

Estratégias de acesso ao  
Ensino Superior entre jovens  
universitários com experiência  
de trabalho na infância

*Andrea Abreu Astigarraga*

**RESUMO**

Este artigo aborda o *modus operandi* de jovens egressos do Ensino Superior, oriundos da zona rural, com experiência de trabalho na infância e que acessaram os cursos elitizados da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará. A pesquisa autobiográfica dialogada foi relevante, tendo em vista que, em suas histórias de vida, as estratégias pessoais e familiares preponderaram diante do contexto de pobreza, subsistência, desde a infância, no Ensino Fundamental, passando pela adolescência, no Ensino Médio, à juventude, na Universidade. As principais estratégias verificadas em suas narrativas estão relacionadas com o capital social (relações interpessoais), os saberes e os valores transmitidos pela família. Verifica-se a urgência de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior, para atender a uma demanda considerável de pessoas que não têm acesso a ela ou a acessam com muitas dificuldades, principalmente na UVA que, por ser universidade de âmbito estadual, não aplica as novas políticas “democráticas” do Ensino Superior, tais como ENEM e PROUNI. Os resultados da pesquisa poderão ser aplicados tanto no âmbito micro quanto no macro. O micro espaço da sala de aula pode sofrer grande influência no processo ensino-aprendizagem, quando se conhecem as estratégias escolares utilizadas pelos alunos. A administração central da universidade, visando ao planejamento estratégico de instâncias administrativas, tais como Pró-Reitoria de Graduação, Assuntos Estudantis, Iniciação Científica e Pesquisa, também poderá beneficiar-se deste estudo para a avaliação institucional.

**PALAVRAS-CHAVE**

Jovens; Ensino Superior; Estratégias; Capital social; Trabalho na infância

Strategies of access to the  
higher education among young  
college students with work  
experience during the childhood

**RESUMO**

*This article deals with the modus operandi of the egressed students of higher education, native from the rural area, with work experience in their childhood and that had access to the best courses at Vale do Acaraú University, Sobral, Ceará. The discussed autobiographical research was relevant bearing in mind that, in their life history, the personal and familiar strategies preponderated over the context of poverty, subsistence, since the childhood during the primary school teaching, the adolescence in the middle school, until the youth in the university. The main strategies verified in their narratives are related to the social capital (interpersonal relationships), the knowledge and values transmitted by the family. We can verify the urgency of public policies of inclusion in the higher education in order to suit a considerable demand of people that doesn't have access to higher education, or have access, and with difficulty, continue studying and graduate, specially at UVA (Vale do Acaraú University) that, being a state university, doesn't apply the new "democratic" policies of teaching in higher education, such as ENEM and PROUNI. The results of the research can be applied both micro and macro scopes. The micro area of the classroom can suffer a strong influence in the teaching- learning process when It is known the school strategies of the students. The central administration of the university can also benefit from this study for an institutional evaluation, aiming the strategic planning of administrative instances, such as pro-rectorship for graduation, student subjects, scientific initiation and research.*

**KEYWORDS**

*Young people; Higher education; Strategies; Social capital; Child labor*

Este artigo aborda o *modus operandi* de jovens egressos do Ensino Superior, oriundos da zona rural, com experiência de trabalho na infância e que ingressaram nos cursos elitizados da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, interior do estado do Ceará.

O estudo feito através de entrevistas narrativas foi relevante, tendo em vista que, em suas histórias de vida, as estratégias pessoais e familiares preponderaram diante do contexto de pobreza e subsistência, desde a infância, no Ensino Fundamental, passando pela adolescência, no Ensino Médio até a juventude, na Universidade. As principais estratégias verificadas em suas narrativas estão relacionadas ao capital social (relações interpessoais), aos saberes e aos valores transmitidos pela família.

Carrano, no Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira, ao tratar sobre jovens universitários, afirma:

A trajetória dos estudos relacionados com a desigualdade de escolarização entre classes sociais e a problemática dos estudantes universitários de origem popular são temas ainda pouco estudados no Brasil e cobram atenção para as diferentes estratégias utilizadas não apenas pelas suas famílias, mas também pelos jovens populares em suas iniciativas de acesso à universidade e, principalmente, pelos seus “pulos” para se manterem na instituição e concluírem os cursos que “escolheram” ou que suas condições de classe e capitais permitiram que escolhessem (CARRANO, *apud* SPOSITO, 2009, p.181)

Sobre esse tema, Mayorga (2010), a partir do Programa Conexão dos Saberes, organizou artigos que descrevem a experiência no Núcleo de Psicologia Política, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado pela autora. Outra publicação sobre o tema, em forma de memoriais autobiográficos de jovens oriundos das camadas populares que ingressaram em universidade através do vestibular (BATISTA, 2006), foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC). O que nos motivou a desenvolver esta pesquisa foi a ausência, na época, de estudos sobre os jovens das classes trabalhadoras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada em Sobral, Ceará, e seus processos de acesso e permanência nessa Instituição de Ensino Superior (IES), tendo em vista que nela não há serviços de assistência estudantil, tais como casa e restaurante universitários.

Este estudo é relevante porque, nos dois últimos anos, a assessoria técnica da universidade em questão, através de pesquisa estatística, constatou altos índices de evasão de alunos. Realizou também estudo do perfil dos alunos e constatou que a maioria dos (as) jovens universitários (as) são oriundos predominantemente da Região Norte do Estado do Ceará, do semiárido, de famílias de pequenos agricultores, com média de cinco filhos, nas quais os pais tiveram pouco acesso à escolarização. Os estudantes universitários representam uma nova realidade, porque conseguiram superar as gerações anteriores e acessaram o Ensino Superior. Muitos estudam e trabalham ao mesmo tempo.

Este estudo centra-se, especificamente, na problemática das desigualdades socioeducacionais, aspectos que envolvem o acesso e a permanência de estudantes pobres na universidade. Tem como questões norteadoras: Quais elementos das trajetórias pessoais e educacionais desses estudantes autorizam o ingresso deles em carreiras universitárias? Quais são suas condições de escolarização na universidade? Como tem ocorrido sua inserção social e simbólica no interior do campo universitário? Como esses estudantes têm permanecido na Universidade?

Mesmo que se verifique algum avanço com relação à inclusão de filhos de trabalhadores de baixa renda nas universidades públicas brasileiras, principalmente em cursos considerados de fácil acesso (as licenciaturas, por exemplo), é verdade também que pouco se avançou nos cursos considerados seletivos, ou seja, considerados de carreiras tradicionais, que possuem o maior índice de procura no vestibular, o que torna difícil o acesso a eles de alunos egressos de escolas públicas e sua permanência neles. Isso nos leva a investigar os poucos candidatos que desafiam a hierarquia não escrita na história do Ensino Superior, principalmente na região Norte do Estado do Ceará.

## **UNIVERSIDADE: PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

A questão da democratização da educação pública, embora não seja nova, encontra-se muito distante de ser equacionada. Apesar de estar colocada como uma demanda crescente na constituição da esfera pública nacional desde os primórdios do século XX, só no período pós-Segunda Guerra Mundial, a sua defesa assumiu um caráter mais ofensivo (OLIVEIRA, 2006, p.91).

Durante muitos anos acreditou-se que, para cursar uma universidade de qualidade, era preciso ingressar em uma instituição pública e, para tanto, seria necessário preparar-se em escolas privadas, únicas capazes de oferecer uma educação básica de qualidade. Esse fato foi comprovado, porque quem cursava escola básica particular tinha seu acesso garantido na universidade pública; já aqueles que só tinham condições de realizar seus estudos na rede pública estavam condenados ao Ensino Superior privado, com sua extensa estratificação (OLIVEIRA, 2006, p. 102).

A própria noção de educação superior como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação e faculta os mais diversos usos ideológicos, tais como a dicotomia educação básica – educação superior (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 79). Tal crença começou a ser abalada a partir de estudos e pesquisas – muitos realizados no âmbito das próprias universidades – que vieram demonstrar que os alunos de escola básica pública também têm acesso às universidades públicas, ainda que possa existir uma estratificação por cursos.

Sabe-se que os cursos de ciências sociais e humanas têm a maioria dos seus alunos vinda da escola básica pública, o que pode ser explicado pelos níveis menos pretensiosos de pontuação exigidos por ocasião do vestibular ou pelo fato de que se realizam, muitas vezes, em um único turno, permitindo aos seus alunos permanecerem no mercado de trabalho, enquanto estudam. Já os cursos considerados de maior prestígio e realizados em tempo integral têm seus alunos, majoritariamente, originados de escolas particulares (Ibidem).

A Constituição de 1988 traz aspectos significativos para a educação superior. Por exemplo, o Art. 208, inciso V, que trata do dever do Estado para com a educação, afirma que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Parece evidente que a concepção predominante aqui é a dos dons e aptidões naturais, de inspiração liberal (BISSERET *apud* DURANT, 1979). Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores (Ibidem).

Desde que foi instituído, em 1808, o Ensino Superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. O Ensino Superior, quando foi instituído no Brasil, constituía importante capital de distinção social. Somente com a reforma de 1968, com a instituição de universidades em todas as unidades da federação e com o aumento do número de matrículas, outras classes sociais puderam vislumbrar possibilidades de acesso a esse nível educacional.

Para o filho do pobre, a *passagem* do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses sujeitos (PORTES, 2006, p. 222). No período entre 1992 e 1999, quando o número de alunos no Ensino Superior passou de 1,433 milhão para 2,525 milhões de estudantes, a “participação dos 20% mais ricos subiu de 67,1% em 1992, para 70,7% em 1999, enquanto a participação dos 20% mais pobres, que era de 1,3%, ficou reduzida a 0,9%, nos anos respectivos” (FOLHA DE SÃO PAULO *apud* PASSOS; PEREIRA, 2007). A desigualdade nas condições de acesso ao Ensino Superior entre os diferentes grupos sociais é destacada pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1998, como um dos grandes desafios e dificuldades a serem superados pelos sistemas de ensino “em todos os lugares”.

Uma das primeiras medidas do atual Governo Federal, para democratizar o acesso de estudantes de classes sociais menos favorecidas à Educação Superior, foi a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – Lei n.11.096, de 13 de janeiro de 2005, que



---

amplia o número de vagas nesse nível de ensino e prevê a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais, em instituições privadas de Educação Superior.

Se a primeira medida do PROUNI revela-se polêmica, à proporção que acirra pendências não esclarecidas na relação público-privado, a segunda constitui-se numa ação, de fato, afirmativa, possibilitando a ampliação das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). O Governo Federal, com essas providências, pretende colocar, até 2011, pelo menos 30% (Meta 01, da Educação Superior, no Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09/02/2001) da população na faixa etária de 18 a 24 anos, na educação superior – hoje restrita a 9% (INEP 2006) – contribuindo, assim, com o compromisso de democratizar o acesso à Educação Superior e, ao mesmo tempo, estimular o processo de inclusão social e geração de renda para jovens brasileiros (DIAS; PASCUAL *apud* MORAES, 2008, p. 462).

A UVA possui, no vestibular, uma cota de 10% de vagas reservadas aos portadores de necessidades especiais, mas não aderiu ao ENEM nem possui cotas sociais e étnicas. Sendo instituição pública em âmbito estadual, não está inclusa nas atuais políticas de acesso e permanência de estudantes de classes sociais menos favorecidas à Educação Superior.

Ora, em um contexto sociocultural marcado pela pobreza e desigualdade, como os (as) jovens universitários (as) conseguiram superar as dificuldades para ingressar na universidade pública? Este artigo pretende expor, como tema central, a trajetória de vida e as vivências escolares de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos seletivos da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA): Direito, Engenharia Civil e Enfermagem.

Trata-se de trajetórias consideradas “estatisticamente improváveis”, como vêm demonstrando as pesquisas sobre o acesso ao Ensino Superior público (PORTES, 2006; PASSOS; PEREIRA, 2007), pois elas desafiam as previsões acerca das reais possibilidades de esses jovens chegarem aonde chegaram.

Em um contexto marcado pela pobreza, pela necessidade do trabalho infantil para a subsistência, pela falta de recursos materiais, pela escolarização mínima dos pais, pelo contexto escolar precário, pela quase inexistência de livros, revistas, mídia, tecnologia, como explicar as trajetórias de sucesso desses três jovens? *A priori*, descartamos as estratégias pessoais e familiares baseadas no capital cultural (BOURDIEU, 2007; 2008).

### ENTREVISTAS NARRATIVAS

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive — que também é construída e modificada por ele —, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica, nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e dos papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. De acordo com o autor:

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida do indivíduo, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos destinos pessoais de vida, possuem relevância social (SCHÜTZE, 1983, *apud* WELLER, [s.n.t.], p. 04).

A análise de narrativas está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, também desenvolvido por Schütze e denominado “entrevista narrativa”, que não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia (Ibidem).

Na diversidade de métodos qualitativos de análise, a história de vida ocupa um lugar proeminente, aumentando gradativamente seu prestígio para aos cientistas sociais. E, seguindo essa linha de pensamento, observamos que, quando as pesquisas se voltam para as classes populares, tratam de mostrar a importância de produzir uma documentação oficial,

tendo como objetivo incorporar à historiografia oficial a versão que os oprimidos e desprivilegiados têm dos grandes e dos pequenos acontecimentos.

Bourdieu (2007), quando trata da *Ilusão biográfica*, salienta que fazemos uso do senso comum para produzirmos uma narrativa dessa história, numa linguagem cotidiana, descrevendo a vida como um caminho, um percurso, uma passagem que tem começo, meio e fim, aceitando a filosofia da história como o sentido de eventos históricos sucessivos, numa abordagem de narrativa histórica, em que descrevemos uma biografia ou autobiografia. Como pressupostos dessa teoria, chamada de “teoria da narrativa”, podemos apontar:

[...] o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de “projeto original” apenas coloca explicitamente o que está implícito desde o início, desde sua mais terna idade dos biógrafos comuns (BOURDIEU, 2007, p. 74)

Ainda no pensamento de Bourdieu (2007), essa organização da história dá-se numa ordem cronológica, desde uma origem com duplo sentido, ou seja, de início e também princípio, até seu fim, que é um objetivo, uma realização. A narrativa, tanto biográfica quanto autobiográfica, propõe que, numa fiel sucessão cronológica, haja eventos que se desenrolem, tentando organizar-se em sequências ordenadas e de acordo com relações inteligíveis.

Na descrição da própria vida, temos certos acontecimentos “significativos”, nos quais surgem conexões que possibilitam justificar nossa existência e dar-lhe coerência. Produzir uma história de vida, tratá-la como uma história, ou seja, como uma narrativa que exige uma sequência lógica e significativa dos fatos, talvez seja uma ilusão retórica, não esquecendo que há mecanismos sociais que privilegiam ou autorizam a descrição da vida como unidade e como totalidade.

De fato, os sujeitos, ao evocarem lembranças e recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscam trazer, para sua narrativa, autenticidade relativa às suas escolhas e aos episódios que narram através da linguagem articulada. As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados que podem

---

ser agrupados em duas dimensões: os diversos documentos (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas.

[...] de fato as biografias são bastante utilizadas em pesquisa na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa ao qual esteja vinculado (SOUZA, 2006, p.137).

A autobiografia expressa o “escrito da própria vida”, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.

[...] a autobiografia, ou fazendo uso do termo “história de vida” se revela pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências individuais e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/ coletiva (Ibidem, p.138).

O material obtido através das histórias de vida é um conjunto empírico que deve ser trabalhado por outros procedimentos, como a descrição, a análise, o levantamento de inferências, a compreensão e a explicação. É uma fonte de pesquisa importante para:

[...] recolher a maior quantidade possível de testemunhos sobre formas de vida para as quais não existam senão poucos registros; saber como agem os “silenciosos”, aqueles que pouco aparecem na documentação escrita, isto é, as camadas de baixa renda; saber como encaram sua existência diante das modificações em curso, constitui uma larga abertura para a utilização de histórias de vida (SIMSON, 1988 *apud* ASTIGARRAGA, 2008, p.09).

De acordo com Pais (2001), os documentos biográficos (memórias, biografias, histórias de vida, etc.) não podem ser considerados reflexos passivos de uma entidade social isolada. Se cada biografia aparece como síntese de uma história social e, paralelamente, cada comportamento ou ato individual aparece como síntese de uma estrutura social, há sempre lugar para um movimento da biografia ao sistema social e deste à biografia (Ibidem, p.11).

Aproximamo-nos dos três jovens entrevistados através de colegas professores e de um aluno do Centro Acadêmico. Quando tomaram conhecimento dos objetivos e da metodologia da pesquisa, os três demonstraram interesse em participar. Assinaram o Termo



de Consentimento Livre e Esclarecido e Consentimento Pós-Esclarecido e, no final das entrevistas, expressaram o desejo de que suas histórias de vida fossem divulgadas para possíveis orientações de outros jovens, de professores e demais autoridades que elaboram políticas públicas.

A técnica de coleta de dados abrangeu entrevistas narrativas focadas na autobiografia de três jovens egressos dos cursos de Direito e Enfermagem da UVA, a fim de conhecer suas experiências e estratégias pessoais e coletivas para ingressar na universidade. O ponto de partida das entrevistas foi: “Fale sobre sua trajetória escolar até ingressar na universidade”. As entrevistas foram gravadas em MP4. A análise e a discussão dos dados iniciaram-se com a transcrição detalhada das entrevistas, seguida de várias leituras do material transcrito, direcionado pelas categorias teóricas da pesquisa: o capital social e a “cultura” do trabalho na infância, na zona rural. Por meio delas, percebemos as categorias empíricas que, de forma dialética, emergiram na interpretação das narrativas.

## TRAJETÓRIAS

*“Você não sabe o quanto eu caminhei,  
pra chegar até aqui”  
(Cidade Negra).*

Entrar na universidade e olhar os jovens que a compõem pode dar a impressão de um universo único, homogêneo. O ritual de passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior é o vestibular. A partir daí, o aluno é um número, uma matrícula, um dado estatístico frio. A pesquisa feita através de entrevistas narrativas, no entanto, permite a aproximação, o conhecimento sobre a trajetória dos jovens. Alguns alunos possuem histórias completamente diferentes, consideradas, inclusive, improváveis.

Qual a probabilidade de um jovem que, desde os oito anos de idade, trabalhava na roça com seu pai e seus irmãos, ingressar na escola, aos quinze, e passar no vestibular para o curso de Direito, aos vinte e quatro anos? Será que um menino que desde os onze anos de idade trabalha e estuda em uma escola precária consegue ser um juiz antes dos trinta anos? Pode-se imaginar que uma menina, depois de passar a manhã trabalhando na roça com o pai e

os irmãos, caminhe treze quilômetros diários até a escola e, tendo sempre estudado em escola pública, sem fazer cursinho, passe no primeiro vestibular para o curso de Enfermagem?

A partir da reconstrução das narrativas dos três jovens a respeito de suas trajetórias escolares até a universidade, foram construídas as categorias que emergiram das narrativas: a desigualdade, a coexistência das três fases da perspectiva histórica sobre o trabalho infantil nas sociedades consideradas economicamente arcaicas e subdesenvolvidas, a quase ausência de capital cultural, a ênfase no capital social, a valorização e a dedicação ao estudo como projeto de vida.

O primeiro aspecto a destacar é a extrema desigualdade de condições de acesso e permanência na universidade. Gilson, Antonio e Siomara são filhos de pequenos agricultores, residentes no interior da zona norte do estado do Ceará e, devido às condições socioeconômicas da família, começaram a trabalhar na roça muito cedo; concomitantemente, estudavam.

Para Coleman (*apud* PAIS, 2001, p.33), o trabalho infantil é um traço que caracteriza as sociedades economicamente arcaicas e subdesenvolvidas. Ao analisar, numa perspectiva histórica, as relações entre famílias e crianças/adolescentes, o autor assinala que:

a) Numa primeira fase, de pré-modernidade, a categoria é a de subsistência. É uma fase típica de sociedades rurais. A maior parte do que é consumido corresponde ao que é produzido. As trocas econômicas e a divisão do trabalho são mínimas. Nas explorações agrícolas, o trabalho infantil é considerado um trabalho útil. As famílias têm muitos filhos e exploram a sua força de trabalho porque o esforço de todos é necessário para se alcançar o nível de subsistência. O *investimento financeiro* feito pelas famílias nas crianças é mínimo. Aliás, nem recursos haveria para tal. Em contrapartida, o investimento em “capital social” é elevado e consiste na transmissão de *saberes* produtivos, de crenças e valores que são uma garantia da reprodução social.

Tomamos o conceito de capital social (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis [...] o volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado [...] os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade.

Continuando nas idéias de Coleman (*apud* PAIS, 2001, p. 33):

b) Numa segunda fase, a maior parte das necessidades familiares é satisfeita através da troca de salários por bens consumíveis. É uma fase característica da sociedade pós-agrícola, isto é, urbana, baseada numa economia de trocas. O trabalho infantil produtivo perde sentido no quadro familiar. No entanto, a família continua a revelar um grande interesse pelas mais novas gerações. O investimento em *capital humano* nos adolescentes é encarado, também, como um investimento no futuro da família.

c) A terceira fase é típica da sociedade pós-industrial. As famílias não estão seguras de que um investimento na educação dos seus filhos lhes assegure uma integração fácil na vida profissional. Por outro lado, as funções econômicas e sociais da família transferem-se para outras instituições (creches, escolas, igrejas, associações juvenis, etc.) As famílias perdem influência no processo de formação dos filhos. Dá-se, portanto, um desinvestimento de *capital social* de origem familiar, nas crianças e jovens.

O estudo de Coleman diz muito sobre as histórias contadas pelos universitários. No entanto, o que verificamos em nosso contexto, é coexistência das três fases. A primeira fase é percebida na infância pobre-rural dos universitários. Em seus depoimentos, verifica-se o predomínio do capital social e da transmissão de saberes e valores:

*Eu e meus sete irmãos nascemos em Timonia, trinta e seis quilômetros do município de Granja. Até hoje não tem energia elétrica lá. Eu comecei a ir para a roça aos oito anos de idade e trabalhei com meu pai e meus irmãos até os quinze anos. A roça era do meu pai. Ele era maleável. A gente não ia todos os dias. (Gilson)*

*Trabalhar era uma obrigação, porque meu pai era doente, então ele via nos seus sete filhos a possibilidade de sobrevivência. Se me perguntassem se eu queria brincar ou trabalhar é claro que eu responderia que queria brincar Mas era tão incutido na gente que o trabalho era necessário, que eu me acostumei a trabalhar desde cedo. (Antonio).*

*A gente trabalhava sério, ele dava muita disciplina pra gente. Ele levava todos os filhos para a roça e aproveitava aquele momento para orientar sobre algumas questões da vida. E ele cobrava: ele ensinava e depois cobrava, pedia pra gente ficar repetindo. Se a gente errava, ele brigava. Uma coisa que ele sempre prezava era que tinha que respeitar as pessoas e a gente não deveria discutir com ninguém (Siomara)*

A maioria dos (das) jovens universitários (as) é proveniente da zona rural; alguns têm número elevado de irmãos, vivenciaram o trabalho doméstico na infância como subsistência pessoal e familiar. Ao mesmo tempo, verificamos, em seus relatos, que a visão de seus pais demonstra uma perspectiva de investimento nas instituições de ensino. Por mais que as gerações anteriores (avós e pais) não tenham tido acesso à universidade, há incentivo para que a geração atual a acesse, nela permaneça e conclua o Ensino Superior.

Nas três entrevistas narrativas, encontramos várias estratégias pessoais e familiares: projeto de vida traçado pelo pai, o sonho de mudar de vida, o gosto pelo estudo, programa governamental, supletivo, apoio da família e de amigos.

Os jovens lembram-se dos seus pais como *visionário, evoluído, doido*. É forte, nas narrativas dos jovens, a força simbólica da figura paterna. Todos são unânimes em afirmar que seus pais fugiram da prática cotidiana de seu contexto e acreditaram nos estudos, diferentemente dos outros pais agricultores que viam no trabalho rural a possibilidade imediata de subsistência. Apesar de não terem estudado ou saberem apenas ler e escrever minimamente, os pais apostaram na escolarização dos filhos, que também trabalhavam na roça, parte do dia. Na mesma história de vida, percebe-se a mudança de concepção da primeira fase para a segunda. A retirada da criança do trabalho rural e o investimento no adolescente estudante e no futuro da família:

*Meu pai era considerado como doido porque colocava os filhos para estudar. Ele fugia da regra do lugar. Ele é um homem inteligente que não sabe ler, mas sabe pensar. Não sei de onde uma pessoa traz tantos valores sem ter sido educado para aquilo ali, sem frequentar escola. Meu irmão mais velho, quando tinha dez anos de idade, caminhava nove quilômetros diários até a escola. Para a realidade [contexto] do meu pai, ter um filho estudando era coisa para rico, não era qualquer um que poderia ter. Tanto é que meus vizinhos contemporâneos pouco estudaram, a maioria não concluiu o Ensino Médio; formatura só eu. (Antonio).*

*Meu pai é agricultor, minha mãe é dona de casa. Ele teve uma influência muito grande na nossa formação porque ele sempre quis que a gente estudasse, diferente de outras pessoas do lugar onde morávamos. Por isso ele enfrentava problemas com os vizinhos, parentes, porque os quatro primeiros filhos são homens e, naquela época, os homens tinham que ajudar os pais no trabalho. Só que a gente além de trabalhar, estudava. Mas meu pai sempre enfatizava a escola. Então, a gente trabalhava com ele num turno e, no outro, era para estudar (Siomara).*

A experiência de escolarização no Ensino Fundamental e Médio foi uma batalha. De acordo com Gilson: *como os trabalhos de Hércules*. Os entrevistados e seus irmãos precisavam caminhar diariamente quilômetros da casa à escola. Sem transporte, dependendo de carona, na incerteza de chegar ou não à escola, de voltar para casa de forma segura, sem alimentos, sentindo muito calor e cansaço. A única certeza era o projeto traçado por seus pais e o desejo de mudar de vida de forma digna: através do estudo e da solidariedade.

*Ele foi visitar a escola do sítio onde morávamos e não gostou. Ele achou que não tinha muito resultado. E decidiu que íamos estudar na cidade [São Benedito]. Era muito difícil porque era aquela incerteza todos os dias. A gente acordava muito cedo, cinco e meia da manhã, para chegar à escola às sete horas. Mas não tinha transporte. Aí a gente caminhava uns dois quilômetros até a BR e ficava esperando uma carona até a escola que ficava a treze quilômetros de distância. Na volta para casa era mais difícil ainda. Geralmente a gente voltava a pé. Chegávamos em casa às 16 ou 17 horas. Esse foi meu cotidiano e dos meus irmãos durante cinco anos até o prefeito colocar transporte nesse trajeto. Aí, terminei o Ensino Fundamental e iniciei o Ensino Médio. Meu pai quase não sabia ler, mas fazia questão de acompanhar as nossas notas na escola. E ele dizia que o irmão mais avançado na escola tinha obrigação de ensinar os irmãos mais novos. (Siomara).*

Na trajetória dos jovens, a colaboração de parentes e amigos foi fundamental para superar as dificuldades na escola. Na ausência de recursos, tais como livros, revistas, tecnologia, o ensino mútuo entre irmãos, a orientação e apoio de amigos, o estímulo de professores, o supletivo e um programa governamental, fizeram a diferença.

Os três jovens entrevistados contaram que tinham acesso a material didático emprestado de amigos ou xerocados. Siomara conta que sempre estudou com seu irmão e trocavam conhecimentos de matemática e português. Gilson, que trabalhou na roça dos oito aos quinze anos, entrou na escola pela primeira vez e não se adaptou aos colegas, uma turma de crianças. Graças a um amigo, ele descobriu que, prestando as provas do supletivo, poderia concluir três anos de escolarização em apenas um. Para ser aprovado, estudava em casa, diariamente, nos três turnos.

Antonio narra que a escola de Ensino Fundamental que frequentou era tão precária que sua motivação era basicamente a merenda. Atribui à baixa exigência da escola o seu ótimo desempenho em todas as provas. Destaca que o divisor de águas foi a participação em um programa governamental, no Banco do Brasil, como aprendiz. Seu esforço pessoal, sua dedicação, os conhecimentos adquiridos e a rede de amizades que criou, conduziram-no a um patamar maior de condições para chegar ao Ensino Médio e ser aprovado, posteriormente, no vestibular.

A experiência de Ensino Médio dos três entrevistados variou entre estudo totalmente em escola pública, estudo totalmente em escola particular e cursinho. Eles são unânimes em analisar a diferença abismal entre as condições de quem estuda em escola particular e quem estuda em escola pública. Nessa passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, verifica-se a influência de pensamento da terceira fase, na qual o capital social vai perdendo a força e o investimento na universidade como instituição de ensino toma fôlego.

Siomara e seu irmão sempre estudaram em escola pública, não fizeram cursinho e foram aprovados no primeiro vestibular que prestaram. Ela, para o curso de Enfermagem; ele, para o curso de Física. Siomara acredita que foram exceções; pensa que é preciso haver investimentos na escola pública, principalmente no Ensino Médio, para que pessoas como ela e seu irmão, provenientes das classes populares, com experiência de trabalho na infância e de trabalho e estudo simultâneo ao longo da escolarização, tenham reais condições de acessar a universidade pública.

Gilson concluiu o Ensino Fundamental através do supletivo, trabalhou e estudou durante o Ensino Médio, fez um cursinho pago com ajuda do seu patrão – que hoje considera seu segundo pai –, viajava todas as noites de Granja para estudar na UVA, em Sobral; quando chegava a casa, continuava estudando sozinho até as duas horas da manhã. Nada o abatia na perseguição do seu sonho de mudar de vida. Primeiro, iniciou o curso de Tecnologia da Construção Civil, mas não o seguiu; depois, passou para o de Administração de Empresas, no qual também não permaneceu. No cotidiano da universidade, descobriu seu verdadeiro desejo: cursar Direito. Tentou o vestibular para Direito, por três vezes, até ser aprovado. Antonio atribui sua experiência positiva ao programa governamental como aprendiz, no Banco do Brasil. Para ele, no entanto, o grande divisor de águas em sua formação acadêmica foi a possibilidade de estudar na escola particular. Segundo ele, foi importante:

*[...] estudar em escola pública, se destacar nos estudos, conseguir estágio no Banco do Brasil como aprendiz, estudar em escola particular, pois a qualidade de ensino na escola particular é incomparavelmente melhor que na escola pública. Isso não quer dizer que seja determinante estudar em escola particular, mas como eu tinha meu esforço pessoal somado às possibilidades do programa governamental com bolsa, me ajudou muito. (Antonio).*

É impressionante ouvir, nos depoimentos dos jovens, o desconhecimento sobre a universidade, em suas vivências no Ensino Fundamental e também no Médio. Siomara e Antonio foram apresentados à universidade através de seus irmãos mais velhos, que ingressaram no Ensino Superior antes deles, o que me causou curiosidade de entrevistá-los e conhecer suas histórias. Gilson, que sonhava fazer o Ensino Médio em um colégio tradicional de Sobral, passou a conviver com universitários nas viagens de Granja até Sobral, e seu desejo de mudar de vida passou a ter a universidade como endereço. Trabalhava e estudava. O acesso ao Ensino Superior dos três jovens foi através do vestibular. Já matriculados, as dificuldades normais continuaram e apareceram outras. Antonio, que já havia feito concurso para o Tribunal de Justiça, trabalhava e estudava. Gilson continuou trabalhando na roça e estudando; viajava de Granja para Sobral todas as noites.

Siomara foi a que teve mais dificuldades. Frequentando curso integral, não conseguiu trabalhar. Sentiu o peso da responsabilidade nas costas de seus irmãos. Mas, graças a eles, que assumiram as despesas da casa, pôde continuar na universidade. Mesmo assim, digitava trabalhos para seus colegas, copiava os textos para não precisar comprar livros ou xerocar, evitava todo e qualquer tipo de despesa extra; com os semestres adiantados, passou a fazer plantão nos hospitais para obter alguma renda. O estágio no programa de bolsa universitária, a experiência como bolsista de iniciação científica e seu desempenho como aluna, destacaram-na diante dos colegas de classe média-alta. Segundo ela, foi essa relevância que expôs, contra ela, comportamento preconceituoso de colegas e professores que afirmavam categoricamente, à sua frente, que Enfermagem era um curso elitizado e não era para “qualquer pessoa”.

Todos os entrevistados contam que se dedicaram integralmente aos estudos universitários e ao trabalho, abrindo mão da vida social, da convivência com a família, amigos, namorados (as). Quando tomei suas experiências e perguntei-lhes que sugestões dariam à universidade, principalmente sobre as políticas públicas de acesso e permanência dos jovens oriundos das classes populares, todos foram unânimes em defender ações afirmativas para os filhos dos trabalhadores que estudam em escola pública.

Os três jovens entendem que a universidade, quando desconhece a realidade dos seus alunos e não oferece assistência estudantil, tal como residência e restaurante universitários, reforça a política de desigualdade vivida na sociedade como um todo. Na questão das condições de acesso ao Ensino Superior, todos eles têm clareza das desigualdades entre estudantes de escolas públicas e estudantes de escolas particulares. Pensam que a lógica de adaptação do aluno à universidade deve processualmente ser invertida e, para isso, é essencial conhecer a história de vida dos alunos.

Todos eles ingressaram no Ensino Superior tendo como base a força do capital social, os saberes e os valores transmitidos pela família, especialmente pelo pai. O valor na educação e nas instituições de ensino, desde o Fundamental ao Superior, foi uma constante na vida deles. A abdicação de tudo que diz respeito à vida de um jovem para dedicar-se quase



exclusivamente ao estudo – muitas vezes, doze horas por dia – foi fundamental para transpor as barreiras abismais entre a vivência de trabalho infantil na roça, a precariedade de capital cultural e a competição desleal entre eles e os estudantes de classe alta e de escola particular, para entrar nos cursos considerados seletos. Sobre as atuais políticas de democratização do Ensino Superior implantadas nas universidades federais e particulares, eles pensam que:

*ENEM poderá só mudar o estilo de seleção, mas vai continuar privilegiando quem está melhor preparado. O PROUNI, com o aumento das vagas nas universidades particulares está abrindo mais caminho para os alunos com perfil de baixa renda, porque o governo está financiando bolsas. O FIES está aumentando. Essas políticas estão ajudando muita gente. (Antonio).*

*Eu concordo com o ENEM porque o governo está valorizando o aluno que é destaque no ensino público. O ENEM é uma alternativa interessante, mas eu ainda acredito que o Ensino Médio público precisa ser melhorado, para que o aluno da escola pública consiga competir com os alunos das escolas particulares. (Siomara).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à importância da pesquisa feita com entrevistas narrativas, na compreensão dos processos educativos formais e não formais de estudantes provenientes das classes populares e suas estratégias para superar as desigualdades socioeconômicas e culturais, verificamos, no depoimento de Gilson, a correspondência entre a iniciativa da pesquisa e os anseios dos pesquisados e suas histórias de vida:

*Eu já pensei inclusive em escrever toda essa minha história, até com medo de esquecer porque tem muitos mais detalhes, se a gente tivesse um dia inteiro... Uma das vontades que eu tenho era resumir tudo isso numa palestra, eu acredito nisso, quero crer que muitas pessoas também acreditam que, às vezes, falta para você uma luz, um norte, uma orientação. Então, se de repente você vai dar uma palestra para uns cem jovens que estão como eu estava lá, esperando só uma coisa que...alguém que tem 18 anos e pensa que não é mais possível e aí você conta a sua história e o indivíduo pensa ah então eu também posso conseguir!*

Considerando que estudos sobre a realidade dos estudantes universitários pobres são quase inexistentes na região e na universidade pesquisada, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para conhecer o contexto vivencial desses estudantes, suas dificuldades, assim como estratégias pessoais e escolares de sucesso para superar a experiência de trabalhar e estudar, desde a infância até ao Ensino Superior. Tendo em vista, ainda, que este diagnóstico



---

contribuirá com ações tanto do corpo docente quanto das demais instâncias universitárias, ele poderá melhorar a forma de acompanhamento e avaliação do sistema universitário.

Urgem políticas públicas de inclusão no Ensino Superior para atender uma demanda considerável de pessoas que não conseguem ingressar na universidade e outras que, com muitas dificuldades, nela concluem seus estudos. Mais agravante ainda é o caso da UVA que, por ser universidade de âmbito estadual, não operacionaliza as novas políticas “democráticas” do Ensino Superior, tais como ENEM e PROUNI.

Espera-se, com esta pesquisa, conhecer melhor o corpo discente da Universidade Estadual Vale do Acaraú, a fim de contribuir para a reflexão sobre o ingresso e a permanência, na instituição, do estudante universitário. Também, após conhecimento dos dados nela contidos, visando à aprendizagem dos alunos, repensar os currículos, a avaliação e a atuação dos docentes.

Os resultados da pesquisa poderão ser aplicados tanto no âmbito micro quanto no macro. O micro espaço da sala de aula pode sofrer grande influência no processo ensino-aprendizagem, quando conhecer as estratégias escolares utilizadas pelos alunos.

A administração central da universidade também poderá beneficiar-se deste estudo para a avaliação institucional, visando ao planejamento estratégico de instâncias administrativas, tais como Pró-Reitoria de Graduação, Assuntos Estudantis, Iniciação Científica e Pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ASTIGARRAGA, A. A. **Trajetórias de jovens universitários (as):** do trabalho infantil à universidade. Projeto de Iniciação Científica. Sobral: Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Fundação de Apoio à Pesquisa – FUNCAP, 2008.

\_\_\_\_\_. Perfil discente dos cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da UVA. **Revista Essentia**, Sobral, v. 11, n. 1, jun./nov. 2009.

ABRAÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Prefácio de Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BATISTA, A. et al. **Caminhadas de universitários de origem popular.** Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão; Universidade Federal do Ceará, 2006. (Programa Conexão dos Saberes).

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURANT, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe:** as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 8. ed. São Paulo, SP: Papius, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.

CATTANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). **A organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

CARRANO, P. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. V. 01.

DIAS, A. I ; PASCUAL, J. G. **Educação superior:** estudo e trabalho para todos? In: MORAES, S. E. (Org.). Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2008.

MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cindida, universidade em conexão:** ensaios sobre a democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revoluções. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PASSOS, G. O.; PEREIRA, S. C. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n.16, jan./jun. 2007.

PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP** — INEP, Ministério da Educação, Brasília, v.87, n.216, maio/ago. 2006.

VON SIMSON, O. R. M. Itália-Brasil, experimentos com histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo, SP: Vértice; Revista dos Tribunais, 1988.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Prefácio: Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SPOSITO, M. P. Estudo sobre juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação** — ANPED, São Paulo, n.5, p.35-52, 1997.

WELLER, V. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n.13. jan/jun 2005.

\_\_\_\_\_. **A entrevista narrativa e o método analítico de narrações segundo Fritz Schutze**. [s.n.t.]

\_\_\_\_\_. **Grupos de discussão e o método documentário de interpretação**. [s.n.t.]

\_\_\_\_\_. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa**: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. Disponível em:  
<[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4741--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4741--Int.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

***Apoios:***

*Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP) e  
CNPq – Ações Afirmativas.*

**Andrea Abreu Astigarraga**

Universidade Estadual

Vale do Acaraú;

Doutora em Educação

Professora Adjunta

(88) 9221.25.90

E-mail: [aastigarraga@iq.com.br](mailto:aastigarraga@iq.com.br) /

[aas.tigarraga@hotmail.com](mailto:aas.tigarraga@hotmail.com)

Recebido em: 30/06/2010

Publicado em: 30/09/2010