu quero muito auxiliar minha família financeiramente, a

ponto deles não precisarem trabalhar mais, porque eles me ajudaram muito e agora é a minha vez. Queria muito, ainda tenho essa meta, só vou descansar quando eu chegar lá (E07. 21 Anos. Masculino. Jornalismo. 11/06/2019).

As redes de amizade também constituem elemento destacável quando nos referimos aos grupos que exercem influência na construção dos percursos escolares que chegam até a universidade. Os amigos tendem a ser os indivíduos com quem se realizou o ensino médio, ou que já estão no superior, e provenientes de condições socioeconômicas e culturais relativamente semelhantes. Também compartilham espaços e sociabilidades em comum, além de habitarem, em grande medida, os mesmos espaços geográficos, como o bairro ou o município.

O que me influenciou foi Davi, meu amigo. Era algo que eu queria, mas não sabia como fazer. Teve um período que eu fiz a prova de música para a UECE, mas é muito específica da música e eu não passei, aí voltei. Mas Davi disse “você quer muito fazer música, coloque que se você passar a gente se vira”. O grupo da igreja também me influenciou, porque foi o primeiro ambiente que eu tive contato com banda musical, e tem um cara que sempre foi minha inspiração. E hoje ele é meu compadre, sou padrinho do filho dele. Aí eu comecei a tocar no grupo de jovens, depois conheci ele, ele foi meu primeiro professor (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Ainda nesse sentido, a escola é local de incentivo para a continuidade nos percursos escolares. Para muitos dos jovens é nessa instituição onde se tem o contato com as possibilidades de maior compreensão e assimilação sobre quais cursos realizar e como funcionam os processos seletivos para o ensino superior. Entre os sujeitos estudados observamos, a escola, e sobretudo, as de tempo integral, são espaços estimuladores para o ingresso no ensino superior e onde a socialização das experiências educativas para a universidade se intensificam.

A partir dos aspectos observados, é possível aludirmos para a concepção de que nos projetos de futuro vão se esboçando controles e incertezas, riscos e ganhos, realidades e aspirações. São racionalidades que envolvem uma dimensão moral, revelando como as condutas de jovens universitários advindos de classes populares, marcadas pelo emblemático distanciamento das instituições de ensino, sobretudo, superior, nos apontam para os modos como a universidade vai sendo vivida e como constrói/transforma as concepções de tempo futuro entre os estudantes.

## 5.2 O alcance do tempo nos projetos de futuro entre os jovens de origens populares

Observar como são estabelecidas as relações dos jovens estudados com os tempos e contextos em que vivem e quais os significados do alcance tornaram-se aspectos essenciais para entender como se constroem os projetos de futuro. A partir dos dados produzidos buscamos analisar como a universidade aparece neles, como essa experiência repercute no percurso de formação educacional e pode vir a construir/reconstruir tais projetos, e quais sentidos carregam os alcances - a curto, médio ou longo prazos - do tempo pelos jovens. Isso porque, perceber como se estabelecem as interpretações do por vir na etapa de conclusão dos cursos foi essencial para entender como se colocam as interpretações do tempo e da universidade. E como se estabelecem as relações dos jovens de origens popular com a noção de projeto de futuro em um contexto social, cultural e econômico aonde as teorias (Velho, 2004; Leccardi, 2005; Franch, 2009) apontam para as incertezas e uma falta cada vez maior de projetos a longo prazo.

Nessa direção questionamos como a universidade aparece nos projetos de futuro e obtivemos as seguintes respostas:

Depois que eu ingressei na universidade, eu diria que a universidade está em 90% do que eu quero fazer. Até porque, pra mim, ter o certificado em música vai me acompanhar o resto da vida. Então, eu não tenho um plano de parar. Eu tenho planos de seguir, de tentar um mestrado, um doutorado, de lecionar. E agora, como falei, em 2015, eu já dava aula no projeto Mais Educação. Só que agora, quando eu concluir, que tiver um certificado, eu vou ter uma segurança a mais, vou ter um... Como poderia dizer? Vou ter uma confiança a mais de dizer: “Eu sou professor de música”. E isso vai me acompanhar pro resto da vida. Se eu for trabalhar com gravação, eu vou levar o que eu aprendi aqui. A vivência que eu tenho aqui vai me ajudar muito. Então, eu tenho vontade de ter um estúdio de gravação, um sonho que tenho e aos poucos eu vou chegar lá. E aí, quando eu vejo as pessoas que tem níveis a mais, mestrado, doutorado, é uma inspiração pra eu também chegar lá. É uma vontade que eu tenho, não é nem inveja. É algo bom. Depois que eu entrei aqui, eu tenho essa vontade de não parar. Isso não é nenhuma necessidade, é tipo um desejo. Como da família de minha mãe e meu pai, eu sou o único a entrar na universidade, é uma maneira de que os que querem entrar, a inspiração em mim vai ser maior ainda. Aí, é um desejo que eu quero alcançar [Entrevistador: *Entre essa continuidade e ter que trabalhar, o que você faria primeiro?*] Isso vai depender dos próximos anos. Porque tem os auxílios das bolsas que ajudariam eu não parar de estudar, e daria para

conciliar muito mais coisas. E aí, eu não sei como vai ser nos próximos anos porque está vindo aí esses cortes nas bolsas de mestrado, de doutorado. Então, aí, eu não sei como seria. Não tenho a resposta exata de como vai ser. Mas o que eu desejo é continuar e dar prioridade sempre aos estudos. Que aí, mais uma vez, vem a imagem de minha mãe, que ela sempre trabalhou muito e não queria, mesmo tendo deixado a gente ir trabalhar cedo, mas em momento algum ela deixaria trancar. Eu parar de estudar. Parar para trabalhar. Ela não deixaria. Se eu chegasse à questão de atrapalhar os estudos, mesmo no ensino fundamental, ela não deixaria. Em momento algum, se eu chegasse hoje e dissesse: “Mãe, eu preciso trancar a faculdade para ir trabalhar”. Aí ela ia fazer uma revolução pra mim não parar (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2016).

Eu tenho pensado sobre a docência, porque estudar em grupo me trouxe a vontade de fazer oficinas em eventos e grupos de estudo e comecei a pensar em mestrado. A universidade me trouxe também a qualidade de ter formado clientes, e me ensinou a trabalhar com projetos e coisas reais, porque é muito importante. Aprendi a fazer pesquisa, elaborar projetos pessoais, desenvolver metodologias (E11. 22 Anos. Masculino. Design. 13/06/2019).

De muitas formas, hoje meus projetos de vida profissionais são todos a partir de coisas que venho fazendo na graduação, dar continuidade aos meus estudos com mestrado ou especialização, essa é a perspectiva que a universidade alimentou. Ela só abriu mais possibilidades para isso e o curso como disse já tem diversas formas de você dar continuidade aos estudos. A universidade não se limita a uma formação (E01. 21 Anos. Masculino. Administração Pública. 05/06/2019).

O fato de ter planos para o futuro veio por conta da universidade, antes era algo muito vago, agora eu fiz um planejamento na minha cabeça e tento realizar, construir minha carreira como designer gráfico, ilustradora e talvez como professora (E05. 22 Anos. Feminino. Design. 11/06/2019).

A gente passa a ter uma certa visão de mundo quando chega aqui, deseja passar num concurso, pensa em como vai se deparar com o mercado de trabalho. A minha visão é que vou sair daqui, mas ainda vou ter que batalhar muito por um emprego. Aqui eu aprendo o básico, mas fora eu vou aprender mais fora. Meus professores falam isso: “Aqui você aprende o básico. A vida vai ensinar mais do que isso”. (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019)

Os projetos de futuro tomam uma conotação enquanto construções que se referem, sobremaneira, a conquista da estabilidade financeira e profissional que está relacionada a

formação de nível superior. Ou seja, ainda que o sentido de sucesso não seja tecido em torno de um único curso, uma vez que os jovens podem realizar mais de um, entre aqueles que vivenciam a formação se esboça uma maior conexão dele com os futuros possíveis. Trata-se de uma experiência de ampliação dos horizontes sociais possíveis, sobretudo na perspectiva do trabalho.

Nos projetos as dimensões sobre o tempo nos trouxeram diferentes interpretações sobre como os jovens lidam com os planos a curto, médio e longo prazo. Quando analisamos o curto prazo as representações orbitam entre a conclusão do curso de graduação e a entrada subsequente em algum programa de pós graduação, ou a inserção em um trabalho remunerado. Esse imediato por vir logo após a graduação é carregado de muitas incertezas, período em que a possibilidade de voltar para a casa dos pais, ou perder os benefícios estudantis e a relativa independência construída trazem um constante sentimento de medo sobre o que se será e se fará.

Quando indagamos os jovens sobre quais seus planos a curto prazo, obtivemos as seguintes respostas:

Mestrado... [risos]. (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Escrever meu TCC [risos]. Estou concluindo o projeto agora (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2016).

Terminar dois cursos. Tô fazendo um curso de desenho tridimensional pela internet e tô querendo fazer um portfólio (E11. 22 Anos. Masculino. Design. 13/06/2019).

Me formar no fim desse ano, tentar conseguir alguns projetos pequenos de trabalho, porque quero o mestrado em abril, aí precisarei de dinheiro (E05. 22 Anos. Feminino. Design. 11/06/2019).

Conseguir finalizar a residência [universitária] o mais breve possível e definir os temas do TCC (E01. 21 Anos. Masculino. Administração Pública. 05/06/2019) (Grifo nosso).

Terminar o curso, tirar nota boa no TCC e arrumar um emprego. Mestrado tu sabe, já não tem mais auxílio. Ir morar em outra cidade sem renda não dar certo. Tem que ter trabalho (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Trabalhar ou continuar estudando na minha área. Eu não quero ficar parado, ao Deus dará, sem fazer nada (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Para compreender como os jovens interpretam esse tempo logo após a conclusão do curso superior, solicitamos aos entrevistados que nos respondessem à seguinte questão: “Como você se imagina depois da graduação?” e obtivemos as seguintes respostas:

Uma incógnita, mas me imagino trabalhando na área ou me especializando mais (E09. 24 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

É muito complicado em pensar em como vou voltar para Jardim, porque é meu objetivo, e lá as coisas são muito restritas para pessoas jovens. Não é uma perspectiva negativa, mas quando eu olho para o que a universidade oferece, como o mestrado, eu vejo novas portas. Eu pretendo continuar investindo nos estudos, até mesmo que seja por outra graduação, a que estou hoje não era a primeira opção e tem outras áreas que eu gostaria (E01. 21 Anos. Masculino. Administração Pública. 05/06/2019).

Eu queria tá atuando na área e se eu tivesse o poder de escolher como eu devia tá, eu ia querer estar trabalhando e fazendo um mestrado profissional, que tá também nos meus planos (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Eu não sei responder essa pergunta. Mas eu espero pelo menos estar empregando, recebendo um salário, ter uma melhora de vida, pôr em prática o que você passou cinco anos aprendendo (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Trabalhando ou em um mestrado. Esse é o foco. Porque se for para trabalhar como jornalista e ganhar menos que um salário mínimo, eu não quero. Mas caso eu encontre uma oferta boa, eu ficaria e seguiria a carreira na profissão. Mas se não, é fazer o mestrado (E07. 21 Anos. Masculino. Jornalismo. 11/06/2019).

A partir do conjunto dos trechos acima citados, percebemos o curto prazo representa um recorte no tempo que virá, permeado de ações envolvendo, sobretudo, o término dos estudos na graduação e o planejamento sobre o que se fará. Ainda que próximo é um tempo de indeterminações, onde é possível observar mais a construção do que se deseja - terminar o ensino superior e ingressar numa pós-graduação ou no mercado de trabalho - ao invés dos ganhos propriamente ditos - ser estudante de pós-graduação, ou concursado, ou está trabalhando na área de formação. Nesse sentido, o curto prazo simboliza, nos projetos, tempo de construção, envolto de incertezas.

Em torno do médio prazo, momento que representa o intervalo entre três e cinco anos após o curso superior, os estudantes se percebem circulando entre já estar inserido em um emprego que garanta maior controle financeiro e já ter realizado algum curso de pós graduação.

A respeito das percepções juvenis sobre esse intervalo de tempo, vejamos os trechos abaixo:

A médio prazo eu penso em dois destinos completamente distintos que é ter o meu próprio negócio e aí ter uma empresa de consultoria e assessoria pautada em gestão, ou estar em um trabalho como servidor público, de preferência como professor universitário (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

Conseguir ter meu home estúdio e ver as possibilidades do mestrado (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Um emprego e dependendo de como seja próximo ano, vou tá só no tcc, começar a ver as possibilidades de mestrado. Se não der certo o mestrado, mercado de trabalho (E01. 21 Anos. Masculino. Administração Pública. 05/06/2019).

Concluir o mestrado e fazer o concurso para UFCA (E05. 22 Anos. Feminino. Design. 11/06/2019).

Passar em um concurso (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Continuar estudando, porque hoje em dia você tem que tá sempre se aprimorando, não pode se acomodar com a formação que você tem, tem que estar sempre tentando inovar, principalmente na nossa área que é a área tecnológica. Você não acompanha nunca a tecnologia, sempre tem alguém desenvolvendo alguma coisa nova, e você tem que estar sempre preocupado com isso porque tem uma propriedade nos materiais que se chama resiliência, que o pessoal social interpreta isso como sua capacidade de se situar bem, nas mais diversas situações e a gente tem que estar resiliente nessas situações, no sentido social (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Por conseguinte, o longo prazo é o lugar onde cabe imaginar as “recompensas” possíveis dos esforços vividos no percurso escolar. É nele que o indivíduo localiza a capacidade de perceber-se como alguém profissionalmente estabelecido, colaborando com a família. É nesse tempo também que se abrigam as maiores incertezas, lugar para onde os jovens não se veem tendo planos, pois os horizontes para os quais estão sendo

tecidos os projetos só enxergam até o médio prazo.

O futuro é relacionado, assim, com a abertura potencial. Constitui, hoje mais do que nunca, o espaço do devir possível, mas, ao mesmo tempo, com uma indeterminação expressa, com frequência cada vez maior, como insegurança. No interior da virtualidade que, por definição, o caracteriza (o que existe em potência, mas não em ato), delineia-se, em outras palavras, um cruzamento peculiar entre a “anarquia do futuro”, para empregar a expressão de Elisabeth Grosz (1999), e a hesitação, a ânsia, o desejo, mais ou menos subterrâneo, de substituir o projeto pelo sonho (LECCARDI, 2005, p.50).

Sobre os significados do longo prazo, observemos os trechos dos relatos a seguir.

Ter estabilidade financeira, ter estabilidade profissional. Porque eu não gosto de organizar um cenário tão a longo prazo, porque assim, eu não sei o que pode acontecer amanhã. Eu tô com esses planos hoje, amanhã eu posso, infelizmente, arranjar um trabalho que me pague mais ou menos bem, que eu acho que deu e me acomodar e ficar ali ou eu posso conseguir alcançar tudo que eu quero. E no meu longo prazo ter um doutorado, conseguir fazer pesquisa, estar dando aula, conseguir atuar, porque a gente pode montar um escritório dentro da universidade que vai prestar ajuda para determinados órgão públicos de forma gratuita, porque você tem os estagiários, têm os bolsistas da universidade e aí conseguir atuar na gestão, fazendo coisa boa, fazendo gestão e sendo já remunerado como um professor de graduação ou eu posso arrumar um empresa, ficar ganhando dinheiro, prestando consultoria, tá viajando o mundo. Então muita coisa pode acontecer. Ou inclusive nada... [Risos] (E13. 24 Anos. Masculino. Administração Pública. 19/06/2019).

A longo prazo [pausa]... Conseguir minha casa própria. Além dos estudos, eu acho que pensei, principalmente, em minha família mesmo. Porque assim, eu moro de aluguel, aí eu conseguindo isso, a longo prazo seria meu mestrado, primeiro, e depois meu doutorado (E08. 26 Anos. Masculino. Música. 13/06/2019).

Não tenho planos. Eu gostaria de estar estável e ter tempo, mais do que dinheiro (E11. 22 Anos. Masculino. Design. 13/06/2019).

O doutorado e ser professora. Eu quero começar atuando em biblioteca, mas depois quando eu tiver um mestrado aí eu tento ser professora do curso (E03. 21 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Ter uma família um dia. Eu não sei como vai ser, mas eu tenho o plano de fazer minha base própria, ter minha família e viver

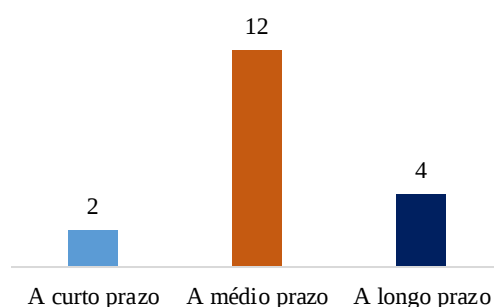
minha vida. E ajudar meus pais no que eles precisarem. Você se prepara, faz uma graduação, uma pós-graduação para passar o tempo e viver (E17. 21 Anos. Masculino. Engenharia de Materiais. 28/08/2019).

Fazer um doutorado. Eu quero isso também (E04. 26 Anos. Feminino. Biblioteconomia. 11/06/2019).

Já estar sustentando meus pais com meu dinheiro, que meu irmão esteja na graduação que ele quer, quero ajudar meu irmão também. E ter minha família (E07. 21 Anos. Masculino. Jornalismo. 11/06/2019).

Considerando as perspectivas abordadas sobre como o tempo aparece e quais significados carrega na tessitura dos projetos de futuro, vejamos no gráfico a seguir como os jovens tendem a localizar o tempo aonde os planos se fazem.

**Gráfico 27 - Costuma fazer planos? - Estudantes pesquisados**



Fonte: Elaboração própria.

A partir desses aspectos é possível dizer que a referência na ideia de projeto aqui pensado toma os tempos a curto e longo prazos como os cenários de maior falta de controle. O médio prazo é mais evocado como momento de “colher” resultados. Assim, ainda que o presente se mostre como tempo da ação, ele é envolto de incertezas. Do mesmo modo, o futuro, aparece como duvidoso e comprido. Nessa perspectiva, o futuro é o espaço para a definição de si: projetando que *coisa* se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será (Leccardi, 2005, p.36). O que há é uma constante tensão entre presente e futuro.

### **5.3 A universidade, os “novos” universitários e os projetos de futuro**

Como demonstramos no capítulo I, o acesso ao ensino superior no Brasil historicamente foi seletivo, abrangendo, emblematicamente, grupos de maior poder

aquisitivo. Esse cenário, contudo, atravessou mudanças significativas no século XXI a partir de um conjunto de políticas públicas implantadas, sobretudo, na primeira e segunda décadas.

É pertinente destacar, ainda, que esse processo ocorreu acompanhando uma tendência internacional desde a segunda metade do século XX, momento em que houve aumento considerável na oferta de matrículas no ensino superior em escala mundial (de 40 milhões em 1975 para mais de 80 milhões de estudantes em 1995) (Ojala, 2008, p. 50/51). Tal crescimento foi mais expressivo na rede privada. No entanto, o processo de expansão do ensino superior viabilizou o ingresso de sujeitos provenientes de diferentes realidades sociais e o aparecimento de segmentos sociais até então distantes das universidades, modificando os perfis daqueles que as vivenciam.

Destacando, especificamente, o estudante das universidades federais no Brasil, dados<sup>32</sup> da Andifes e Fonaprace - 2018, apontam, nessa perspectiva em questão, que

entre 2003 e 2014 o número de alunos negros triplicou no ensino superior federal e o grupo de negros e pardos passaram a representar nos últimos três anos 47,5% do total de estudantes das universidades federais. A organização destaca que os levantamentos anteriores mostraram, ainda, que dois terços dos universitários têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo enfraquecendo o debate de que os estudantes do ensino superior têm condições de bancar do próprio bolso as universidades públicas. Segundo a Andifes, o aumento da inclusão de jovens com esse perfil foi possível graças a políticas sociais considerando os processos seletivos massivos, como o ENEM, a criação de mais de 300 campi no interior do País e a Lei de Cotas, criada em 2013, e que garantiu o ingresso de 32% dos estudantes que compõem o corpo discente das 63 universidades federais brasileiras (Andifes. Publicado em 08/01/2018).

Segundo Ana Oliveira (2019, p.125), ainda de acordo com pesquisas da Andifes, no ano de 2016, 53% dos estudantes usavam transporte público para ir à IES, 60,16% estudaram em escola pública, 35,9% trabalham pelo menos 20 horas por semana e 65,34% dos estudantes tem nível de escolaridade mais alto que o de suas mães.

Sobre a categoria de cor/raça, dados do Censo da Educação Superior apontam que de 2011 a 2017 aumentou o percentual de negros no ensino superior: de 12% para 32,5%. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, passou de 16,3% para 38,4%.

---

<sup>32</sup> Fonte: <http://www.andifes.org.br/doi-tercos-dos-universitarios-das-federais-tem-renda-familiar-de-15-salario-minimo/> Acesso em: 17-04-2019.

E nas IES privadas, passou de 10,4% para 30,5%. O período também coincide com a implementação de diversas políticas públicas com o objetivo de ampliar a inclusão social na ES, como a política de cotas, o Prouni e o Reuni (que criou novas universidades, expandiu cursos e criou cursos noturnos) (Idem, 2019, p.128).

Com a mudança em marcadores sociais como raça e renda, principalmente, podemos fazer referência a presença de um “novo” universitário. Esse termo nomeia e designa um conjunto de estudantes historicamente distanciados do ensino superior e que, apenas recentemente, foram incorporados nesse nível de formação. Trata-se de indivíduos vindos de segmentos sociais populares que vivenciam a universidade no contexto da massificação do ensino superior e convivem, frequentemente, com as limitações financeiras, estruturais e culturais pessoais.

O “novo universitário” que chega a estas instituições é em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho [...]. É preciso, pois, compreender o novo universitário desde a ótica de que há uma condição objetiva de ser estudante no mundo contemporâneo, que afeta e diz respeito a um enorme contingente da população (BRITO et al, 2008), que representa mais que uma transformação quantitativa da população universitária (Silva, 2011, p.16/17).

No cerne dos projetos de futuro desses indivíduos reside o sentido pragmático dos ganhos possíveis a partir dos estudos, e da transformação da realidade de si. Isso inclui a família, sobretudo, pai e mãe. Eles não são individuais, no sentido apresentado por Gilberto Velho (1994) para quem, na ausência cada vez maior de projetos coletivos nas sociedades da segunda metade do século XX, havia uma tendência de individualização a partir dos interesses que orientam as ações pessoais. Assim, nos projetos de futuro entre os jovens entendidos como “novos” universitários, o lugar atribuído à família reverbera-se dentro de uma eminente preocupação, que fortalece o empenho de superação das dificuldades, sobretudo, econômicas e estruturais, que tendem a caracterizar os seus cotidianos.

O tempo futuro entre esses estudantes, portanto, se inscreve nas lógicas associadas a obtenção de autonomia financeira, perspectiva que colide com as dificuldades de inserção nos espaços de trabalho em virtude, via de regra, da falta de capital social que tende a servir para a ampliação das chances possíveis. Desse modo, esboça-se um constante temor de se defrontar com as formas instáveis e os vínculos precários de

trabalho, nos quais a obtenção de uma vaga, por si só, não parece assegurar o processo de autonomização, o que torna ganhos como o concurso público expressão simbólica de conquista real. Assim, pode ir se delineando de forma representada os futuros “alcançáveis”, nos quais os ganhos a partir do diploma demarcam frequentemente as representações do por vir em um contexto e tempo social de profundas transformações.

As transformações em curso relacionam-se com aspectos tais como as reconfigurações do mundo do trabalho, o avanço tecnológico e o acirramento da dimensão de risco nas nossas sociedades. Alguns autores afirmam que estamos vivendo um momento de compressão tempo-espço (Harvey, 1992) ou de aceleração do tempo (Augé, 1994) porque a rapidez nos processos de circulação de mercadorias, dos fluxos de capital, das imagens e das pessoas faz com que o mundo, de certo modo, se torne menor. Além disso, as novas tecnologias produzem experiências de simultaneidade uma vez que, no mundo virtual, é possível estar em vários lugares e mesmo em vários tempos concomitantemente, experiência que desafia as representações lineares na primeira modernidade (Franch, 2011, p. 277).

A universidade e o diploma, que aparecem como instância e aquisição que simbolizam conquista e superação nas estruturas educacionais entre os grupos de origens populares, na medida em que serve para representar o processo de ampliação do ensino superior entre os segmentos sociais, também vai revelando as dinâmicas e significados do tempo em que se encontram os indivíduos que deles participam e são nomeados. Ou seja, ao mesmo tempo em que serve e baliza a (re)construção dos projetos de futuro, a experiência universitária se inscreve, simultaneamente, como estando tensionada pelos processos sociais mais amplos, que resultam das constantes transformações e reconfigurações nas mais diversas relações - de trabalho, econômicas, políticas, educacionais, culturais - e que reverberam nos indivíduos.

Em torno desses elementos, é possível ressaltar, ainda conforme Mônica Franch (2011, p. 280), que um aspecto importante na atmosfera da pós-modernidade é a incerteza biográfica, onde cabem indicações limitadas quanto ao que se espera de cada um de nós a cada momento de nossas vidas. Entre os jovens universitários de origens populares a possibilidade de vivenciar a graduação esboça-se como essa espera em que se atribui ao acesso à educação possibilidade de romper horizontes.

## **Algumas considerações finais**

Nesse estudo nos orientamos por algumas questões fundamentais que nortearam a escrita dos capítulos e nos instigaram a estabelecer os fios necessários sobre as teorias e categorias utilizadas. Assim, analisamos de modo central como são construídas as experiências universitárias e como essas vivências influenciam na redefinição do projeto de futuro de jovens de origens populares. Ao retomarmos esse problema inicial, apresentamos como conclusões dos achados de pesquisa o conjunto dos aspectos que se delineiam a seguir.

Quando nos debruçamos nos dados quantitativos sobre o ensino superior nos contextos do Brasil, Nordeste e Ceará, observamos que em termos de efetiva democratização ainda temos consideráveis aspectos estruturais a serem enfrentados, sobretudo no que tange a inclusão e permanência dos estudantes dos mais diversos segmentos sociais. Ao confrontamos a idade de maior incidência entre os universitários com o total da população de mesma idade no Brasil, observamos que ainda há percentuais baixos. Para exemplificar, a faixa de idade que abriga o maior número de estudantes no país é a que se estende dos 18 aos 24 anos. No ano 2010, o percentual com essa mesma faixa etária matriculada somava apenas pouco mais de 12%, o que indica a existência de um considerável contingente de jovens que não acessam o terceiro grau.

Quando a perspectiva é crescimento das IES, em termos de Brasil, no ano 2017, a rede pública era de 12,1%, enquanto a privada somava 87,9%. Ao analisarmos os microdados do INEP, verificamos que, no caso da Região Nordeste, esse cenário tem uma relativa aproximação com o contexto nacional, perfilando-se em 2017 12,8% na pública e 87,2% na privada.

No Estado do Ceará a participação da rede pública é menor que a média nacional e regional, naquele último ano, sendo de apenas 9,7% entre as públicas e 90,3% entre as instituições privadas. Esses dados demonstram como o crescimento do ensino superior no Brasil ocorreu expressivamente através do setor privado, que tem larga diferença no número de IES. Por outro lado, quando o assunto é oferta de matrículas, os contextos do Nordeste e Ceará têm uma maior população de estudantes matriculados no setor público (34%) quando comparado a média nacional (25%), em 2017. Ainda que os dados do período analisado (2008-2017) demonstrem crescimento do setor privado em ambos os casos.

Diante da expansão quantitativa verificada, foi possível observar que houve uma

mudança na tendência do acesso ao ensino superior entre jovens de origens populares, durante o período analisado, e que a interiorização, na medida em que ampliou a quantidade de campi e matrículas, possibilitou maiores chances de ingresso e realização da graduação entre os diferentes grupos sociais. Como sugerido por Patrícia Melo e outros (2014, p.27), de modo geral, o discurso dos estudantes aponta que tal ampliação possibilitou algo que antes parecia impossível: estudar e/ou trabalhar. Trata-se de poder realizar tal fase de escolarização numa cidade ou região mais próxima da sua origem, o que favorece manter o contato mais frequente com a família em virtude dos custos serem menos onerosos.

É importante ressaltar que no processo de ampliação apenas garantir a oferta de vagas não parece ser um movimento suficiente. Isso porque os custos diários com alimentação, moradia e transporte em torno dos cursos, ainda que sejam em instituições públicas, dificulta a permanência. Nessa perspectiva, Greyssy Sousa e Dayane Santos (2014, p.79) destacam:

Não basta apenas ter a bolsa, poder tirar a xerox, alimentar-se, é preciso sentir-se membro da universidade. Esta condição simbólica, que perpassa as condições materiais, é na verdade a base delas. Do mesmo modo, compreende-se que não basta incluir estudantes de setores menos favorecidos na universidade, é preciso refletir, criar novos programas e até mesmo políticas que pensem a permanência, que colaborem com o manter-se na universidade.

As vivências dos cotidianos escolares que viabiliza desenvolver, também, o pertencimento, corrobora para a constituição das redes de relações, a participação aos eventos que no ambiente universitário ocorrem e a tessitura de sociabilidades advindas das suas dinâmicas. Assim, quanto maior for a capacidade das políticas públicas de educação subsidiarem economicamente a realização do curso, menor serão as incertezas vividas pelos estudantes e seus familiares para a efetiva aquisição do diploma.

A respeito das experiências, elas são tecidas e significadas a partir de uma miríade de relações. Abarcam desde os contatos mais imediatos com a família, os espaços de moradia compartilhada com outros estudantes, as idas e vindas nos transportes e os espaços de sociabilidades. Também se evidenciam as mudanças na linguagem, nos modos de vestir, no sentimento de independência pessoal, e o marco que o ingresso na universidade passa a representar, situando um tempo antes e depois dele.

Para àqueles que saem da casa dos pais, esboça-se o sentido de “viver uma nova

vida”, momento marcado pela convivência com os amigos e o ambiente acadêmico. Uma vez que a maior parte da população estudantil da UFCA, cerca de 80%, é oriunda dos vinte e nove municípios da Região do Cariri Cearense e que há campi dessa localizados em cinco cidades, os fluxos diários e os movimentos de migração entre um município e outro são constantes.

Entre os outros 20%, estudantes oriundos de outras regiões do Ceará ou de outros Estados do Brasil, as experiências de estabelecimento de moradias longe da família podem ser ainda mais frequentes, movimento que produz a constituição de populações estudantis crescentes onde há maior oferta de cursos. Esse fenômeno traz consigo mudanças nos fluxos e dinâmicas de cidades como Juazeiro do Norte, que passam a prestar uma série de serviços a fim de atender ao público estudantil, como, por exemplo, linhas de transporte, espaços de lazer e consumo, casas ou apartamento para alugar, entre outros.

Enquanto uma experiência escolar de longo alcance, ao compararmos os níveis de escolarização entre pais e filhos, chegar até a universidade é algo pioneiro entre muitos jovens de origens populares. Isso reverbera o sentido de conquista para o grupo familiar, sobretudo, entre os sujeitos responsáveis, independente de qual curso se realize.

A aquisição de auxílios ou bolsas e estágios remunerados, através de políticas como a PNAES, se tornam ensejos únicos e disputados para a manutenção do percurso de formação acadêmica. Eles reverberam na construção do sentido de autonomia dos jovens em relação à família. Isso impacta diretamente nas formas de viver a universidade e de se perceber universitário, bem como na minimização do sentido de precariedade das condições estruturais vivenciadas.

A respeito dos campos de possibilidades vividos pelos jovens é possível conjecturarmos para uma ampliação dos horizontes estudantis em relação aos pais e que passam a constituir os projetos de futuro. A universidade é percebida como uma experiência que vai rompendo não apenas com as redes de relações familiares ou o ciclo de convivências mais diretas com o seu meio social de origem, mas criando a percepção de oportunidades que não se reduzem a inserção no mercado de trabalho. Estão relacionadas a convivência com pessoas de diferentes lugares, as vivências sem o controle moral constante da família, a capacidade de enfrentar problemas por si próprios, a organização financeira com os recursos possíveis.

Numa perspectiva lahireana, podemos aventar, inclusive, que há chances de sucesso escolar, em posições socialmente destacadas e no mercado de trabalho dadas as

disposições despertadas nos estudantes com as oportunidades concretizadas de inclusão no ensino superior (Melo et al, 2014, p.28). Assim, as percepções dos jovens sobre as noções de tempo passado, presente e futuro após a entrada na universidade e a (re)construção dos projetos nos demonstraram como são atribuídos os sentidos e significados da experiência universitária.

Tais projetos aparecem como construção que atravessa a formação superior e a aquisição do diploma, pois esses são elementos que permeiam o que se deseja para si no tempo por vir. Desse modo, observamos que a graduação se torna uma experiência demarcadora do tempo na condição juvenil. Ao nos referirmos aos jovens de origens populares a escolha do curso vai se estabelecendo dentro dos possíveis - ao se observar a nota do ENEM, a capacidade de se manter em uma cidade distante da família, o tipo de curso que irá realizar, etc. -, e sob uma frequente tensão que envolve incertezas e controle.

Desse modo, não se trata apenas de estar na universidade, desfecho de uma ação aleatória como pode parecer apressadamente, mas dos sentidos que vão sendo atribuídos. Logo, a escolha pelo curso perpassa os ganhos que se pode ter a partir dele, qual o perfil profissional, como se inserir no mercado de trabalho, as chances da sonhada mobilidade.

Observando as trajetórias, os modos de vida e os projetos de futuro dos jovens aqui apresentados, podemos afirmar, assim como Melucci (apud ESTANQUES, 2011, 398), que eles [...] correm atrás das oportunidades [...]. No cenário de incertezas e imprevisibilidade onde se movem, o êxito depende muito mais da mobilidade e da procura do que da acomodação a um projeto pré-estabelecido. A mobilidade, portanto, pode ser pensada como o campo de possibilidade na realização dos projetos de futuro (FREITAS, 2013, p.353).

Nos projetos de futuro está imerso o desejo de transformação das condições financeiras e sociais de vida. Circundando no curto, médio e longo prazos, compreendemos que neles se envolvem significados e interpretações variadas para o futuro, onde há uma intensa imbricação com o presente, tempo da ação. Portanto, há diferentes representações para os projetos de futuro.

Em torno desses aspectos, comprovamos a hipótese de pesquisa, onde supomos que as experiências universitárias impactam os projetos de futuro dos jovens e alargam seus horizontes de possibilidades além dos que prevaleciam no grupo familiar de origem. Elas criam percepções que abarcam o sentido de ruptura da reprodução educacional do grupo familiar, movimento onde os status a partir do diploma não envolve o capital escolar e

social herdado da família. Essas experiências também impactam na formulação de novos valores sobre os significados da educação superior na vida pessoal, ainda que não venham a influenciar diretamente na formação dos estilos de vida.

Ao observarmos a universidade como um espaço historicamente associado as classes médias brasileiras, como destaca parte da literatura especializada, constatamos que a experiência de cursar a graduação é compreendida para além dos casos pontuais, referindo-se a noção de excepcionalidade. Ela permeia o cotidiano de inúmeros jovens dos mais diferentes perfis sociais, econômicos e culturais, e revela diferentes percepções sobre o ensino superior.

Em um momento em que o acesso de estudantes provenientes das camadas populares ao ensino superior público está na “ordem do dia”, focalizar as possibilidades que o ingresso e a permanência na universidade pública abrem para o jovem pobre e pensar como a escola contribuiu para isso podem contribuir enquanto um instrumento na luta pela ampliação, com qualidade, do número de vagas no ensino superior e um começo de reflexão sobre melhorias na educação básica que, aliados a várias outras ações, possam constituir, efetivamente, para o maior acesso desses jovens ao ensino superior público (PIOTTO, 2008, p.725).

Essa “ordem do dia”, como postulado pela autora acima citada, é reflexo das dinâmicas sociais, políticas e econômicas, e, portanto, tem variações históricas. Como demonstramos ao longo desse estudo, as políticas de expansão da rede pública, bem como os processos de inclusão que tendem a nomear a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil ocorreram só recentemente. Nesse contexto de expansão, a rede privada perfilou-se como o setor de oferta do maior número de vagas, movimento que reflete o modo como ocorreu o processo de expansão do ensino superior no país desde as décadas finais do século passado. Tal processo esteve engendrado, no Brasil e no mundo, conforme Deise Mancebo (2016, p. 209), pela hegemonia do capital financeiro e do pensamento neoliberal, que defende o encolhimento do Estado e a expansão do mercado para quase todos os setores da vida social.

Diante desses cenários, é possível aventarmos que as formas de conceber e priorizar o ensino superior tendem a reverberar as influências de como agem os governos brasileiros. Outro aspecto é que o processo de expansão se viu afetado pelas implicações da crise capitalista mundial cujo marco inicial foi em 2008 e que, a partir de 2010, ganhou espaço na América Latina, repercutindo de modo mais intenso no Brasil a partir de 2013.

A essa crise econômica se articula com a política, onde as instituições públicas de ensino superior se veem afetadas pela recessão e cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos (Mancebo, 2016, p. 211). Assim, se na primeira década (2001-2010) deste século, por exemplo, foi possível uma maior desenvoltura do Estado brasileiro na garantia da oferta do ensino superior a uma diversidade social mais ampla, na década seguinte (2011-2020) esse movimento esteve mais refratado.

Como ressaltamos, o diploma, ainda que não seja garantia para a inserção no mercado de trabalho, simboliza uma importante conquista e representa um investimento de dispendioso sacrifício para os indivíduos de origens populares. Desse modo, mesmo que o tempo futuro não se apresente como algo controlável, a realização do ensino superior é uma conquista que amplia os campos de possibilidades para quem tendem a conviver com as circunstâncias de incertezas constantemente.

Diante desses termos, ainda que o processo de ampliação do acesso as IES no setor público aluda a um contexto historicamente recente e temporalmente curto, ele é uma conquista da sociedade brasileira. Isso porque a universidade serviu por décadas às elites do país e se configurou em uma realidade distante para inúmeros grupos sociais.

Em termos finais, é preciso pensar no ensino superior para além do que podemos ver estatisticamente, ou através das políticas públicas, e que a democratização é sinônimo de inclusão quantitativa. Os relatos que obtivemos demonstraram que os simbolismos que perfilam a condição universitária apresentam inúmeras perspectivas das experiências estudantis socialmente possíveis e dos modos como elas revelam os cotidianos dos indivíduos em um tempo e sociedade.

Há uma tensão constante entre esses aspectos que precisamos considerar para entender como os diferentes grupos sociais se envolvem e vivenciam, significam e simbolizam noções como precariedade, sacrifício, conquista, mobilidade social, projetos, futuro, entre outras. Certamente eles podem constituir elementos importantes para outras pesquisas que busquem se somar ao exercício de análise sociológica sobre a universidade, os jovens e suas experiências escolares e projetos de futuro no caso brasileiro.

## Referências bibliográficas:

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**: Punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1993.

ALMEIDA, Jordana Rocha. “**No fio da navalha**”: Sentidos das experiências e projetos de futuro de jovens em cumprimento de medida socioeducativa e semiliberdade. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais, 2017. (Dissertação de Mestrado).

ALMEIDA, Adriana de. CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: Aspectos históricos e sociais. **XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR. 2015.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Pensando as classes populares brasileiras a partir de uma perspectiva disposicionalista: O legado teórico de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Caxambu, **41º Encontro Anual da ANPOCS**, 2017, p. 01-31. (GT 32 Teoria Social: agendas, desafios e perspectivas).

ALVES, Maria Zeneide. DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, 2015.

AGUIAR, Vanessa Gualberto de. **Gosto musical e engajamento juvenil**: O estilo universitário. Juiz de Fora (MG): Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015. (Dissertação Mestrado).

AMARAL, Ivonete Modesto do. O conceito de experiência social aplicado ao trabalho de jovens diplomados: uma análise na perspectiva de François Dubet. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol. 04, n. 07, p.293-316, 2016.

ANDIFES. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES (2018)**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>  
Acesso em: 20/09/2019.

ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor, et al. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 24, n. 03, p. 722-743, nov. 2019.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Expansão do ensino superior e desenvolvimentismo: Limites e contradições sob a hegemonia do capital. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.6, n.16 p.93-105, jan./abr. 2016.

ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica**, vol. 16, nº 33, 2014

BARROS, Myrian Moraes Lins de. Trajetórias de jovens adultos: Ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Do “mundinho” fechado ao universo quase infinito: Negociando a saída de casa.

**Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, 2004.

BID, Sandra Korman. CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 1, 2010.

BOITO, Armando. **A democracia em pedaços**. Disponível em: [file:///C:/Users/ricar/Downloads/Governo\\_Bolsonaro\\_Ofensiva\\_Fascista.pdf](file:///C:/Users/ricar/Downloads/Governo_Bolsonaro_Ofensiva_Fascista.pdf). Acesso em: 19/08/2020.

BOAS, Giovanni. OLIVEIRA, Sheila Borges de. ASSIS, Rodrigo Vieira de Assis. Sociologia(s) em escala individual. **Revista de Ciências Sociais**, nº 50, Janeiro/Junho de 2019, p. 13-28.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 08/04/2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 05/06/2019.

CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CARRANO, Paulo. Jovens universitários: Acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPÓSITO, Marília. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1 / Marília Pontes Sposito, coordenação. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

CÔCO, Valdete, Et Al. Juventude e ensino superior: Impactos da inserção universitária na vida de estudantes de origens populares. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 32, p. 33-50, set./dez. 2013.

COUTRIN, Rosa Maria da Exaltação. CARIOCA, Emerson. DULCE, Felipe Dias. Jovens universitários: Sociabilidades e angústias na transição para a vida adulta. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Rio de Janeiro, 28 a 31 de julho de 2009. (Grupo de Trabalho 10 - Gerações na contemporaneidade).

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. IPEA, 2014.

CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. **Entre chegadas e partidas**: Dinâmicas das romarias em Juazeiro do Norte. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFC), 2010. (Tese Doutorado).

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

DANTAS, Joseney Rodrigues de Queiroz. CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda. A expansão do ensino superior e as cidades médias: Um estudo sobre a atuação da UERN/Campus de Pau dos Ferros (RN). **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2014.

DIB, Sandra Korman. CASTRO, Lucia Rabello de. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2010, vol. 13, n. 1, pp. 1-15.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano 03, Vol. 03, 1998, p. 27-33.

\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação de Política Pública Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, 2017.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**, 2018. Disponível em <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 25/06/2020.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1972.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Jovens universitários de cidades interioranas: Modos de vida e projetos de futuro. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ano 18, Dossiê Educação e Juventudes. Teresina, 2013.

\_\_\_\_. As repúblicas estudantis e seus significados. Porto Seguro, BA, **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2008.

FRANCH, Mônica. Os fios e os nós: Um ensaio sobre jovens e temporalidades na contemporaneidade. (Pág. 273-293). In: MEDRADO, Benedito e GALINDO, Wedna. (Orgs.) **Psicologia social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. Recife-PE: ABRAPSO, Ed. Universitária, 2011.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Edita Record, 2004.

IESALC - INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Informe sobre la educación superior em América Latina y El Caribe – 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior**. Caracas: IESALC, 2006.

IMPERATORI, Thaís Kristoch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, 2017.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais e disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, 2005.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as Razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: Mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005, p. 35-57.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAURITTI, Rosário. Padrões de vida dos universitários nos processos de transição a vida adulta. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 39, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2004.

MELO, Simone Lopes de. BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Revista Psicologia, ciência e profissão**, 2007. Nº 27, p. 376-395.

MELO, Patrícia Bandeira de. CAMPOS, Luís Henrique Romani. ZACARIAS, Alexandre. FERREIRA, Suzy Luna Nobre Gonçalves. Mudança de *habitus*: Os jovens e a universidade pública no interior do nordeste. In.: **38º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu (MG), outubro de 2014. (GT 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea).

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NASCIMENTO, Diego Coelho do. **Ser-Tão “metropolitano”**: Espacialidade e institucionalidade na Região Metropolitana do Cariri. Recife: Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPE), 2018. (Tese Doutorado).

NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do. **A expansão da educação superior como estratégia de desenvolvimento territorial**: O caso da Universidade Federal do Cariri. Salvador: Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2018. (Tese Doutorado).

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA**: Um estudo sobre acesso e desempenho. Salvador: Faculdade de Educação (UFBA), 2017. (Tese Doutorado).

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). 2012.

Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf> Acesso em: 20-06-2019.

NEIROTKA, Rosileia Lucia. TREVISOL, Joviles Vitorio. Os jovens das camadas populares na universidade pública: Acesso e permanência. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2016.

OJALA, Raissa. **Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: Um estudo de caso**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UNB), 2008. (Tese Doutorado).

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. In: **Análise Social**. V. XXV, p. 139-165. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1990.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e Sociologia. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Vol. XX, 2010, pág. 395-410.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: Possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 16, n. 32, 2015.

PEREIRA, Heloísa C. STENGEL, Márcia. Projetos de vida na Pós-Modernidade: Possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n.3, 2015.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PIMENTA, Melissa de Matos. **Ser jovem e ser adulto: Identidades, representações e trajetórias**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), 2007. (Tese Doutorado).

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PUC-Rio), 2019. (Tese Doutorado).

PINTO, Caroline Casagrande. DAVID, Marcus Vinícius. MACHADO, Carla Silva. A política de assistência estudantil no Brasil: O caso da universidade federal de juiz de fora. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU**. Desafios da gestão universitária no século XXI. Mar Del Plata - Argentina, dezembro de 2015.

PINTO, Lucas de Matos Sardinha. Do papel social à individuação: As sociologias do indivíduo e as suas implicações para a pesquisa educacional. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 07 a 10 de novembro de 2011.

RAMOS, Lillian Maria Paes de Carvalho. A educação das classes populares: O que mudou

na última década. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, 2001.

RELATÓRIO DA COMISSÃO CONSTITUÍDA PELA PORTARIA Nº 126/2012. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

REISDORFER, Thiago. Migração e experiência estudantil: Um estudo de caso. **Monções revista do curso de História UFMS - CPCX** vol. 4, n. 6, 2017.

REISDORFER, Thiago. Universitários na cidade: Experiências estudantis em Marechal Cândido Rondon, 2000-2010. **Tempos Históricos**. Volume 17. 2º Semestre de 2013. p. 314-343.

SANFELIU, Carmen Bellet. La inserción de la universidad em la estrutura y forma urbana, el caso de la Universitat de Lleida. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 14, n. 381, p. 1-25, nov. 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobre para a universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SILVA, Vanessa Juliana da. O novo universitário no contexto da expansão e interiorização da universidade pública no Brasil. **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba, 26 a 29 de julho de 2011.

SILVA, Veleida Anahí da. TEIXEIRA, Ana M. F. **Caminhos de jovens em busca da universidade**: Destinos que não se cumprem. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5634--Int.pdf> Acesso em: 10/12/2019.

SOUZA, Greyssy Kelly Araújo de. SANTOS, Dyane Brito Reis. Os novos universitários e os descaminhos para a afiliação estudantil e a permanência. **Revista Olhares Sociais / PPGCS / UFRB**, Vol. 03, n. 02, 2014.

VARGAS, Hustana Maria. (I)Mobilidade social pela via do ensino superior. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Grupo de Trabalho 09: Estratificação e mobilidade social. 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**. Algumas condições de possibilidades. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UFMG), 1998 (Tese de Doutorado).

VILLAS, Sara. NONATO, Symaira. Juventude e projetos de futuro. In.: CORREA, Licinia Maria, ALVES, Maria Zenaide, MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos temáticos**: Juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

VINUTO, Juliana. A amostragem bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. Campinas (SP): **Revista Temáticas**, 2014.

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

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: Contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **PERSPECTIVA**, Erechim. v.35, n.132, p.41-54, dezembro/2011.

WEISHEIMER, Nilson. **Marialice Foracchi e a Formação da Sociologia da Juventude no Brasil**. São Paulo, 2015.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 05, nº 09, 2003, p. 174-214.

WELLER, Wivian. Narrativas biográficas de jovens: O que seus destinos revelam? In.:

CARRANO, Paulo. FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências Sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

## **Anexos:**

### **ENTREVISTAS**

#### **Família: Campos de possibilidades e trajetória social**

- 01- Qual era e/ou é a profissão dos seus pais?
- 02- Como eles conciliavam trabalho e família?
- 03- Como era a vida de vocês: muito apertada, mais ou menos, ou viviam com folga? Fale mais sobre isso.
- 04- Seus pais estudaram até que série?
- 05- Como é a relação entre você e sua família?

#### **Trajetória escolar dos jovens**

- 06- Fale-me sobre sua trajetória escolar. Vem de que tipo de escola?
- 07- Seus pais te incentivam a estudar? O que eles dizem?
- 08- O que seus pais entendem sobre a educação dos filhos?
- 09- Como eles participam da sua formação universitária?
- 10- O que eles entendem sobre seu curso?
- 11- Houveram grupos que te influenciaram a entrar na universidade? Quais?
- 12- Como aconteceu a sua escolha pelo curso? É o que você sempre quis?
- 13- O que representa a universidade em sua vida?

#### **Experiências: Universidade, atividades remuneradas, grupos de moradia**

- 14- Quando você decidiu que faria o curso que faz?
- 15- Já iniciou outro curso? Qual? Porque desistiu?
- 16- Atualmente, você divide casa com quem? Aonde?
- 17- Fale-me um pouco do seu trajeto até a universidade.
- 18- Você faz alguma atividade além da graduação? Como é conciliá-la aos estudos?
- 19- Você recebe algum tipo de auxílio universitário?
- 20- Qual a sua opinião sobre o seu auxílio?
- 21- O que você faz de atividade? Ocupa quantas horas por dia e por semana?
- 22- Com o que você gasta seu dinheiro?
- 23- Esse recurso te dá alguma independência dos seus pais? Como assim?
- 24- Você participa de algum grupo através da universidade?
- 25- O que você faz, geralmente, quando está com seus amigos da universidade?

26- O que costumam conversar?

**Projetos de futuro:**

27- A universidade está em seus projetos pessoais de futuro? Fale-me um pouco.

28- Em sua concepção, como a universidade vai refletir em sua vida?

29- Como você se imagina depois da graduação?

30- Como você percebe a sua futura profissão?

31- Tem planos a curto, médio e longo prazos? Pode comentar?

**QUESTIONÁRIO**

Este questionário faz parte da pesquisa de Tese intitulada “Experiências Universitárias e Projetos de Futuro entre Universitários da rede pública” como requisito para o Doutorado em Sociologia pelo PPGS/UFPB. Tem a orientação da Professora Dra.<sup>a</sup> Tereza Correia Queiroz e é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Os dados terão sigilo e os respondentes não serão identificados.

**Pesquisador: Ricardo Cruz Macedo**

**Eixo I: O estudante**

- 01- Idade: \_\_\_\_\_ 06- Município onde você reside: \_\_\_\_\_  
02- Identidade Étnica: \_\_\_\_\_  
03- Gênero: \_\_\_\_\_ 07- Município onde sua família reside: \_\_\_\_\_  
04- Curso/semestre: \_\_\_\_\_  
05- Turno do curso: \_\_\_\_\_

**Eixo II: Grupo familiar/Grupo de moradia**

- 01- Sua família mora: ( ) Na zona urbana ( ) Na zona rural  
02- Grau de escolaridade de:  
2.1 - Seu pai: \_\_\_\_\_  
2.2 - Sua mãe: \_\_\_\_\_  
03- Qual a sua renda média familiar:  
( ) Menos de um salário ( ) Acima de 03 a 04 salários  
( ) Acima de 01 a 02 salários ( ) Acima de 04 salários  
( ) Acima de 02 a 03 salários

04- Em sua família há quantos universitários cursando ou que já concluíram a graduação além de você? ( ) 01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) Mais de três ( ) Nenhum

05- Qual a idade deles? \_\_\_\_\_

06- Em relação ao seu lugar de moradia durante a graduação:

( ) Mudei para o CRAJUBAR

( ) Sempre morei no CRAJUBAR

07- Durante?

( ) Família ( ) Amigos ( ) Companheiro ( ) Sozinho ( ) Outros? (Quem? \_\_\_\_\_)

### **Eixo III: Experiências**

#### **Sub Eixo: Universidade**

01- Você entrou através de algum tipo de cota? Qual: \_\_\_\_\_

02- O seu curso representa a primeira opção que você queria? ( ) Sim ( ) Não

03- Você recebe atualmente algum tipo de auxílio? ( ) Sim ( ) Não Qual?  
\_\_\_\_\_

04- Quanto tempo gasta de viagem por dia para ir e voltar da universidade? \_\_\_\_\_

05- Você tem amigos de infância com ou fazendo graduação? ( ) Sim ( ) Não (Se sim, quantos? \_\_\_\_\_)

06- Você participa de algum grupo na universidade: (Ex.: De estudos, Cultural, Mov. Social, religioso, etc.) ( ) Sim ( ) Não (Se sim, qual: \_\_\_\_\_)

07- As relações com seus amigos de antes mudaram após a entrada na universidade? ( ) Sim ( ) Não (Se sim, em que \_\_\_\_\_)

08- Costuma participar de eventos na universidade? ( ) Sim ( ) Não ( ) As vezes

00- Já fez viagens e conheceu novos lugares através do seu curso? ( ) Sim ( ) Não

10- Quanto tempo você dedica por dia aos estudos fora de sala de aula?

( ) Até 01 hora ( ) Mais de 01 a 02 horas ( ) Mais de 02 a 03 horas ( ) Mais de 03 a 04 horas ( ) Mais de 04 horas

#### **Sub Eixo: Sociabilidades/Lazer**

01- Sobre você *antes* de entrar na universidade:

Cite dois exemplos de lugares que você mais frequentava:

Cite dois hábitos que você mais gostava de fazer:

02- Sobre você *depois* de entrar na universidade:

Cite dois exemplos de lugares que você mais frequenta:

Cite dois hábitos que você mais gosta de fazer:

**03-** Seus hábitos culturais mudaram ao entrar na universidade? ( ) Sim ( ) Não (Se sim, cite um exemplo: \_\_\_\_\_)

#### **Sub Eixo: Ocupação/Remuneração**

**01-** Você é beneficiário de alguma política de assistência estudantil? (Bolsas, auxílios).

( ) Sim (Qual) \_\_\_\_\_ ( ) Não

**02-** Em relação a sua ocupação, você: ( ) Estuda ( ) Estuda e trabalha ( ) Estuda e é bolsista/estagiário ( ) Outras: Quais? \_\_\_\_\_

**03-** Com a atividade remunerada, qual o grau de sua autonomia financeira em relação a sua família para que você realize seu curso universitário numa nota de 01 (Não tenho autonomia) a 05 (Tenho autonomia): ( )01 ( )02 ( )03 ( )04 ( )05

#### **Eixo IV: Projeto de futuro**

**01-** Numa escala de 01 (Baixa) a 05 (Alta), qual nota você atribui a participação da sua família para sua realização do curso? ( )01 ( )02 ( )03 ( )04 ( )05

**02-** Numa escala de 01 (Baixa importância) a 05 (Muita importância), qual nota você atribui a seu curso como instrumento para ampliação dos seus horizontes pessoal e profissional? ( )01 ( )02 ( )03 ( )04 ( )05

**03-** Costuma fazer planos para o futuro com mais frequência: ( ) A curto prazo ( ) A médio prazo ( ) A longo prazo ( ) Não faço

**04-** Você moraria em outra região ou Estado brasileiro para atuar em sua área de formação? ( ) Sim ( ) Não

**05-** Havendo dificuldades de sua inserção no mercado de trabalho através de sua formação universitária, você: ( ) Faz outra graduação ( ) Vai logo trabalhar no que for possível ( ) Trabalha quando houver chances na área de formação e vai fazendo pós-graduação na área ( ) Outra (Qual?): \_\_\_\_\_

**Obrigado por sua participação e disponibilidade!**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e em permitir o uso da entrevista para fins estritamente científicos para a pesquisa de Tese de Doutorado sob título Jovens de origens populares no ensino superior: Experiências universitárias e projetos de futuro entre estudantes da rede pública. Fui informado que a pesquisa será apresentada ao PPG de Sociologia da UFPB sob a orientação da Professora Dra.<sup>a</sup> Tereza Correia da Nóbrega Queiroz e está sendo desenvolvida por Ricardo Cruz Macedo, a quem poderei contatar/consultar para sanar alguma dúvida através do telefone (--) ----- ou do e-mail: ----- . Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são: 01- Compreender como são construídas as experiências de realização do curso de educação superior; 02- Analisar como essas vivências influenciam na definição do projeto de futuro de jovens oriundos de grupos populares que estão matriculados na Universidade Federal do Cariri, UFCAR, Campus Juazeiro do Norte-CE e 03- Analisar como ocorrem as influências do grupo familiar para a realização do curso. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas da pesquisa científica, e não serão as mesmas identificadas. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas, sendo as mesmas gravadas sob minha autorização. Fui ainda informado(a) de que poderia não responder a alguma pergunta sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Juazeiro do Norte-CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Participante

---

Ricardo Cruz Macedo (Pesquisador)