

A Tríplice Jornada de Algumas de Nós

Rebeca Contrera Ávila*

Resumo

Este artigo problematiza o acesso e permanência na universidade pública de mulheres oriundas das camadas populares que levam uma tríplice jornada de trabalho diária. Essas mulheres são responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos filhos, exercem ocupação profissional como provedoras ou co-provedoras da renda familiar e cursam a universidade no período noturno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico metodológico a confluência de dois campos de pesquisa: o campo da Sociologia da Educação através dos estudos que tratam das trajetórias e estratégias de escolarização nas camadas populares e da relação família-escola; e o campo que se dedica aos estudos relativos ao Gênero. Na investigação empírica, propriamente dita, foram realizados estudos de casos múltiplos junto a quinze mulheres para os quais o principal método de coleta de dados foi a entrevista narrativa semi-estruturada. A análise dos dados teve como linha condutora a busca do entendimento de quais teriam sido as circunstâncias favorecedoras ou dificultadoras para a inserção e permanência dessas mulheres na universidade pública.

Palavras-chave: mulheres, camadas populares, Ensino Superior.

The College Experience Of Women Of The Working Class: Housework, Paid Work And Study

Abstract

This article deals with the problematic of access and permanence at public universities of women who come from lower classes, answer to domestic responsibilities and work outside the home. Besides being responsible for the housework and taking care of the children, they work out and are providers or co-providers in the domestic budget – and attend undergraduate courses in the evenings. This is a qualitative research having as theoretical/methodological basis the crossing of two areas of study: on one hand, Sociology of Education, with studies which deal with the trajectory and strategies of literacy in lower classes and the family-school relation; on the other hand, the field of genre studies. Where the empiric research was concerned, we worked in various case studies of fifteen women in whose case the main method of data collecting was the semi-structured narrative interview. The analysis of the data had as guideline the search for the understanding of what might have been the favorable and unfavorable circumstances for the insertion of these women in public university courses and their remaining in them.

Key words: women, working class, higher education.

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares - FOCUS/UNICAMP. Professora nas Faculdades Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS.
E-mail: profrebecacontrera@gmail.com

Introdução

Dentre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem-se mostrado uma das mais significativas, com desdobramentos nos mais diferentes segmentos da sociedade. Ao contrário do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao Ensino Superior lhes foi negado, atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre *a mulher na educação superior no Brasil no período compreendido entre os anos 1991-2005* (RISTOFF *et al.*, 2007), revelam que, ao longo do período estudado, as mulheres não só representaram a maior parte dos inscritos nos vestibulares, como a maioria dos ingressantes no Ensino Superior e a maior parcela dos concluintes, tendo obtido, em geral, mais sucesso acadêmico que os homens. Reconhecidamente esses são dados expressivos na consolidação das lutas e conquistas femininas no que diz respeito à educação.

A generalização dos dados estatísticos sobre a mulher na educação superior no Brasil foi a gênese de algumas questões de caráter microsociológico que me levaram a focar o olhar de pesquisadora sobre a experiência universitária de um grupo particular de mulheres que luta diariamente pela conquista de um diploma de curso superior¹. Mesmo diante de uma jornada de trabalho já duplicada, uma parcela significativa de mulheres donas de casa tem prosseguido (ou retomado) os estudos e ingressado no Ensino Superior, aumentando ainda mais sua carga diária de afazeres. É sobre a experiência de escolarização de algumas dessas mulheres, bem como as estratégias empreendidas por elas e suas famílias nesse processo, que versa a pesquisa de mestrado que deu origem a este artigo. A pesquisa realizada teve como principal proposta de trabalho o estudo da experiência de vida escolar de mulheres de origem popular que levam uma tríplice jornada de trabalho diária e cursam o Ensino Superior noturno na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A tríplice jornada de trabalho diária envolve o trabalho doméstico, o trabalho remunerado (formal ou informal) e os estudos.

As diferentes circunstâncias comprometedoras provocadas pela conjuntura relatada acima suscitaram os seguin-

tes questionamentos: Como se deu (e se dá) o processo de escolarização de mulheres com tríplice jornada de trabalho diária? Quais (e como) seriam as vivências e estratégias profissionais, acadêmicas e domésticas empreendidas por elas, e também por suas famílias, para a obtenção de um título de formação superior? Quais seriam as circunstâncias favorecedoras (ou dificultadoras) para a sobrevivência e longevidade dessas alunas na universidade? Como fazem essas mulheres para conciliar os três segmentos diários de trabalho?

Tendo como referência os questionamentos acima, este artigo tem como principal objetivo colocar em evidência a experiência universitária dessas mulheres e tornar visíveis as estratégias² de sobrevivência e longevidade escolar empreendidas por elas e suas famílias. Pretende ainda destacar a inter-relação entre os sujeitos da educação e seu microcosmo familiar, dando ênfase aos processos, dinâmicas e estratégias familiares de socialização e escolarização.

Devido à natureza multidisciplinar do objeto de pesquisa, fiz opção por estudar as singularidades, possibilidades e limitações do processo de escolarização das mulheres em questão através de uma dupla abordagem teórico-metodológica. A escolha por essa dupla abordagem reflete o caráter plural do próprio campo sociológico na atualidade (DUBET, 1994). Embora tenha como principal campo de estudo a Sociologia da Educação, uma pesquisa desta natureza implica, em sua base, diferentes (mas não excludentes) abordagens teóricas: no campo que se dedica aos estudos de Gênero, uma abordagem sócio-histórica da mulher sob a perspectiva do Gênero no Brasil, com destaque para os segmentos profissional, familiar e acadêmico; no campo da Sociologia da Educação, pela necessidade de se compreender a complexidade da lógica simbólica e ideológica que perpassa a possibilidade de sucesso ou fracasso escolar em uma trajetória de vida escolar, fiz opção pelo aporte teórico de Pierre Bourdieu, através dos estudos relacionados às estratégias escolares, à longevidade escolar, à relação família-escola e sua inter-relação com as situações de sucesso ou fracasso escolar em diferentes classes e frações de classes sociais.

A perspectiva microsociológica que serviu de base para a composição do procedimento metodológico da pesquisa fundamentou-se na combinação dos estudos dos sociólogos François Dubet (1994) e Alain Touraine (2007). Na visão de am-

bos os autores, os sujeitos de pesquisa aparecem como atores sociais que participam conscientemente da construção de sua própria subjetividade e experiência social, o que me fez querer focar as mulheres, sujeitos sociais desta pesquisa, com o mesmo olhar. Na investigação empírica, propriamente dita, foram realizadas entrevistas narrativas semi-estruturadas com quinze mulheres que frequentavam diferentes cursos noturnos na UFSJ no período compreendido entre os anos de 2008 e 2009. O quadro apresentado a seguir tem por objetivo proporcionar uma visão geral das mulheres entrevistadas e facilitar o acompanhamento da leitura do texto

Quadro1: Acompanhamento de leitura

Aluna* (idade/ estado civil)	Curso	Profissão da aluna	Horas de trabalho diário	Idade dos filhos (anos)	Idade de ingresso no Ensino Superior (anos)	Anos sem estudar	Profissão pai mãe marido	Estudo pai mãe marido
Ana Maria (42 anos) casada	Filosofia	Auxiliar de serviços gerais em hospital	8h	25 18 17	40	20	Pedreiro Empregada doméstica Padeiro (aposentado)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 4ª série (EF)
Bruna (38 anos) casada	Letras	Cabeleireira	4h	2	34	17	Marceneiro Dona de casa Motorista (entregador de gás)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 5ª série (EF)
Dalila (25 anos) casada	Pedagogia	Depiladora e pedicura	4h	2	25	7	Rádio-técnico Dona de casa Agricultor	4ª série (EF) Ens. Médio 8ª série (EF)
Gabriela (21 anos) casada	Ciências Contábeis	Estagiária em escritório de contab.	8h	2	17	Não parou de estudar	Pintor Dona de casa Auxiliar de contabilidade	8ª série (EF) 4ª série (EF) Ens. Médio
Ivone (25 anos) casada	Pedagogia	Empregada doméstica	8h	6	23	5	Marceneiro Dona de casa Açougueiro	4ª série (EF) 4ª série (EF) 6ª série (EF)
Jacira (48 anos) Casada	Pedagogia	Auxiliar de dentista	8h	23 20 8	45	30	Carvoeiro Dona de casa Professor	3ª série (EF) 3ª série (EF) Ensino Superior
Laura (36 anos) casada	Pedagogia	Empregada doméstica	8h	20 5	34	15	Zelador Empregada doméstica Pedreiro	2ª série (EF) 2ª série (EF) 8ª série (EF)
Lílian (20 anos) Solteira	Pedagogia	Faxineira / garçonete	8h	3	17	Não parou de estudar	Agricultor Dona de casa -----	2ª série (EF) 4ª série (EF) -----
Luzia (38 anos) casada	Ciências Econômicas	Recepcionista	8h	2	29	12	Seleiro Costureira (selas) Costureiro (selas)	4ª série (EF) Analfabeta 8ª série (EF)

Mariana (45 anos) casada	Letras	Auxiliar em escritório de conta- bilidade	8h	20 17 15	41	20	Lanterneiro Dona de casa Motorista (entregador de gás)	4ª série (EF) 4ª série (EF) 6ª série (EF)
Natália (44 anos) Viúva	Ciências Biológi- cas	Professora Comer- ciante	8h	19 17	32 39**	15	Órfã de pai Comerciante -----	4ª série (EF) 7ª série (EF) -----
Núbia (21 anos) casada	Adminis- tração	Auxiliar Adminis- trativa e financeira	8h	3	19	Não parou de estudar	Funcionário da CEMIG Dona de casa Açougueiro	Ensino Médio Ensino Médio 8ª série (EF)
Sara (28 anos) casada	Matemá- tica	Professora	4h/aula por sema- na	5 meses	27	11	Mecânico de máquinas Dona de casa Blaster (dinamita- dor)	4ª série (EF) 3ª série (EF) Cursa Administração na UFSJ
Tamara (51 anos) casada	Pedago- gia	Secretária escolar	6h	24 22 19	50	33	Dono de farmácia Dona de casa Recepcionista	Ens. Médio Ens. Médio Ens. Médio
Zélia (36 anos) Divorciada	Química	Professora substituta	5h	14 10	18 32	Não parou de estudar**	Pedreiro Dona de casa -----	4ª série (EF) Analfabeta -----

Fonte: Elaboração da autora. Dados obtidos através de entrevistas.

* Os nomes são pseudônimos. ** Já tem um diploma de curso superior e cursa a segunda graduação.

Resultados e Discussão

As trajetórias³ escolares de estudantes provenientes de famílias de camadas populares advêm de um contexto social de circunstâncias que derivam do reduzido (ou insuficiente) capital econômico, cultural e escolar da família à qual o aluno pertence. Na perspectiva de Bourdieu (1998b), os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais econômico, social, cultural e simbólico, são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens, sobretudo de caráter econômico e de prestígio social. Logo, a trajetória de vida escolar vivenciada pelo sujeito-aluno protagonista da atualidade precisa ser entendida a partir das experiências escolares vividas por seus ancestrais e não independentes delas. Isso porque, no jogo das relações sociais, quando um jogador entra para competir, é como se já trouxesse consigo os pontos acumulados (ou não) por todos os seus ancestrais. Nesse caso, os jogadores não entrariam no jogo em posição de igualdade com os demais jogadores, mas sua posição dependeria grandemente do legado deixado pelas gerações que o precederam (BOURDIEU, 2001).

Em termos de escolarização, a geração dos avôs e avós das entrevistadas teve reduzido acesso à educação formal, sendo que a maior parte dessa geração era analfabeta. O nível de escolarização dos pais das universitárias também é muito baixo. As gerações dos pais e dos avós oriundos de camadas populares deixaram muito pouca (ou quase nenhuma) herança para a geração atualmente investigada em termos de capital cultural. Quanto à ocupação profissional, a análise comparativa entre as gerações de avôs e pais bem como entre avós e mães das entrevistadas, indicou que não houve significativa mobilidade ocupacional e econômica ascendente. A maior parte dos pais e mães atua no setor informal, ocupando-se de atividades de baixo prestígio e baixa remuneração. Scalon (1999), explica que, no Brasil, devido, entre outros fatores, a extrema desigualdade na distribuição de renda entre as diferentes classes sociais, para a população dos estratos sociais mais baixos, as chances de mobilidade intergeracional ascendente de longa distância são extremamente reduzidas. Quando ocorre algum tipo de

mobilidade intergeracional, essa se dá, geralmente, em pequenos saltos, de forma tímida e dentro da própria classe social de origem.

Dentre as quinze mulheres entrevistadas, apenas três afirmaram que, mesmo vivendo de forma simples e sempre economizando, os pais tinham certa estabilidade econômica e não passaram sérias privações econômicas, como falta de alimento e roupa. Conjunturas agravantes podem desencadear condições materiais de existência extremamente precárias e desestabilizar a economia doméstica. Alcoolismo, doença, morte, suicídio, abandono, separação dos pais, envolvimento sexual extraconjugal, número elevado de filhos são algumas das circunstâncias agravantes pelas quais passaram as famílias das mulheres entrevistadas nesta pesquisa. As rupturas com relação a uma economia doméstica estável interferem na trajetória escolar das crianças e adolescentes e podem provocar fluxos escolares acidentados (LAHIRE, 1997; THIN, 1998). O acompanhamento dos percursos escolares das mulheres entrevistadas revelou dois diferentes tipos de fluxos escolares: os fluxos lineares - sem interrupções e com entrada na universidade imediatamente após o término do Ensino Médio - somente para uma minoria; e os fluxos não lineares - fortemente acidentados por interrupções ou reprovações e uma entrada tardia na universidade - para a grande maioria.

Algumas das mulheres, como Jacira, Ana Maria, Mariana e Laura, interromperam os estudos no Ensino Fundamental e só voltaram a fazer o Ensino Médio depois de muitos anos, duas delas na modalidade supletiva de Educação de Jovens e Adultos. Para essas mulheres a tríplice jornada de trabalho não é uma experiência recente, já que cursaram todo o Ensino Médio conciliando as funções de donas de casa, trabalho e estudo. Outras terminaram o Ensino Médio em idade regular e deram seus estudos por encerrados, despertando para o desejo de cursar o Ensino Superior somente muitos anos depois. Zago (2000, p. 25), explica que nas camadas populares

Há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e perma-

nência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno.

Os ritmos e os tempos do retorno aos estudos foram diferentes. Como disse Bruna, “As coisas são mais lentas na minha vida, as coisas têm o tempo certo pra acontecer”. Para as mulheres que interromperam os estudos, o fosso histórico-temporal que separa o momento da interrupção da entrada na universidade é preenchido pelo casamento, o nascimento dos filhos, o trabalho de dona de casa e as atividades profissionais. Nas palavras de Mariana, “muita água rolou” e durante esse tempo, embora de diferentes formas, o retorno aos estudos ou pelo menos a possibilidade de um dia cursar o Ensino Superior não fez parte dos planos de futuro dessas mulheres, até por se julgarem incapazes de conseguir essa façanha.

A interpretação que faço a partir da narrativa daquelas mulheres que ficaram muitos anos sem estudar, algumas fruto da exclusão violenta promovida pelo próprio sistema escolar, me leva a afirmar que, independentemente das peculiaridades da experiência de vida de cada uma, as circunstâncias atuantes que levaram a tão grande atraso em seu percurso escolar são demarcadamente repetitivas na experiência de muitas delas⁴: os limites acadêmicos impostos pela concomitância trabalho-estudo noturno; a falta de incentivo por parte da família, que em todos os casos apresenta, além de baixo capital econômico, baixo capital escolar e cultural; a pressão psicológica (nem sempre explícita) do grupo de amigos, uma vez que muitos deles já haviam interrompido os estudos; a entrada precoce no mundo do trabalho, em grande medida, via trabalho doméstico.

Dentre as mulheres por mim entrevistadas, seis inseriram-se precocemente no mercado de trabalho como empregadas domésticas⁵. O direcionamento para a realização de trabalhos domésticos aconteceu muito cedo na vida de Jacira. Ela se lembra de que a mãe estava sempre grávida e com problemas de saúde, então, com

sete anos era ela quem assumia a casa e cuidava dos irmãos mais novos. Jacira conta que:

Em casa a gente não tinha água de torneira, tinha que pegar água lá no quintal. Tinha uma bica lá no quintal e eu tinha que trazer água pra dentro, tinha que lavar roupa lá na fonte também, tinha que pegar lenha no mato, porque a gente cozinhava no fogão de lenha... Às vezes eu nem alcançava e tinha que subir no banquinho, assim, para cozinhar. Tinha que cuidar dos irmãos mais novos. Cresci tomando conta deles. Não só tomando conta de cuidar mesmo, mas de trabalhar pra não deixar faltar nada, sabe? Eu já com os doze anos já comecei a trabalhar fora.

Um aspecto que chama a atenção no depoimento de Jacira e é recorrente nas experiências de vida de Ana Maria e Laura, que também foram vítimas do trabalho infantil como empregadas domésticas, é o fato de a rede de amizade dessas meninas passar pela mesma experiência que elas: começaram a trabalhar muito novas (entre doze e treze anos) e muitas delas como empregadas domésticas. Em todos os casos, há uma relação direta entre a inserção precoce no mercado de trabalho e a interrupção dos estudos.

Nas famílias das camadas populares é um fato comum as meninas assumirem responsabilidades com o trabalho doméstico ainda na infância (SOARES E SABÓIA, 2007). O poder da autoridade masculina é muito presente em boa parte das famílias desses extratos da população, levando à reprodução e consolidação de processos históricos de dominação de gênero. No espaço privado dessas famílias constroem-se, desde a infância, espaços modeladores bem delimitados na educação de meninos e meninas. Essas meninas passam por uma espécie de “treinamento” que, na maior parte das vezes, logo as fará seguirem o mesmo rumo profissional que grande parcela das mulheres das camadas desfavorecidas: a entrada no mercado de trabalho via emprego doméstico (KOSMINSKY e SANTANA, 2006).

Diferentemente daquelas mulheres que interromperam os estudos, as trajetórias escolares de Lílian e Gabriela são excepcionais. Configuram-se diferentes de todas as

demais, mas se aproximam entre si: tiveram uma trajetória escolar toda regular, sem reprovações ou interrupções, pois entraram na universidade aos dezessete anos, imediatamente após concluírem o Ensino Médio; fizeram um único vestibular, no qual foram muito bem classificadas (Lílian passou em 1º lugar). Outro aspecto que aproxima suas histórias de vida tem a ver com o fato de engravidarem enquanto faziam o Ensino Médio. Para ambas, o desafio de concluir o Ensino Médio e imediatamente tentar o vestibular, apesar da gravidez e dos cuidados com o bebê, teve a ver com o modo como a família encarou a situação e decidiu se mobilizar em torno da escolarização da filha.

Com relação a essa mobilização familiar existem pistas importantes que demonstram que, mesmo pertencendo às camadas populares e mesmo que de forma não declaradamente intencional, as práticas de escolarização e a moral doméstica das redes de configuração familiares levaram Gabriela, Lílian e seus respectivos irmãos a buscarem superar, em primeiro plano, a herança escolar e, em segundo plano, ainda para o futuro, também a herança econômica e cultural deixada por seus ancestrais. Dentre as estratégias empreendidas por essas famílias estão a conscientização dos filhos no que concerne às obrigações escolares, a extrema vigilância do tempo e das atividades de que o filho se ocupa quando não está na escola, aconselhamento moral no sentido de que o filho evite as más influências e o sacrifício financeiro. Essa mobilização familiar em torno do projeto de escolarização dos filhos é apontada por Zérroulou (1998) e Laurens (1992) como um fator primordial para o sucesso escolar de jovens oriundos dos meios populares.

Bourdieu (1998a) explica que, nas famílias com reduzido capital cultural, a superação da herança econômica e cultural passa, principalmente, pelo sucesso escolar. Principalmente para as camadas populares, por não serem portadoras de outro tipo de herança para deixar aos filhos, os sentimentos com relação à escola e o apoio moral transmitidos pela família podem assumir o lugar de uma “herança” familiar. Mas os casos de sucesso escolar nos meios populares nunca são simples. “A vontade parental de preservar os filhos e de fazer com que atinjam aquilo que não se pôde conseguir se traduz, às vezes, por uma verdadeira

doação de si, um sacrifício de si mesmo em benefício dos filhos, isto é, do futuro. O sacrifício é, inicialmente e antes de tudo, financeiro” (LAHIRE, 1997, p. 233).

Nas experiências escolares de Laura, Dalila, Jacira, Bruna e Ana Maria, os casos de longevidade e sucesso escolar não podem ser explicados pela mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos. As precárias condições de existência que levam os pais a uma luta incessante pela sobrevivência material, combinada com uma desesperança de si mesmos e com a baixa expectativa quanto ao futuro escolar de seus filhos, também os levam a uma atitude (involuntária) de distanciamento da escola e de tudo o que lhe é pertinente (THIN, 1998). O sucesso escolar, nesses casos, é fruto de uma forte disposição por parte do próprio estudante, denominada por Terrail (1990) de *autodeterminação selvagem* e por Portes (2001) de *sobre-esforço*. Motivado pela esperança em si e em seu futuro escolar ou até mesmo pelo anseio de superar as difíceis condições de existência familiar, o estudante vai interiorizando, ao longo de sua trajetória escolar, um conjunto de disposições que o levam a adquirir um *habitus* propício à longevidade escolar. Diferentes pesquisas (LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993 e 2001; SOUZA e SILVA, 2003; VIANA, 1998) que se ocuparam da inserção de estudantes de camadas populares na universidade pública no Brasil apontam para as dificuldades e sofrimentos vivenciados por esses estudantes não somente durante os anos da escolarização básica, mas também durante a sua permanência e sobrevivência no meio universitário. Os percursos escolares desses sujeitos são vulneráveis e marcados por sofrimento, mas são também marcados por um *querer imbatível*, por um *sobre-esforço* incessante.

“Entre a cruz e a espada”: Como conciliar a tríplice jornada de trabalho?

Ter que desempenhar diariamente uma tríplice jornada de trabalho não é tarefa simples. Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho. Para grande parte das mulheres a habilida-

de de separar e definir limites para os diferentes tempos/ espaços é um grande desafio. Em alguns momentos “em-bola tudo”. Dalila conta que tem dia que parece que os três segmentos conspiram contra ela: a filha ficou doente, apareceram muitas freguesas para depilar e ainda tem que estudar para uma prova que vai ser difícil.

Conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. Não foram poucas as mulheres que disseram passar por períodos de depressão em algum momento de sua jornada universitária. Isso as torna emocionalmente vulneráveis. Gabriela conta que não consegue se “desligar” nem mesmo quando vai dormir:

Por causa disso. Por causa da tríplice jornada e por causa de ter que ficar pensando o tempo todo como fazer as coisas, então eu sou uma pessoa completamente ansiosa. De às vezes, deitar na cama e ficar pensando o que é que eu tenho que fazer no dia seguinte: “eu vou levantar, eu vou fazer isso, aí eu vou trabalhar. Aí, quando eu chegar para o almoço eu vou fazer isso, isso e isso. Aí eu vou trabalhar. Na hora que eu voltar eu vou fazer isso e isso e vou para a aula”. É assim, sabe? Parece que às vezes você quer desligar, mas você tem que ficar pensando o que é que você vai fazer.

A rotina de trabalho dessas mulheres é muito desgastante, restando pouco (ou nenhum) tempo para descanso e momentos de lazer. Quando indagadas sobre o que fazem em seus momentos de lazer e descanso, a grande maioria das mulheres diz que esse tempo/momento é mínimo ou inexistente: “Pra mim isso não existe mais” (ANA MARIA). O tempo “livre” é utilizado para dar conta de toda uma gama de ocupações dedicadas ao trabalho doméstico ou escolar. Na prática, o planejamento e o uso racional do tempo é uma das mais importantes estratégias de conciliação entre as diferentes jornadas de trabalhos levadas pelas mulheres. Os depoimentos mostraram que as mulheres são muito cuidadosas quanto ao uso do tempo. Todo o tempo “picadinho” é utilizado. Durante esses horários “picadinhos” que algumas chamam de tempo “livre” (entre as obrigações trabalhistas e escolares) é que elas realizam o trabalho doméstico.

Todas as mulheres percebem que essa tríplice jornada impõe a elas limitações que, independentemente de todo o seu sobre-esforço e vontade, as impedem de ter uma imersão total em todos os segmentos de trabalho. Elas têm consciência de que não vão dar conta de tudo, como conta Jacira:

Outro dia uma pessoa me perguntou uma coisa e depois ela riu quando eu respondi. Ela me perguntou assim: “Como que você faz pra dar conta de tudo isso”? E eu respondi pra ela assim: “Mas eu não dou conta [rindo]! Não dou conta, porque fica tudo mais ou menos”. A minha casa fica muito mal cuidada, sabe? A família fica muito de qualquer jeito. Mesmo o estudo, a gente não tem tempo pra se dedicar como a gente gostaria, não é? Agora, o trabalho, aí já tem aquele tempo que você sai de casa para aquilo mesmo, não é? O trabalho até que não, mas a vida da gente no resto, assim... É complicado. Fica tudo mais ou menos, mesmo.

O segmento profissional, principalmente para aquelas que se inserem no mercado formal, é aquele em que elas conseguem se dedicar mais exclusivamente a uma tarefa. É uma questão de sobrevivência no emprego. Emprego que em todos os casos é cuidadosamente preservado por razões de sobrevivência econômica. Essas mulheres são provedoras ou co-provedoras da renda familiar e ocupam-se profissionalmente⁶ em segmentos de baixo rendimento salarial e, de forma geral, de baixo prestígio social.

A dimensão do trabalho doméstico e familiar

A história das mulheres no Brasil, escrita entre avanços e retrocessos pela própria história de vida de mulheres que ousaram enfrentar os espaços sociais, acadêmicos e trabalhistas de dominação masculina de épocas passadas⁷, proporcionou às mulheres contemporâneas os direitos e conquistas que hoje desfrutamos. No entanto no espaço doméstico a dominação masculina continua a se manifestar de forma incisiva, não só pela manifestação da violência física, mas também pela perpetuação das relações de força através da violência simbólica. Segundo Bourdieu (2007, p. 126):

As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica, e portanto a divisão de trabalho e de poderes que a caracteriza, e os diferentes setores do mercado de trabalho (os campos) em que estão situados os homens e mulheres. Isso, em vez de apreender separadamente, como tem sido feito em geral, a distribuição de tarefas entre os sexos, e, sobretudo os níveis, no trabalho doméstico e no trabalho não doméstico.

Os depoimentos das mulheres, em consonância com outras pesquisas⁸, apontam para o fato de que, apesar das muitas conquistas, algumas marcas do passado ainda se fazem resistentes, refletindo o fenômeno social que Portes (2001) conceitua como *efeito de durabilidade e permanência*. Trata-se de fenômenos sociais que fizeram parte do contexto social em épocas remotas, mas que, embora modificados, encontram-se ainda hoje fortemente inseridos na sociedade atual, produzindo efeitos sociais que guardam similaridade com os do passado. Por exemplo, a permanência da tradição de que é “normal” que os afazeres domésticos sejam responsabilidade da mulher, mesmo que essa mulher trabalhe como co-provedora ou provedora da renda familiar.

O paradigma, da “naturalidade” da divisão sexual do trabalho, impõe às mulheres a responsabilidade pelo espaço doméstico, com um ônus alto pelo conjunto das funções reprodutivas. Mesmo o aumento de sua participação no mercado de trabalho não levou a uma maior distribuição das tarefas domésticas entre os membros da família, e tampouco gerou, ainda, uma ruptura total na estrutura patriarcal (MELO, 2005, p.4).

Com relação ao controle ideológico exercido nas relações de gênero, algumas referências no texto de Louro (2007a) advertem que a dinâmica de poder entre os gêneros pode ser cheia de dissimulações. Nem sempre as manifestações de poder se dão pela via da repressão. É preciso que se tenha em conta toda a rede de “pedagogias” culturais, familiares e religiosas que, de forma aparentemente inocente

e até democrática, constroem identidades, práticas e estereótipos. É preciso que se desconfie dos gestos “tolerantes” e das concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como “naturais” a este ou àquele gênero. Sobre isso, Bourdieu (2007) esclarece que sujeitos masculinos e femininos constroem-se não apenas socialmente, mas também corporalmente. Em outras palavras, os corpos e suas diferentes posturas, inclinações, falas, gestos e maneiras de agir seriam fruto de todo um trabalho de construção social. Os mais diferentes meios e instrumentos de socialização/educação (dentre os quais se destacam a família, a Igreja e a Escola), inscrevem na sociedade um conjunto de disposições duradouras, aparentemente naturais, que irão ditar a maneira como os corpos masculinos e femininos deverão comportar-se ou de como os sujeitos deverão usá-los, formando o que o autor chama de “*habitus sexuais*”. A consolidação desse *habitus* e toda a rede de construção histórico-social que envolve a legitimação do biológico (dos usos e funções dos corpos masculinos e femininos e da divisão sexual do trabalho), inscrita no cotidiano como se fizesse parte da natureza física dos sujeitos, faz parte, de fato, de um intenso trabalho coletivo de dominação e construção arbitrária da naturalização do biológico.

Um ponto de superação do pensamento de Touraine (2007) e de Louro (2007b) com relação aos escritos de Bourdieu (2007) é o argumento de que, a despeito de, na oposição das relações de poder entre homens e mulheres, a dominação masculina impor-se, predominantemente, sobre os sujeitos femininos, sempre houve espaços de resistência e contrapoderes. É preciso que se desconstrua a lógica que percebe a relação masculino-feminino somente como uma relação de oposição entre um polo dominante e um polo dominado.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc, e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante *versus* mulher dominada’. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer

dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2007b, p.33).

Estudos realizados com base na PNAD- 2005 por Soares e Sabóia (2007) e por Bruschini (2006), chegaram à conclusão de que há diferentes circunstâncias que interferem na dinâmica da realização e do tempo gasto com afazeres domésticos, dentre elas: existe uma relação inversamente proporcional entre a escolaridade e o tempo gasto com afazeres domésticos, isso porque o nível de escolarização tem influência direta sobre os rendimentos, o que possibilita às mulheres com maior rendimento a contratação de empregados e a compra de equipamentos elétricos; em arranjos familiares com a presença de um cônjuge, as mulheres- cônjuges têm uma jornada doméstica média três vezes maior que a de seus companheiros; levando-se em conta a variável formação familiar, as maiores jornadas diárias de trabalho doméstico são cumpridas por mulheres de famílias formadas por casal com filhos menores de 14 anos, isso porque os cuidados pessoais e escolares com filhos pequenos são as atividades que mais consomem o tempo de trabalho doméstico; a condição de vulnerabilidade econômica traz para as mulheres das camadas mais pobres as maiores sobrecargas de trabalho diário.

O tempo gasto com trabalho doméstico absorve uma fatia significativa da rotina diária das mulheres entrevistadas. A maior parte das mulheres trabalha fora de casa e tem jornada profissional integral de oito horas de trabalho diária. A limitação de tempo as obriga a estabelecer estratégias de otimização do tempo que lhes resta para darem conta de todo o programa diário, inclusive o trabalho doméstico. Durante a semana faz-se apenas o serviço básico, como manter o banheiro limpo, lavar a louça, fazer a comida e varrer a cozinha. Nas palavras de Ana Maria: “A gente dá aquela catada. E faz tudo nos pouquinhos minutos que você tem.” Já os finais de semana e feriados são reservados para fazer faxina, lavar a roupa e adiantar tudo o que for possível para a semana.

Sem exceção, as mulheres que participaram da pesquisa não têm condições econômicas para contratar os serviços de alguém para ajudar nos trabalhos domésticos.

Todas as mulheres que têm filhos já crescidos (adolescentes ou adultos) recebem algum tipo de ajuda por parte deles para o trabalho doméstico, mas essa ajuda é variável, e em alguns casos, muito limitada (a maior parte do trabalho ainda fica por conta das mães). Um exemplo dessa situação é descrita por Tamara quando conta que a filha (20 anos) faz uma arrumação rápida na casa durante a semana, mas a faxina grossa fica para ela nos finais de semana e feriados, ocasião em que os filhos (22 e 24 anos), a filha e marido descansam. Quando perguntei a Tamara sobre o que o marido e os filhos faziam enquanto ela fazia a faxina no feriado, ela respondeu: “Descansando. Ouvindo música, na Internet... E o marido também, porque quando eu estou ele não faz, não. E a Laura só faz quando eu não estou também”.

Das quinze mulheres entrevistadas, três dizem não receber qualquer tipo de ajuda por parte do marido, e apenas duas dizem que o marido ajuda em tudo. Foi predominante nos depoimentos (dez das mulheres) a colocação de que o marido só ajuda com o trabalho doméstico de forma esporádica e mesmo assim, quando solicitado. Nesse caso, a ajuda está subordinada a uma série de restrições e circunstâncias que fazem com que recaia sobre a dona de casa a maior e pior carga de trabalho, além do desgaste emocional que acompanha o constrangimento de sempre precisar solicitar a ajuda. Apenas duas das entrevistadas afirmam que os maridos dividem o trabalho doméstico com elas. No caso de Ana Maria, o marido é aposentado e ela diz: “Cozinha eu empurrei para o Edson. Coitado... Casa e parte da roupa, porque ele me ajuda com isso, também”. A forma como Ana Maria se refere ao marido como “coitado” (mesmo que ele seja aposentado e ela trabalhe o dia inteiro) revela como ainda está fortemente impregnada, até mesmo no imaginário feminino, a visão de que não é natural que ao homem sejam delegados trabalhos domésticos.

Se a participação da maior parte dos maridos em trabalhos domésticos, como cozinhar, limpar a casa, lavar roupa e lavar louça, é pouco expressiva, já quando se trata do cuidado dos filhos pequenos para que as mulheres possam ir estudar, a dimensão da ajuda se inverte. Com exceção de um (que também estuda na UFSJ, à noite), são os maridos que cuidam dos filhos pequenos enquan-

to as mulheres vão para a universidade. Daí a necessidade de chamar a atenção para a importância da postura de cooperação dos maridos. A despeito das limitações de alguns quanto a ajudar em determinados tipos de trabalhos domésticos, a despeito da inconstância e da seletividade da ajuda prestada, a ajuda dos maridos no cuidado com os filhos tem-se apresentado como um fator determinante para o sucesso escolar das universitárias que têm filhos pequenos.

Quando as mulheres expõem o pensamento do marido quanto ao fato de elas estudarem, percebem-se diferentes tipos de posturas que vão desde uma atitude de aceitação por parte de alguns, uma atitude de indiferença por parte da maioria, até uma atitude de aversão declarada por parte de outros. Os maridos de Luzia e Mariana foram ou são categoricamente contra; mesmo assim, ambas sempre estiveram decididas a prosseguir com os estudos. Sobre isso, Mariana comenta:

No princípio ele não gostava muito não, sabe? Mas eu estava tão decidida. Eu falei: ‘Olha, meu filho [risadas], o negócio é o seguinte...’ Imagina chamar o marido de ‘meu filho’? Porque na verdade vira um filho. Vira. Eu estou cansada de falar isso. O marido sempre é um outro filho que você tem. Exige muito de você. Aliás, exige mais do que um filho. Se eles estão carentes você tem que estar disponível para eles, sabe? Se você fala de uma aula que você teve com um professor, é aquela coisa. Mas o que é isso gente? É ciúme que surge assim, do nada. Algumas coisas que você fala... O outro não compartilha com você porque ele não consegue ter a mesma linha de raciocínio. Mas no início ele não gostou, não. Depois quando ele viu que não adiantava gostar ou deixar de gostar, que eu estava decidida e resolvida mesmo, então ele largou.

A reação de repulsa ou indiferença por parte dos maridos precisa ser interpretada com certo cuidado. Não se trata unicamente de falta de cooperação. Por serem desprovidos de capital cultural e escolar⁹, não se dão conta da grandiosidade do significado de cursar o ensino superior em uma universidade pública.

O misto de sentimentos negativos que as mulheres sentem em relação às diferentes cobranças que lhes são impostas pela família é motivo de sofrimento e estresse emocional. O estresse emocional tem sobre elas um efeito pior do que aquele que advém do esgotamento físico, pois provoca um sentimento de culpa duradouro. Esse sentimento de culpa esteve presente na fala de muitas das mulheres entrevistadas, como na transcrição feita abaixo a partir da entrevista com Ana Maria:

Entrevistadora: Você falou das cobranças, não é?
 Ana Maria: Cobra! Outro dia... Eu cheguei da faculdade, peguei uma apostila que eu tinha que ler, mas eu fiquei com pena também. Ela [a filha de 18 anos] deitou perto de mim e começou a conversar. E eu pensei: "Nosso Deus"! Ela falando e aí eu não podia falar para ela que eu estava... Ela viu que eu estava estudando, mas acho que ela fica assim com um pouco de... de pensar assim: "Ô mãe, me dá atenção aqui, olha estou aqui". Aí ela ficou lá conversando, conversando, conversando. Eu dava atenção, lia um pouquinho. Acabou que eu não fiz nada e ela acabou ficando emburrada e falou: "Vou lá para o meu quarto, você não liga para mim". Aí o que é que acontece: aquele sentimento de culpa. Eu fechei a apostila, aí fui lá para o quarto dela, conversei um pouquinho com ela e pronto. É complicado. O Edson [marido] também fica: "Ah, você não dá confiança pra mim, você não liga pra mim". Como é que eu vou colocar na cabeça deles que não é que eu não ligo, mas é que eu já não estou dando conta mais. Assim... eu não estou resistindo. É complicado. Até que serviço, a gente se ajeita, mas essa cobrança acho que é pior do que o serviço. Eu prefiro pegar o serviço e fazer porque eu pego, eu faço e pronto, acabou. Mas esse tipo de cobrança tem dia que a gente fica com um pouquinho de sentimento de culpa. "Será que eu estou fazendo certo, será que eu estou fazendo errado?"

O sentimento de culpa não é exclusividade das mulheres por mim entrevistadas. Diferentes pesquisas¹⁰ que tratam da bipolaridade do trabalho feminino enquanto mães e profissionais apontam para o fato de a culpa ser um sentimento presente na vida de grande parcela dessas mulheres, independentemente da classe so-

cial a que pertençam. O principal fator desencadeador do sentimento de culpa está relacionado ao fato de as mães estarem ausentes de casa a maior parte do tempo e não poderem dispensar uma atenção maior aos filhos. O sentimento de culpa é atenuado quando a mulher sabe que pode contar com o marido/companheiro para substituir o papel-mito esperado de uma mãe e suprir as necessidades dos filhos em sua ausência. Ao contrário, o sentimento de culpa é intensificado quando a mulher não pode contar com esse auxílio masculino (FABBRO, 2006). Para Soares (2006), as muitas culpas que as mulheres continuam impondo a si mesmas são uma herança do modelo social patriarcal. Apesar das importantes mudanças, os modelos e papéis esperados das mulheres e homens do passado encontram-se ainda fortemente presentes no imaginário da sociedade moderna e não será tão simples e nem tão rápida a reversão desse enraizamento sociocultural.

A experiência universitária

No Brasil, ser aprovado em vestibular de universidade pública é privilégio de poucos e a aprovação nem sempre ocorre na primeira tentativa. Para a maior parte das mulheres entrevistadas o número de tentativas de entrada na universidade variou entre duas e quatro vezes, indicando por parte delas intensa perseverança para conseguirem o objetivo almejado. Mesmo diante do fracasso momentâneo com a não aprovação no vestibular, as mulheres continuaram tentando até alcançar êxito, apesar da já grande defasagem de idade.

A variável idade/série é aquela que melhor indica pistas sobre o fluxo de uma trajetória escolar, seja esta de caráter irregular permeada por interrupções e reprovações ou pelo itinerário escolar regular e constante (NOGUEIRA, 2002). Somente quatro, dentre as quinze mulheres entrevistadas, entraram na universidade imediatamente após concluírem o Ensino Médio, com idade entre 17 e 18 anos. As demais mulheres tinham um histórico de vários anos de escolarização interrompida, algumas delas com mais de vinte anos longe dos bancos escolares. Tamara entrou na universidade aos 50 anos, Jacira aos 45, Mariana aos 41

e Ana Maria aos 40, só para destacar aquelas que entraram com idade mais avançada. Sobre essa realização, Toneloto (1998) explica que mulheres de meia-idade que ingressam na universidade pela primeira vez fazem desse evento o sonho de suas vidas. É como dizer a si mesmas e a todos quantos possam interessar que ainda são capazes de realizar feitos importantes na vida. O sentimento de vitória é muito intenso, percebem que são capazes de correr atrás do tempo perdido e realizar algo que possivelmente nunca tenham sonhado ser possível.

A grande maioria das mulheres ingressou em cursos de Licenciatura de baixo prestígio social (80%), com predominância para a Pedagogia (40%), reduto majoritariamente feminino. Nem sempre o curso em que foram aprovadas era o curso desejado inicialmente, mas era o curso possível. A maior parte das mulheres (60%) tinha outra opção de curso que não aquele em que ingressaram, como nos casos de Sara e Dalila, que pretendiam fazer, respectivamente, Engenharia Mecânica e Medicina, mas acabaram optando por Matemática e Pedagogia como via de acesso à universidade pública.

Em uma tentativa de entender os fenômenos apresentados acima me reporto à tese da “causalidade do provável”, formulada por Bourdieu (1998b). É como se as condições objetivas de existência vividas por essas mulheres, detentoras de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar), as impelisse, a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevivem, na tentativa de conquistarem seus objetivos. É como se essas mulheres precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa es-

pécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (BOURDIEU, 1998b, p. 111).

Deste modo, para os estudantes universitários oriundos de famílias de reduzido capital econômico e cultural, a escolha do curso passa, muitas vezes, por uma análise de sua real possibilidade de entrada na universidade pública e, “ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai sobre aqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (ZAGO, 2006, p. 231).

Estratégias de sobrevivência na universidade

A história de cada sujeito é singular e se constitui de trajetórias e estratégias peculiares, mas algumas das trajetórias chegam a surpreender, pela forma como sujeitos-sociais desprovidos de capital cultural, econômico e social, “votados a um fracasso escolar praticamente certo”, conseguem driblar o *efeito de destino* de seus veredictos e alcançar sucesso e longevidade escolar (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2003, p. 220). No entanto, por mais que a entrada na universidade indique longevidade escolar, não é uma garantia de sucesso. A permanência do estudante das camadas populares na universidade é difícil e marcada por uma série de ajustes e ações práticas empreendidas por ele e por sua família em resposta aos diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso (PORTES, 1993 e 2001). Em grande medida, são essas ações práticas, entendidas aqui como estratégias de sobrevivência na universidade, que garantirão ao estudante transpor a barreira universitária.

Diante dos desafios que enfrentam no dia a dia para dar conta de suas obrigações, as mulheres entrevistadas têm

consciência de que precisam aproveitar ao máximo os momentos em que estão em sala de aula. Sabem que em casa ou no trabalho quase não terão tempo para estudar, então, prestar atenção às aulas se torna a principal estratégia de estudo da maior parte delas. Faltar às aulas somente em caso de extrema necessidade, pois precisam se precaver quanto ao futuro. Muitas delas têm crianças pequenas e quando os filhos ficam doentes elas às vezes precisam perder uma semana inteira de aula.

Para os universitários pertencentes às camadas populares, a relação com a escola quase sempre é uma relação de tensão. Diante da necessidade de “matar aula” as mulheres entrevistadas entram em conflito consigo mesmas: não querem e não podem “matar aula”, mas em algumas situações o “matar aula” se torna uma estratégia de sobrevivência na universidade. É preciso que se chame a atenção para o que de fato significa esse “matar aula” no caso dessas estudantes. Trata-se de uma tática conciliadora. Dalila compara sua vida de estudante ao esforço sobre-humano que o naufrago faz para salvar sua vida. Segundo ela, às vezes é preciso fazer uso de estratégias emergenciais para não acontecer de “nadar, nadar e acabar morrendo na praia”. A estudante, nesse caso, faz um balanço da situação e opta por “matar a aula” para poder dar conta de cumprir seus compromissos acadêmicos e não ser eliminada do sistema.

Quanto aos textos indicados pelos professores como leitura preparatória para as aulas, as mulheres dificilmente conseguem dar sequência e continuidade a uma leitura de forma a ler um texto do início ao fim sem interrupção. Isso quando conseguem chegar para a aula com o texto lido. As leituras normalmente são feitas de “picadinho”, “na correria”, “em pedaços”, ou em locais que dificultam a concentração, como dentro do ônibus ou na sala de aula. Muitas vezes, com medo de não conseguir terminar a leitura na data prevista, começam a leitura com antecedência, mas no dia em que o texto é cobrado em aula já não se lembram do conteúdo por ter sido uma leitura intermitente e superficial.

Não podem se “dar ao luxo de perder tempo”. A questão do ter espaços-tempos próprios e exclusivos para os estudos é algo raro nas experiências relatadas. O espaço e

o tempo destinados aos estudos são aqueles ajustáveis ao possível. As obrigações escolares são feitas “quando dá” e na medida do possível, em grande parte, no próprio espaço universitário. Não existe planejamento de longo prazo, de forma que nem elas mesmas se apercebem de que aquela ação emergencial por elas empreendida é, de fato, uma estratégia de estudo. Estudam na biblioteca, na cantina (enquanto lancham), em alguma sala de aula vazia ou em sua própria. No ambiente doméstico, os momentos dedicados aos estudos acontecem nos finais de semana (dividindo tempo-espço com os afazeres domésticos) ou, nos dias úteis, nos horários em que a família está dormindo. Luzia relata o seguinte: “É nesse horário que eu estudo. Até uma hora, uma e meia. Eu me esforço para ficar o máximo de tempo que eu posso. Teve dia de eu estudar até as 3h da manhã”.

As entrevistadas foram muito rigorosas em sua autoanálise com relação a seus rendimentos acadêmicos. Conseguem identificar os pontos exatos onde estão deixando a desejar e quais são suas limitações. O baixo desempenho em alguma prova, o não cumprimento das leituras ou omissão na entrega de trabalhos requisitados pelos professores não podem ser interpretados como desinteresse ou falta de dedicação aos estudos. Ao contrário, quando não conseguem cumprir com suas obrigações escolares, as mulheres se sentem frustradas e incomodadas. Existe sempre o sentimento de que gostariam de poder fazer melhor:

Eu não consigo ler um texto, preparar o texto para o professor explicar ele ainda. Não dá tempo, então é isso que está me incomodando porque eu cansei para entrar na faculdade. Era o meu sonho, sabe? Da minha mãe e do meu pai. Agora que eu entrei eu vou levar assim? Eu quero me dedicar e para mim me dedicar eu tenho que parar de trabalhar um pouco. Às vezes, para a prova, não tenho tempo de estar dedicando igual eu gostaria, dou uma lida rápida porque fico toda hora parando... A dedicação que eu queria ter, não estou tendo, entendeu? (IVONE)

Há um descompasso constante entre o que desejam fazer e o que realmente conseguem fazer. Três das mulheres perderam matérias e ficaram em dependência. O caráter

fortemente acidentado da trajetória escolar de grande parte dos estudantes provenientes das camadas economicamente desfavorecidas não passa a ser menos acidentado com a entrada desses estudantes na universidade. Ao contrário, para alguns estudantes, concluir o Ensino Superior será vencer uma verdadeira maratona de reincidentes reprovações e dependências que poderão atrasar em muitos anos o sonho da conclusão do Ensino Superior (ZAGO, 2000). No caso de alguns estudantes, esse tempo extra se arrastará por vários anos, como no caso de Luzia que cursou a universidade de 2001 a 2008 e não conseguiu concluir o curso. Contrastando a experiência universitária de Luzia com experiências similares de outros estudantes universitários de camadas populares tanto no Brasil como na França (PORTES, 2001 e COULON, 2008), pode-se afirmar que a dificuldade desses alunos não termina quando entram na universidade. Para alguns (ou muitos) deles, permanecer e concluir o curso vai ser ainda mais difícil do que entrar na universidade.

Circunstâncias desfavoráveis ao sucesso na universidade

As mulheres da pesquisa convivem diariamente com o sono e o cansaço, situação que afeta diretamente sua capacidade de concentração nas aulas. As poucas horas de repouso a que elas se submetem resultam em um estado de fadiga e sonolência quase constante, sendo difícil depois vencer o sono na hora da aula. Todas, sem exceção, afirmam estar muito cansadas quando chegam à universidade. A seguir transcrevo o relato de Lílian :

Bom, eu fazia faxina nas segundas-feiras e nas terças-feiras. Então quando, no dia da faxina eu tinha que fazer almoço, cuidar da menina (da filha da minha patroa) e era muito cansativo. Na hora que eu estava trabalhando eu nem sentia o cansaço, aí seis horas quando eu tomava o banho e vinha pra faculdade, então chegava aqui... Eu chegava na aula também quase... quase dormindo... Dormia, ah!... Nossa! Ficava morrendo de vergonha dos professores porque como você dorme num lugar desses!? Não é que não tinha nada de interessante, não era isso que aconte-

cia, é que eu estava realmente cansada. Tentava prestar atenção, aí eu ia... Minha cabeça ia abai-xando, aí eu escutava a voz do professor longe... E não estava entendendo nada!

Outro fator que gera dificuldade de concentração para as mulheres entrevistadas tem a ver com a preocupação com o que acontece em casa. Principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, há um sentimento misto de saudade, preocupação e consciência pesada por estar tanto tempo longe dos filhos. Tudo isso faz com que a concentração em aula seja muito frágil, demandando por parte delas um constante esforço para manter a atenção concentrada na aula.

Apesar de toda a sobrecarga com o trabalho doméstico, o cuidado e bem-estar dos filhos pequenos é a responsabilidade doméstica que mais preocupa as mulheres, vista pelo imaginário social como uma obrigação predominantemente feminina¹¹. Todos os demais afazeres domésticos, mesmo que tidos como obrigação da mulher, não foram vistos por elas como um impeditivo para sua permanência na universidade. A pesquisa evidenciou que esse quesito pode se tornar uma categoria de impedimento determinante para a permanência da mulher na universidade, como relatado na experiência a seguir.

Luzia precisou interromper o curso para ficar com o filho à noite porque a pressão psicológica do marido para que ela largasse o curso foi muito grande. O marido se recusou a cuidar do filho para que ela estudasse. Luzia se recente muito de ter sido obrigada a deixar a universidade. Conta que todos os dias, quando chegava, por volta de meia-noite, ainda tinha que escutar as reclamações do marido: "Ele dormiu agora pouco. (...) Ah, porque ele chorou muito, porque ele sentiu muito a sua falta, eu não estou mais aguentando isso. (...) Para que isso? Precisa disso? Para quê? Para que estudar tanto?"

Quando iniciou a faculdade de Ciências Econômicas em 2001 (doze anos após ter terminado o Ensino Médio), Luzia não era casada e não tinha filhos. Casou-se em 2005 e só pretendia ter filhos após concluir a faculdade, mas acabou engravidando. Com a chegada do filho, as circunstâncias atuantes para a continuidade dos estudos

(que já eram difíceis) se tornaram ainda mais complexas. Entre as experiências que Luzia relata, uma delas aconteceu em um dia em que ela teria uma prova muito importante e o filho ficou doente:

Menina, eu tive que perder uma prova por causa disso. Uma prova que era vital para mim. Foi assim, eu cheguei aqui, na hora do almoço e ele [o filho] estava com febre. E ele vermelhinho, quietinho assim, e aí o meu marido começou: “Olha só, você já falou que tem prova...” Falei com ele que eu tinha estudado o final de semana todo, estudei na segunda até tarde. “Você dá um jeito aí”. Ele pensa que é facinho, que basta eu dar um recadinho e acabou. “Porque com esse menino desse jeito eu não fico com ele”. Aí... Até eu falei “meu Deus...” Eu pensei assim... que quando eu estou mal, estou com febre eu ter uma pessoa tensa do meu lado... Eu pensei “Então eu não vou... Pelo menino”. Mas se eu tivesse ido ele teria dado um jeito, não é? Mas aí eu perdi uma prova dessa matéria que eu fui reprovada. Foi com esse professor que eu tenho uma situação crítica com ele. Aí eu estava sabendo todinha a matéria, perdi a prova. Aí ele fez uma prova para mim e ele falou assim... “você...”. Rispido. Ele é todo... “Você quis perder a primeira prova então eu caprichei em uma pra você”. Desse jeito. Tinha uma outra menina esperando para a segunda aula, ele falando assim com ela “Olha, ela já tem até filho e ainda insiste aqui comigo”. “Pode me entregar Luzia, eu caprichei nessa prova. Assina e me entrega porque você não vai fazer nada”. Aquilo pra mim foi... Ai... Eu chorei de raiva! Raiva! De tudo o que eu pude sentir o maior sentimento foi raiva! Aí eu fui falar com o meu marido e ele falou “Primeiro você tem obrigação com a sua família”. Olha que tipo de incentivo que eu tinha, não é? Muito complicado. E com isso o meu desempenho foi baixíssimo. Eu perdi duas matérias o período passado [2º semestre de 2008]. Foi péssimo! Muitas dependências e outras disciplinas que não consegui fazer. Aí eu tive que trancar. Eu sinto falta porque faculdade federal hoje em dia é luxo, não é? Mas eu não estava dando conta.

Os sentimentos de Luzia, com relação a essa situação, estavam ainda muito sensíveis por ocasião da entrevista. Ela desabafou que sua sobrecarga de trabalho era tão intensa que a deixava totalmente fragilizada, “precisando de um milímetro para largar tudo” ou então, precisando do mesmo milímetro para continuar e terminar o curso se o marido apenas dissesse “não... volta, eu fico aqui”. A situação descrita por Luzia é um exemplo de como as circunstâncias atuantes de difícil solução incidem sobre essas mulheres de forma simultânea, entrelaçando as diferentes dimensões de sua tríplice jornada diária e trazendo sobre elas uma carga quase impossível de suportar. Como se já não bastasse a pressão que sofria em casa por parte do marido, que colocava muitos empecilhos para que ela continuasse estudando, o espaço universitário (no qual tanto desejou se inserir) se tornou também mais um ambiente de sofrimento, na figura do professor que a humilhava e oprimia.

A interpretação do caso de Luzia, a partir dos escritos de Coulon (2008), me leva a pensar que sua “autoeliminação” do sistema universitário não foi consequência somente da falta de cooperação do marido. A dificuldade de Luzia para manter-se na universidade já vinha se arrastando a algum tempo devido a sucessivas dependências. Os fatos apontam para uma série de problemas vivenciados por ela, assim como também observados nos estudantes franceses, que a impediram de afiliar-se à universidade: insuficiente capital cultural, até mesmo em sua versão escolar; dificuldade de jogar corretamente com as regras institucionais e prever antecipadamente possíveis jogadas alternativas; estranhamento quanto às regras curriculares. Mesmo tendo passado tantos anos no interior da universidade, Luzia permaneceu como estrangeira nesse novo mundo, não foi capaz de interiorizar o novo *habitus* necessário para aprender “o ofício de estudante”.

Para Bourdieu e Champagne (2003, p. 482), o acesso ao Ensino Superior de alunos pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas apenas confirma a função conservadora da escola tida como “libertadora” e “democrática”, na medida em que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos poten-

ciais...". Esses estudantes chamados pelos autores de *fracassados relativos*¹² estão presentes nos mais altos níveis do que se considera sucesso escolar, ou seja, a universidade. E ainda, quando fracassa (e esse continua sendo o resultado mais provável), o estudante pobre traz sobre si o estigma da responsabilidade por seu próprio fracasso, já que, ao menos aparentemente, teve "suas chances", mas não soube aproveitá-las.

O que chama a atenção nos relatos de Luzia e das outras mulheres entrevistadas, assim como também nos relatos das mulheres francesas entrevistadas por Touraine (2007), é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas e também não querem ser vistas com um olhar de piedade. O pesquisador apresenta o conceito de *ambivalência* para explicar a posição dúbia ou múltipla assumida pelas mulheres por ele pesquisadas¹³. O que as define é a multiplicidade de papéis simultâneos que assumem, passando por experiências de constante adaptação (em geral dolorosas). Uma das conclusões mais importantes desta pesquisa diz respeito à forma como as mulheres fazem uma autoanálise de si mesmas e de sua própria situação. São conscientes de suas limitações e desafios, mas se negam a abdicar diante das dificuldades e oposições. Têm consciência daquilo que gostariam de fazer (de como gostariam de fazer) e do que realmente é possível ser feito. O que chama a atenção é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas (apesar de, em algumas situações, se perceberem como tal) e também não querem ser vistas com um olhar de piedade. Ao mesmo tempo que se percebem como mulheres-vítimas, também se impõem como mulheres-sujeitos. Sentem-se divididas, mas se negam a ter que escolher entre isto ou aquilo; na verdade, estão escolhendo isto e aquilo.

Essa possibilidade dúbia de ao mesmo tempo se perceberem como mulheres-vítimas e mulheres-sujeitos é um reflexo da complexidade também dúbia das mudanças e continuidades vivenciadas pelas famílias contemporâneas. Sarti (2003) explica que nas últimas décadas as mudanças envolvendo as relações familiares foram (e ainda estão sendo) intensas e rápidas. A ordem familiar tradicional foi (e está sendo) alterada para dar lugar a uma nova ordem em que a dimensão individual assume uma posição privilegiada nas relações homem-mulher e

pais-filhos. Se antes a autoridade patriarcal e a divisão de papéis familiares se sobrepujam à vontade e necessidades individuais (dos homens), hoje, a dimensão individual, quando não se sobrepõe, ao menos se manifesta ou se coloca em nível de igualdade diante da vontade dos demais membros da família. E isso se torna, em muitos casos, foco de conflito no interior das famílias. Harmonizar a dimensão dos desejos e necessidades individuais aos desejos e às vezes imposições familiares e sociais tem-se mostrado um dos mais desafiadores problemas das relações familiares da atualidade.

As singularidades das experiências de vida relatadas e os significados particulares dessas práticas no percurso escolar das mulheres entrevistadas fazem parte de uma trama de maior abrangência que envolve não somente as mulheres em questão, mas toda a rede de configuração social e familiar na qual se inserem. Ainda que o percurso e a experiência escolar sejam influenciados por todo um conjunto de diferentes redes de configuração, para as mulheres, sujeitos-sociais desta pesquisa, é no interior das relações de interdependência entre família e escola que se edificam as principais possibilidades de longevidade e sucesso escolar. Mas também, ao contrário disso, determinadas práticas socializadoras da rede familiar podem desencadear o fracasso escolar. A tênue fronteira que separa a decisão de interromper o curso da decisão de continuar, apesar das dificuldades extremas, muitas vezes é rompida, tomando-se por base as ações materiais e simbólicas perpetradas pela rede de configuração familiar, como demonstrado pela experiência de Gabriela, que tem a ajuda da mãe para cuidar de sua filha enquanto ela trabalha e para animá-la e incentivá-la nos momentos de desânimo:

Eu pensei em largar. Até eu conversei com a minha mãe. Estava até chorando nesse dia de tanto nervosismo que eu estava. Eu falei "Ah, não, vou largar a faculdade porque eu não estou dando conta. Eu não aguento mais"! Aí ela pegou e falou: "Não larga, porque senão você não vai voltar. Não desiste, vai! Daqui a pouco você está formando". E aí, realmente, em um ano e meio, praticamente eu formo.

O peso das limitações impostas pelo fato de serem mães e donas de casa, tendo sob sua responsabilidade o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos, faz com que, para as mulheres entrevistadas, principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, as práticas socializadoras da família sejam um fator relevante de sucesso (ou fracasso) escolar. Os relatos das expectativas e limitações dessas mulheres deixam claro que elas têm plena consciência de que sua possibilidade de sucesso escolar visto aqui na culminância do Ensino Superior depende, em grande medida, da ajuda recebida de sua rede de configuração familiar marcada pelas relações de interdependência que se estabelecem no interior dessa rede.

Considerações Finais

A despeito dos percalços dos fluxos escolares do passado (para algumas das mulheres, fluxos por demais acidentados e permeados por múltiplas interrupções dos estudos), todas as mulheres entrevistadas inserem-se em um contexto daquilo que os estudiosos entendem por longevidade escolar, já que todas conseguiram chegar ao Ensino Superior. Por outro lado, a ocorrência de longevidade escolar não implica, automaticamente, uma conjuntura de sucesso escolar na universidade. A complexidade das múltiplas atribuições diárias vivenciadas por essas mulheres, em combinação com a situação de vulnerabilidade econômica presente no cotidiano das famílias pertencentes às camadas populares, acaba, em alguns casos, por provocar circunstâncias atuantes desfavoráveis, algumas delas servindo como categoria de retardamento (ou até de impedimento) ao sucesso escolar na universidade.

Se por um lado diferentes circunstâncias atuantes podem servir como canais de impedimento ou obstáculo, por outro lado há também diversas circunstâncias que atuam como promotoras de longevidade e sucesso escolar na universidade. Até o momento da conclusão da pesquisa, não obstante a extrema dificuldade para darem conta de sua tríplice jornada diária, as mulheres têm obtido relativo sucesso em sua empreitada universitária. Se no registro da história de vida escolar das mulheres

o envolvimento da rede de configuração familiar esteve marcadamente articulado entre a relação pais-filhas, atualmente, na história escolar que permeia a experiência universitária, o envolvimento da rede de configuração familiar foi ampliado e tem também a articulação entre a relação esposa-marido-filhos ou mãe-filhos, relação essa que, no contexto da experiência universitária, predomina sobre a relação familiar de origem. O importante aqui é entender que, para essas mulheres, mesmo vivenciando um contexto escolar universitário, a relação de interdependência entre família e escola continua sendo (ainda que em uma versão diferente), um fator vital para a promoção da longevidade e sucesso escolar.

As circunstâncias atuantes que agem como obstáculo ou impedimento ao sucesso escolar das mulheres universitárias por mim entrevistadas podem ser suscitadas por diferentes canais geradores ou pela sobreposição de vários deles, como a família, as dificuldades de ordem socioeconômicas ou ainda, por mais paradoxal que possa parecer, pela própria universidade. Algumas das alunas que estiveram ausentes da escola por muito tempo e entraram na universidade após vários anos de interrupção dos estudos vivenciaram intensamente a relação de tensão e contradição existente entre os sujeitos das camadas populares e a universidade.

Com relação à universidade, o que as mulheres por mim entrevistadas desejam e aquilo de que mais precisam é de ajuda para conseguirem conciliar seus diferentes segmentos de trabalho e terem êxito na empreitada escolar. Da parte dos professores, esperam mais compreensão diante da extrema dificuldade para conseguirem estudar. “Não quero que ninguém me passe sem que eu saiba a matéria, mas que tenha um pouco mais de humanidade por conta de toda essa dificuldade para estar aqui”, diz Luzia. A mim me parece, após ouvir os depoimentos dessas mulheres, que talvez a universidade não esteja apercebida da presença delas em seu interior¹⁴ ou então, que a universidade esteja indiferente a essa presença, ou ainda, que essa presença até a incomode. Afinal, alguns, como ficou subentendido na colocação do professor de Luzia, poderiam pensar: “Se essas mulheres já têm uma sobrecarga de trabalho tão intensa, o que vieram fazer na universidade? Esse não é um espaço para elas”. Segundo

Coulon (2008, p.68), para certas categorias particulares de estudantes e, principalmente para aqueles que têm dificuldade para se manterem no espaço universitário, é necessário que a universidade invente *uma pedagogia da afiliação*, uma pedagogia "(...) que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas".

Finalizando, chamo a atenção para a existência da possibilidade, de que, assim como na França (TOURAINÉ, 2007), as novas gerações de mulheres brasileiras (até mesmo aquelas provenientes das camadas populares) estejam construindo uma nova representação de si mesmas. Essas mulheres tendem a não mais se definirem, em relação aos homens e às funções sociais que lhes seriam reservadas no lar e na sociedade, tão somente a partir de determinações externas. Essa posição de escolha diante de possibilidades opostas, denominada por Touraine de *conduta ambivalente*, tem levado as mulheres a fazerem escolha não por uma única opção, mas por múltiplas opções simultâneas, como no caso das mulheres desta pesquisa que assumem múltiplos papéis: são mães, esposas e donas de casa; são estudantes universitárias e trabalham como provedoras ou co-provedoras da renda familiar. Essas mulheres estão conscientes de que sua imersão radical em apenas uma esfera de ação as privaria da realização e do sucesso em outros domínios e optam, de forma ambivalente, não pela escolha entre uma ou outra possibilidade, mas pela combinação das duas. Para Touraine, essa crescente opção das mulheres por condutas ambivalentes é sinal de uma transformação cultural profunda e deveria ser um ponto focal a ser considerado nos estudos sobre a mulher contemporânea.

Notas

A motivação e o envolvimento com o tema de estudo originou-se de minha própria experiência de vida universitária. Devido a diferentes circunstâncias atuantes e, principalmente devido à necessidade financeira, interrompi os estudos ao concluir o Ensino Médio e só os retomei quinze anos mais tarde, quando já era casada e mãe de duas crianças pequenas. Ao retomar os estudos, pude observar que, assim como eu, muitas outras mulheres (em diferentes cursos e turmas) também passavam pela mesma experiência.

² O conceito de estratégia segundo Bourdieu (1998b) compreende o pressuposto de que os sujeitos sociais e suas famílias empreendem uma série de ações e práticas em resposta às diferentes situações de escolha a que são submetidas ao longo do processo de escolarização. Essas respostas, que dependem em grande parte do pertencimento social de origem, podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de "objetivamente orquestradas", até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funcionam, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva em resposta às difíceis condições objetivas de existência.

³ A definição sociológica do termo trajetória é entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados.

⁴ Essas experiências se repetem também na experiência de vida de outros estudantes de origem pobre (LACERDA, 2006; PORTES, 2001; VIANA, 1998; ZAGO, 2000 e 2008).

⁵ O resultado de indicadores oficiais do IBGE, analisados por diferentes pesquisas envolvidas com as questões de gênero, vêm mostrando que no conjunto da força de trabalho brasileira a ocupação com trabalho doméstico é o segmento ocupacional considerado mais feminino (BRUSCHINI, 2006 e 2007; BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000; DEDECCA, 2007; MELO, CONSIDERA e DI SABBATO, 2007; SORJ, FONTES e MACHADO, 2007).

⁶ Observar a ocupação profissional no quadro de acompanhamento de leitura.

⁷ Sobre esse tema ver Almeida (2000 e 2007), Louro (2007a), Rago (1987), Samara (1989), Soihet (1997a; 1997b).

⁸ Hirata e Kergoat (2007), Louro (2007a), Montali (2006).

⁹ Como pode ser observado no quadro de acompanhamento de leitura a maior parte dos maridos tem baixo nível de escolarização. As mulheres se sentem incomodadas com a estagnação escolar dos maridos e insistem com eles para que voltem a estudar, mas quando confrontados sobre essa possibilidade, a maior parte delas repudia a ideia categoricamente.

¹⁰ Almeida (2007), Fabbro (2006), Spindola e Silva Santos (2004).

¹¹ Sobre esse tema ver Stasveskas (1999).

¹² São *fracassados relativos* (e não absolutos) porque ao menos conseguiram chegar aos níveis mais altos de escolarização e, em alguns casos, até mesmo concluírem a universidade.

¹³ Touraine entrevistou mulheres francesas de camadas populares em situação de vulnerabilidade e pobreza.

¹⁴ Segundo Coulon (2008, p. 22), “As novas vias de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da formação continuada abrem a porta das universidades a categorias de estudantes que elas não conheciam antes”.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.229-237.
- _____. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.81- 126.
- _____. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 253-300.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 481-486.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n.110, p.67-104, jul. 2000.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.
- COULON, Alain. **Condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Regimes de Trabalho, Uso de Tempo e Desigualdade entre Homens e Mulheres**. V. 1. In: Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França, 2007. Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2007.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e Trabalho:** problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade. 2006, 366, p. Tese (Doutorado em Educação). Campinas : UNICAMP, 2006.
- HIRATA, Helena e KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- KOSMINSKY, Ethel Volfzon; SANTANA, Juliana Nicolau. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. **Sociedade e Cultura**, Universidade Federal de Goiás, v. 9, p. 227-236, 2006.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis:** o caso dos iteanos. 2006, 416 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** - as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500. La reussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n.46, p.201-218, Dez. 2007a.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis :Vozes, 2007b.
- MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil:** relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe. Brasília: CEPAL –SPM, 2005.
- MELO, Hildete Pereira de ; CONSIDERA, Cláudio Monteiro ; DI SABBATO, Alberto. Os Afazeres Domésticos Contam. **Economia e Sociedade**, v. 31, p. 168-185, 2007.
- MONTALI, Lilia. Provedoras e co-provedoras: mulheres-cônjuge e mulheres chefe de família sob a precarização do trabalho e o emprego. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.23, n.2, São Paulo, jul./dez. 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Elites econômicas e escolarização:** um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.
- PIOTTO, Débora C. **Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007.
- PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 267p. Dissertação (Mestrado em Educa-

- ção). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- _____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar.** Brasil 1890-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RISTOFF, Dilvo *et al.* (orgs.). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família: São Paulo, século XIX.** São Paulo: Editora Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.
- SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 37-49.
- SCALON, Maria Celi. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências.** Rio de Janeiro: IUPERJ/ Ed. Revan, 1999.
- SOARES, Guiomar Freitas. Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero. In : SEFFNER, Fernando *et al.*(orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande : Editora da FURG, 2006, p. 61-67.
- SOARES, Cristiane; SABÓIA, Ana Lúcia. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005.** Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007.
- SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto Ed. UNESP, 1997a, p. 362-400.
- _____. Violência Simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**, vol.5, n. 1, p. 7-29, 1997b.
- SOUZA e SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- SPINDOLA, Thelma; SILVA SANTOS, Rosângela da. Trabalho versus vida familiar: conflito e culpa no cotidiano das trabalhadoras de enfermagem. **Ciencia y Enfermeria**, vol.10, n.2, p. 43-52, 2004.
- STASEVSKAS, Kimy Otsuka. **Ser mãe: narrativas de hoje.** 1999, 195, p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- TERRAIL, Jean Pierre. **Destins ouvriers; la fin d'une classe?** Paris, Presses Universitaires de Frances, 1990.
- THIN, Daniel. **Quartiers populaires – L'école et les familles.** Lyon: PUL, 1998
- TONELOTO, Vilma Aparecida Franco de Souza. **Mulheres de meia idade que freqüentam a universidade.** 1998, 115, p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.** 1998, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.
- _____. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, P. 226 – 370, maio/ago. 2006.
- _____. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola.** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 - 43.
- ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, v. 29, n. 3, p. 447-40, 1988.

Recebido em 21/10/2011
Aprovado em 22/11/2011