

DANIELLA COUTO LÔBO

**CONDIÇÃO JUVENIL E ESTRATÉGIAS DE JOVENS BOLSISTAS
NO ENSINO SUPERIOR**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA, SETEMBRO - 2007

DANIELLA COUTO LÔBO

**CONDIÇÃO JUVENIL E ESTRATÉGIAS DE JOVENS BOLSISTAS
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Tereza Canezin Guimarães.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA, SETEMBRO - 2007

L799c Lôbo, Daniella Couto.
Condição juvenil e estratégias de jovens bolsistas no ensino superior / Daniella Couto Lôbo. – 2007.
136 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Canezin Guimarães”.

1. Estudante universitário. 2. Ensino superior – estudante – perfil. 3. Bolsista de estudo – Universidade Católica de Goiás. I. Título.

CDU:378.217-053.81(817.3)(043.3)



UNIVERSIDADE
Católica
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

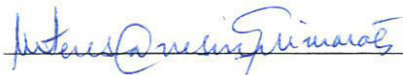
PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Av. Universitária, 1069 - Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74605-010
Goiânia - Goiás - Brasil
Fone: (62) 3227.1071 - Fax: (62) 3227.107
www.ucg.br - heck@ucg.br

ATA DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO

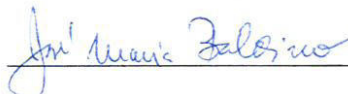
Ata da sessão de apresentação e defesa de Dissertação de Conclusão de Mestrado pela mestranda Daniela Couto Lobo. No dia 30 de agosto de 2007, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, presidente, Dr. José Maria Baldino e Dra. Andréia Ferreira da Silva, membros, para a arguição da mestranda Daniela Couto Lobo, a respeito da dissertação de conclusão do Curso de Mestrado em Educação sob o título "Condição Juvenil e estratégias de jovens bolsistas no ensino superior". A sessão teve início às 14:30h, nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a presidência da Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, que concedeu 20 minutos à mestranda para expor sinteticamente o trabalho. A seguir procedeu-se à arguição, finda a qual a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora se reuniu em separado para avaliação e atribuição de nota. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda, foi a mesma considerada aprovada com a nota A(10,0). A candidata foi declarada Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás, pela Presidente da Banca Examinadora. Findos os trabalhos, deu a Presidente por encerrada a sessão, agradecendo a participação dos arguidores, do que se lavrou a presente Ata que foi assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, para os fins.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DEFENDIDA EM 30 DE AGOSTO DE 2007 E APROVADA COM O CONCEITO A(10) PELA BANCA EXAMINADORA.

- 1) Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães - (presidente) UCG



- 2) Prof. Dr. José Maria Baldino - (membro) UCG



- 3) Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva - (membro) UFG



DEDICATÓRIA

Em especial, aos meus pais, Sr. Mário de Souza Lôbo e Sra. Antônia do Couto Lôbo, pelos quais tenho infinito amor e gratidão sem medida porque arquitetaram comigo esse projeto, ofereceram-me toda a sustentação necessária e acreditaram que eu seria capaz de empreendê-lo.

Aos meus amados irmãos, cunhadas e sobrinhos:

Marcos e Fátima
Mário Neto e Luan

Marcelo e Gabriela

Cláudio e Angélica
Larissa e Murilo

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Professora Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães pela orientação segura, competente e profissional na realização desse estudo.

Aos Professores Dr^a. Andréia Ferreira da Silva e Dr. José Maria Baldino por suas contribuições fundamentais à investigação.

A Professora Ms. Eliane Silva porque, na caminhada do Mestrado, me ensinou que no exercício de se fazer o melhor, é fundamental dar tudo de si.

Aos jovens, sujeitos dessa pesquisa, que me permitiram compartilhar de seus sonhos, suas expectativas e seus enfrentamentos na difícil rotina de ser estudante, bolsista e trabalhador.

Às companheiras de luta diária, no CMEI Santa Terezinha, Tânia, Verônica, e também Rosimeiry pela solidariedade.

Ao Lúcio Paulo de Carvalho, pela atenção e profissionalismo no apoio técnico.

Às amigas Adriana, Esmeraldina, Lianna, Núria e Pollyana pelo apoio e amizade na conflitante trajetória de realização desse trabalho.

Ao querido amigo Harley-Tennessee de Busby por ter sido quem primeiro acreditou que esse sonho seria possível e fundamental na minha vida.

Especialmente, agradeço ao Departamento de Ciência da Computação que não mediu esforços para a consecução deste estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	07
RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
OS JOVENS, AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	24
1.1 Globalização: Transformações no Sistema Produtivo e Mudanças no Mundo do Trabalho	25
1.2 Panorama da Expansão do Ensino Superior Brasileiro	33
1.3 Jovens, a Escolarização e as Dificuldades de Inserção no Mundo do Trabalho	45
CAPÍTULO 2	
JOVEM, UNIVERSITÁRIO E TRABALHADOR: CONDIÇÃO JUVENIL E DE ALUNO	52
2.1 Modo de Ser Jovem na Perspectiva dos Alunos de Ciência e de Engenharia da Computação	55
2.2 Modo de Ser Jovem e Aluno no Ensino Superior: Bolsista e Trabalhador	67
CAPÍTULO 3	
JOVENS, FAMÍLIA E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO CURSO	85
3.1 Significados da família sobre o Modo de ser Jovem	85
3.2 Estratégias de Permanência no Ensino Superior	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	
Anexo nº 01: Roteiro do Questionário Aplicado Junto aos Alunos	125
Anexo nº 02: Roteiro da Entrevista Aplicada Junto aos Alunos	133

LISTA DE SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
ECA	- Estatuto da Criança e da Adolescência
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	- Programa de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFET	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LBD	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PBU	- Programa Bolsa Universitária
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Parceria Público Privada
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo da Nações Unida para Infância
USAID	- Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

RESUMO

Este estudo teve como propósito investigar a condição juvenil articulada às estratégias utilizadas pelos jovens bolsistas do Programa Bolsa Universitária - PBU, originários de camadas populares, para manterem-se no ensino superior, em especial, nos cursos de Ciência e Engenharia da Computação, da Universidade Católica de Goiás. Pretendeu-se apreender elementos constitutivos de dimensões relacionadas aos diferentes modos de ser jovem, frente às transformações no mundo do trabalho, as novas composições familiares, as trajetórias escolares e outras práticas sociais e culturais presentes nas sociedades contemporâneas. Como subsídios às análises foram considerados estudos de Bourdieu (1983; 1990; 1994; 1999; 2003; 2004), as pesquisas desenvolvidas por Foracchi (1965), Sposito (1989), Romanelli (2003), Zago (2006) - que se dedicaram a conhecer jovens universitários, suas condições de estudo, trabalho e a influência de suas famílias no processo de escolarização -, bem como a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005). Os jovens bolsistas trabalhadores investigados revelaram traços que foram explicitados no decorrer da investigação, um deles consistiu na crença de que, de posse do título, poderiam ascender socialmente, aliada à vontade de ter sucesso na carreira profissional por meio do domínio das tecnologias. Quanto ao modo de ser jovem: os estudantes conviviam com poucos momentos de lazer ou de descanso; orientavam suas escolhas com base na formação recebida por seus pais; encontravam na religião, forças para superarem as dificuldades da vida, ao mesmo tempo em que o espaço religioso servia de local de encontro com outros jovens; acreditavam que o trabalho, além de subsidiar parte de suas despesas, simbolicamente, também significava ter dignidade e responsabilidade. No modo de ser jovem universitário, percebeu-se, entre outras, a existência do *fetich*e na relação com o microcomputador e em torno do domínio de conhecimentos da área da informática; o uso da internet como fonte de leitura e informação. Nesta perspectiva, para manterem-se no curso superior os estudantes lançaram mão de estratégias, identificadas nos próprios relatos: a dedicação aos estudos; a colaboração simbólica da família; o recebimento do benefício do PBU e o trabalho. Na compreensão das relações existentes entre juventude, ensino superior, família, religião e trabalho, concluiu-se que a juventude, especialmente, o jovem bolsista trabalhador, necessariamente, precisam construir estratégias para manterem-se no campo científico do ensino superior.

Palavras - chave: Jovens bolsistas universitários. Modo de ser jovem. Estratégias de permanência.

ABSTRACT

This study has had as proposition the investigation of the youthful condition articulated to the strategies used by the young scholarship holders from Scholarship University Program - SUP, originary from popular layers, to remain themselves in superior education, specially, in the courses of Science and Engineering Computation, from Universidade Católica de Goiás. Front to the transformations in the world of work, the new familiar compositions, school trajectories and others social and cultural practices present in the contemporaries societies it has been intended to apprehend constituent elements of dimensions related to the different ways of being young. As subsidies to the analyses studies of Bourdieu (1983; 1990; 1994; 1999; 2003; 2004), the researches developed by Foracchi (1965), Sposito (1989), Romanelli (2003), Zago (2006) had been considered - those have dedicated to know young university students, their conditions of study, work and the influence of their families in the school adaptation process-, as well as the research of Brazilian Youth Profile (2005). The young workers scholarship holders which were investigated have revealed traces that were explicated during the decor of the inquiry, one of them has consisted in the belief of that, with the ownership of the diploma, they could ascend socially, allied to the will of being well succeeded in the professional career by the domain of the technologies. As regards to the way of being young: the students have lived few moments of leisure or rest; they guided their choices based on the education received by their parents; the religion was the way to get resistance to surpass the difficulties of life, at the same time the religious space served as place of meeting with other young people; they have believed that the work, besides subsidizing part of their expenditures, symbolically, also has had the meaning of dignity and responsibility. In the way of being young college student, they have noticed, among others, the existence of *fetish* in the relation with the microcomputer and around the domain of knowledge in computer science area; the using of Internet as source of reading and information. In this perspective, to remain themselves in the superior education the students have dipped into strategies, identified in their own stories: the devotion to the studies; the symbolic contribution of the family; the receiving of the benefit from SUP and the work. According to the comprehension of the existing relations among youth, superior education, family, religion and work, it was concluded that youth, especially, the young worker scholarship holder, necessarily, needs to construct strategies to remain himself in the scientific field of superior education.

Key words: Young university scholarship holders. Way of being young. Permanence strategies.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda a condição juvenil, articulada às estratégias utilizadas pelos jovens bolsistas universitários originários de camadas populares, para manterem-se no ensino superior, em especial nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, da Universidade Católica de Goiás. Compreende-se nesse estudo que estes jovens pertencem às camadas populares, pois são, em geral, jovens que trabalham, utilizam-se de bolsas filantrópicas, suas famílias são de baixo poder aquisitivo e reduzido capital econômico e cultural. Nessas condições objetivas, esses jovens lançam mão de diversas estratégias para acesso e permanência no ensino superior privado. Entre as atividades semanais desenvolvidas pelos alunos está o trabalho, sob a forma de estágio, emprego formal e autônomo, por isso, os jovens foram categorizados como estudantes-trabalhadores (Foracchi, 1965). Busca-se apreender elementos constitutivos de dimensões relacionadas aos diferentes modos de ser jovem, frente às transformações no mundo do trabalho, as novas composições familiares, as variações dos processos escolares e outras práticas sociais e culturais presentes nas sociedades contemporâneas.

Por que o interesse pelos jovens bolsistas, especificamente, dos cursos Ciência da Computação e Engenharia da Computação?

Na década de 1990, com a expansão do ensino superior, pôde-se perceber a evidência de novas áreas de formação profissional, especialmente a tecnológica, em consonância com as exigências do mercado de trabalho. Dentre essas áreas, encontram-se os cursos de Ciência e Engenharia da Computação, que foram criados, também, como atrativos para os jovens, por apresentarem-se como ocupações de futuro “no mercado de trabalho do século XXI” (Sampaio, 2000, p. 98).

Em uma pesquisa realizada pela Universidade Católica de Goiás - UCG, no ano de 2006, que incluía os alunos calouros dos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, encontrou-se que 90% de alunos da Ciência da Computação e 78,3% dos alunos de Engenharia da Computação manifestaram que sua expectativa, em relação ao curso universitário, voltava-se para o mercado de trabalho (UCG, Pesquisa Perfil..., 2006).

Paralelamente à disputa pelo mercado, na década de 1990, já confrontavam-se escassas oportunidades de trabalho. Desse modo, clientela diferenciada ingressaram no ensino superior, como locus de formação profissional na área tecnológica. Sabe-se que grande parte de jovens freqüentes em cursos nessa área advém de camadas médias, o que pode ser comprovado em dados encontrados na mesma pesquisa da UCG, quando 53% dos alunos da Ciência da Computação e 75,4% dos alunos da Engenharia da Computação argumentaram que não contribuíam financeiramente com a família, sendo que 17,9% dos alunos da Ciência da Computação e 11,9% dos alunos da Engenharia da Computação eram estritamente mantidos por ela.

Em que pese a maioria dos alunos da Ciência e Engenharia da Computação advir de camadas médias, esse trabalho orienta-se à investigação de um segmento de jovens/alunos - que vivenciam a condição de bolsista - pois segue certas tendências de pesquisas que tomam como objeto de investigação “a problemática do estudante universitário de origem popular” (Zago, 2006, p. 226). A realidade desses jovens/alunos, que serão denominados de estudantes-trabalhadores, constitui o perfil dos alunos sujeitos desse estudo. Na pesquisa da UCG conferiu-se, que 14,4% dos alunos da Ciência da Computação, e 4,9% dos alunos da Engenharia da Computação, afirmaram contribuir com parte das despesas familiares. Esses dados concorrem para ilustrar o perfil dos jovens/alunos sujeitos dessa pesquisa, que serão denominados estudantes-trabalhadores.

Com esse pressuposto, a problemática em pauta pretende compreender quem são os jovens estudantes dos Cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação que recebem o benefício do Programa Bolsa Universitária: como vivem a condição juvenil? Na constituição do seu modo de ser, assim como em seu percurso escolar, que significado têm as agências socializadoras clássicas (família, escola e religião)? Que estratégias utilizam a fim de manterem-se no curso?

Para a consecução desse estudo, considerou-se algumas pesquisas como as de Foracchi (1965), Spósito (1989), Romanelli (2003), Zago (2006) que se dedicaram a conhecer os jovens universitários, suas condições de estudo, trabalho e a influência de suas famílias no processo de escolarização.

Cabe ressaltar que, Marialice Foracchi, em seu clássico estudo *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira* (1965), dá início às pesquisas que tomam os jovens estudantes como objeto de estudo.

A pesquisa de Foracchi (1965), realizada na Universidade de São Paulo - USP, analisou a relação dos alunos com a família, com o mercado de trabalho e o ensino superior como projeto profissional. Na escolha dos sujeitos da pesquisa, a condição de manutenção dos alunos no curso universitário tornou-se um critério básico e foi dividido em três aspectos: os filhos mantidos integralmente pelos pais, os filhos parcialmente mantidos e os estudantes que trabalhavam. Os dados apresentados revelaram que 71% dos universitários provinham das camadas médias, e também que 76% faziam parte da primeira geração da família a frequentarem o ensino superior. Os resultados da pesquisa indicaram que as camadas com melhores condições financeiras, frequentadoras tradicionais das universidades, começavam a ceder espaço para outras camadas médias. Os dados também mostram a considerável importância atribuída à escolarização em nível superior como meio de assegurar e ampliar o processo de ascensão dessas famílias.

A partir da análise dos dados, a autora argumenta que os filhos mantidos pela família estavam mais sujeitos ao seu controle, o que proporcionava situações de tensões entre pais e filhos. Esses alunos eram conhecidos como estudantes de tempo integral. Os estudantes trabalhadores, parcialmente mantidos pelos pais, mesmo nesta condição de parcial dependência, estavam sob o controle dos genitores. Nesse estudo, os estudantes tinham como característica o fato de pertencerem a estratos sociais privilegiados e de viverem em um momento de mudanças da sociedade brasileira.

Outra pesquisa aqui considerada é a de Spósito (1989), que se dedicou a conhecer o trabalhador-estudante de cursos superiores noturnos de uma faculdade particular. Elegeu cinco temas: dados pessoais, escolaridade, família, ocupação e lazer. Os alunos pesquisados, em sua maioria, eram jovens de 18 a 25 anos que correspondiam a cerca de 70%, e 22% estavam da faixa etária dos 26 a 30 anos. Entre as conclusões da pesquisa, podem-se destacar algumas: os jovens frequentaram o ensino superior como trabalhadores estudantes, ou seja, possuíam pouco tempo disponível para o estudo; a titulação requerida, muitas vezes, servia

como forma de completar os ganhos, tal qual no caso dos alunos da Licenciatura, que pretendiam dar aula no turno noturno e continuar a trabalhar durante o dia; as atividades de lazer, em alguns casos relatados, se limitavam a idas à igreja e templos religiosos, isto era justificado por eles devido às escassas condições financeiras; boa parte do salário era empregada no pagamento de mensalidades e a manutenção do curso superior, entre outras.

Nesta pesquisa, foi relatado que o trabalho forjava “jovem como adulto, no próprio mundo adulto, ao transformá-lo em trabalhador” (Spósito, 1989, p. 77). Desse modo, era como trabalhador que ele freqüentava as aulas e considerava o ensino superior uma continuação do mundo do trabalho: lições, horários, avaliações e o diploma como pagamento.

Na década de 2000, Romanelli (2003) investigou a influência das famílias de camadas médias na escolarização superior dos filhos. Os alunos escolhidos faziam parte de uma faculdade particular e eram estudantes trabalhadores; alguns deles deixavam suas cidades para freqüentarem, no período noturno, o ensino superior em outra cidade. Os sujeitos da pesquisa consistiram de 10 alunos, uma amostra na faixa etária de 18 e 25 anos. Entre os relatos, percebeu-se que os alunos não indicavam a família como a principal incentivadora para a entrada precoce no mercado de trabalho. Logo após o término do ensino fundamental, os filhos eram encaminhados naturalmente ao trabalho, essa experiência contribuiria para sua maturidade. “É como se os pais deixassem implícito que, a partir desse momento, não [eram] mais responsáveis pela satisfação de todas as necessidades, continuando a assegurar-lhes moradia, alimentação” (Romanelli, 2003, p. 111). Sobretudo, a família não contribuía mais com os gastos com lazer.

A pesquisa de Romanelli (2003) revelou que os universitários afirmavam que seus pais não influenciavam na escolha de seu curso superior, não interferindo também em sua vida escolar. No entanto, numa análise mais apurada, fica claro que os pais acabavam influenciando indiretamente na escolha do curso superior de seus filhos. De acordo com Romanelli (2003), várias pesquisas demonstram que as famílias dos estratos médios da sociedade apóiam seus filhos na obtenção de títulos do ensino superior, utilizando de diversas estratégias, tendo como base suas condições econômicas e culturais.

Pode-se constatar, ainda, que os universitários tinham ciência de que a qualificação profissional não oferecia condição de promoção da vida financeira. Os estudantes-trabalhadores escolhiam cursos que ofereciam poucas oportunidades e, conseqüentemente, não possibilitavam alcançar melhores posições no mercado de trabalho, isto ocorria devido “às limitações da própria história familiar” (Romanelli, 2003, p. 121).

O estudo desenvolvido por Zago (2006) tem como objeto os jovens estudantes de uma universidade pública que, segundo ela, possuem escassas condições econômicas e reduzido capital cultural no que tange às desigualdades de acesso e permanência no ensino superior. Para tanto foram escolhidos 27 jovens sendo a maioria com idade entre 19 e 26 anos, sendo que 18 deles eram bolsistas de iniciação científica. Um dado interessante exposto pela pesquisa da autora apresentava que os alunos da pesquisa não eram “são apenas ex-alunos de escolas públicas, mas estudantes com um passado de bons resultados escolares” (Zago, 2006, p. 230).

Entre os jovens entrevistados estavam alunos de cursos concorridos como medicina, odontologia, direito, algumas áreas das engenharias que mesmo com repetidas reprovações não desistiram. Segundo a autora, para os jovens, “chegar a esse nível de ensino nada tem de ‘natural’, mesmo porque significativa parte deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária” (Zago, 2006, p. 230).

É relevante destacar que os pais dos pesquisados desempenhavam funções de baixa remuneração nas áreas da agricultura e construção civil. Quanto à escolaridade de seus genitores, quase a totalidade freqüentou a primeira fase do ensino fundamental.

Dentre os projetos empreendidos pelo Instituto Cidadania, desde 1991, encontra-se o Projeto Juventude cujo trabalho culminaram em duas obras: a primeira, Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação (2004), organizado por Regina Novaes e Paulo Vannuchi, que trata de temas obrigatórios para a compreensão da juventude na contemporaneidade como a educação, trabalho e cultura; ao mesmo tempo em que traz reflexões sobre o modo

como os jovens se relacionam os valores, consumo e violência. A segunda Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional (2005) organizado por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco que faz a divulgação de uma pesquisa realizada em âmbito nacional com cerca de três mil e quinhentos jovens que contemplou diferentes variáveis: renda, gênero, idade, escolaridade, raça, religião, situação no mercado de trabalho e teve como foco investigativo dez temas: ser jovem, escola, trabalho, valores e referências, sexualidade, drogas, cultura e lazer, mídia, violência, política e participação. A partir da categorização dos dados foram produzidos artigos que refletem criticamente sobre a realidade dos jovens brasileiros.

Com base na problemática proposta por estas pesquisas, o presente trabalho centrou-se na investigação de jovens estudantes trabalhadores que obtêm o benefício da bolsa de estudo advinda do Programa Bolsa Universitária - PBU¹. O conjunto de preceitos legais que regem a bolsa tem uma lógica específica que não é objeto de interesse desta pesquisa, outros estudos² estão sendo desenvolvidos para compreendê-la. Particularmente, interessa focar o estudo nos jovens³ em termos de agentes sociais pertencentes a camadas populares que, mediante a escolha de diversas estratégias, inclusive educativas, ingressam no ensino superior e nele buscam permanecer.

Em um contexto de transformações, marcado pela redução do número de vagas no mercado formal de trabalho, e pela expansão do sistema de ensino superior privado, é que foram introduzidas, sobretudo nas últimas décadas, modalidades de bolsas, concebidas mediante argumentos que visavam a assegurar subsídios diversos, sejam originários do Poder Público ou de instituições empresariais e filantrópicas, para jovens que aqui foram postos na categoria de estudante-trabalhador, freqüentes ao ensino superior. O Programa Bolsa

¹ Para ser inscrito no PBU, o candidato deve atender aos seguintes requisitos: ser brasileiro ou naturalizado; ser residente no estado de Goiás; estudante universitário, matriculado no seu primeiro curso de graduação; não possuir recursos para a formação acadêmica; não receber auxílio de outras fontes para o custeio de suas mensalidades. Apresentar também documentos que comprovem a renda familiar, número de componentes do grupo familiar, indicadores de renda fixa do grupo familiar, bens imóveis e móveis, tipo de moradia, índice de carência econômica, freqüência e de aproveitamento escolar (Goiás, Decreto nº. 5.536, 2 jan. 2002) (Goiás, 2004_a).

² Ver estudo sobre o Programa Bolsa Universitária (Amisy Neto, 2003).

³ Sobre a temática ver Canezin et al (2007).

Universitária⁴ faz parte de uma política de governo estadual⁵ e foi escolhido por esse estudo como um aglutinador de jovens de camadas populares, haja vista que os beneficiados precisam comprovar que suas famílias, ou o próprio aluno, têm precárias condições de subsidiar as mensalidades escolares.

Compreendendo os bolsistas na condição de jovens, estudantes-trabalhadores o passo seguinte foi escolher os cursos universitários. O que a realidade apresenta de imediato é que os jovens de origem popular ingressam nesse nível de ensino em uma situação conjuntural específica da sociedade brasileira e mundial, em que ocorrem alterações substanciais tanto na organização econômica, social e política quanto na educação. As transformações do mundo do trabalho e as inovações tecnológicas colocam desafios para a sociedade e a educação e, no âmbito do ensino superior, novos cursos são criados supostamente para atender as demandas da sociedade em mudança. A escolha recaiu nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação⁶ da UCG, que evidenciam traços significativos para a investigação por serem cursos novos criados na década de 1990. Esses cursos, junto com outros, constituem, no imaginário popular, a perspectiva de traduzirem os interesses de mudanças da sociedade, a partir do

⁴ Este programa foi criado como uma política do governo estadual por meio do Decreto nº 5.028 de 25 de março, de 1999, e modificado pela Lei nº 13.918, de 03 de outubro de 2001, regulamentado pelo Decreto 5.536, de 21 de Janeiro de 2002, em parceria com a Secretaria de Educação e a Organização das Voluntárias de Goiás - OVG. O PBU tem “caracter educacional e social, tem por objetivo conceder bolsas de estudos a alunos regularmente matriculados e freqüentes nas instituições privadas de ensino superior do estado de Goiás com recursos insuficientes próprios ou familiares para o custeio de seus estudos”. Os contemplados recebem o financiamento das mensalidades de até oitenta por cento da mensalidade, respeitando o limite máximo de duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00), custeadas pelo Tesouro Estadual. Em contrapartida, desenvolvem atividades em órgãos públicos ou entidades filantrópicas, devidamente cadastradas pela OVG, devendo cumprir uma carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas, distribuídas ao longo do semestre. Essas atividades são denominadas *contrapartida*. O controle da freqüência e escolha das atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista é de responsabilidade do órgão ou entidade filantrópica escolhida. O benefício é renovado a cada semestre e não prevê limites de idade para o pedido de concessão da bolsa (Goiás, Decreto nº. 5.536, 2 jan. 2002) (Goiás, 2004_a).

⁵ Na ocasião do estudo, os alunos recebiam o benefício de, no máximo, duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00) para subsídio de parte de suas mensalidades. No entanto, desde agosto de 2007, segundo informações de responsáveis pelo PBU, o benefício foi reduzido para o valor de, no máximo, duzentos reais (R\$ 200,00).

⁶ Para a realização da investigação, foi feita, uma reunião com o diretor da Unidade Acadêmico-Científica e coordenadores da Ciência da Computação e Engenharia da Computação. Os integrantes da reunião forneceram algumas informações sobre: o perfil dos alunos de ambos os cursos, a infra-estrutura utilizada em sua formação como o laboratório de robótica, sala de estudo, bem como a disponibilidade de monitores. Nessa ocasião, também foram disponibilizados os projetos de criação dos cursos de Engenharia da Computação e Ciência da Computação e também informações sobre suas áreas de atuação no mercado de trabalho.

domínio de um instrumento de trabalho: computador, e uma área do saber: informática.

O curso de graduação em Ciência da Computação, da Universidade Católica de Goiás foi criado no segundo semestre de 1992, com um currículo organizado em nove semestres. São oferecidas cem vagas para cada um dos turnos matutino e noturno. Atualmente, a mensalidade para o primeiro período é em torno de seiscentos reais (R\$ 600,00), de acordo com os valores explicitados no portal *on-line* da Universidade Católica de Goiás. Segundo o projeto de criação, o egresso desse curso pode atuar como analista de software, de suporte, de sistemas e como cientista da computação nas áreas de computação tais como software básico e científico, arquitetura e redes de computadores, sistemas de informação, engenharia de software (UCG, Proposta...,1992).

Consta também, no projeto de criação do curso de Ciência da Computação, algumas justificativas para sua implantação: a carência de profissionais na área em um mercado em expansão; a necessidade das empresas de diferentes ramos de atividade por sistemas computacionais. Além disso, a universidade dispunha de uma estrutura adequada com um laboratório de computação em fase final de implantação que precisava ser otimizada. O departamento de computação contava com apoio financeiro e tecnológico das indústrias que produzem sistemas computacionais e de instituições oficiais como o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE/MEC (UCG, Proposta...,1992).

O curso de graduação em Engenharia da Computação criado em 1998 como umas das atividades de expansão da Unidade Acadêmico-Administrativa⁷ de Computação. O curso é ministrado no turno vespertino, oferece 100 vagas. Seu currículo é integralizado em dez semestres. A mensalidade do curso para o primeiro período é de oitocentos e sessenta reais (R\$ 860,00). O egresso do curso de graduação de Engenharia da Computação tem a missão: de projetar e implantar sistemas de computação, envolvendo tanto a construção de programas (software) como da parte física (hardware) de maneira criativa e independente, como também atuar em equipe na modelagem, experimentação, projeto, teste, implementação,

⁷ Consoante o Regimento Geral da Universidade Católica de Goiás (2005, p. 26), no título I, da Estrutura Organizacional, Capítulo VI, os departamentos de curso passam a ser denominados Unidade Acadêmico-Administrativas (UCG. Regimento, 2006).

análise de soluções computacionais de problemas ou sistemas. O projeto de criação do curso prevê uma formação geral orientada para integrar as áreas de engenharia eletrônica, telecomunicações, computação e matemática computacional (UCG, Proposta,...,1998)

No portal *on-line* da Universidade Católica de Goiás encontra-se justificado a necessidade de formar profissionais da área de informática na expansão mundial do uso das telecomunicações, por meio da telefonia celular, televisão por assinatura, internet que, numa escala global, envolvem multimídia e teleconferência. Outra justificativa exposta encontra-se no que o fenômeno da globalização da economia que, segundo a UCG, pode proporcionar a migração da força de trabalho entre países, em particular, os da área da informática; Os Estados Unidos, por exemplo, têm um mercado que necessita constantemente de profissionais qualificados nesta área. No Brasil, por sua vez, está em desenvolvimento o Softex 2000, Programa do Governo Federal de Promoção da Excelência do Software Brasileiro, que pretende tornar a computação como principal produto no país.

Durante o processo de pesquisa, lançou-se mão de: a) um levantamento quantitativo para construir algumas informações acerca das características dos jovens alunos; b) optou-se pela pesquisa qualitativa, a fim de “descobrir e compreender o que está além da aparência, dos dados visíveis e perceptíveis” (Canezin et al. 2001, p. 11). A pesquisa qualitativa implica atitudes abertas, flexíveis e interativas na relação com os sujeitos, considerados pessoas “em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças valores e significados” (Minayo, 2000, p. 22).

Na escolha dos jovens entrevistados, foram utilizados três critérios: primeiro, serem beneficiados pela bolsa do PBU; segundo estarem entre a faixa etária de 18 a 24 anos; e o terceiro, estarem trabalhando. Para o emprego do critério de os alunos serem beneficiados pela bolsa do PBU, a coleta de dados foi iniciada em agosto de 2006, após realizadas as matrículas pelos alunos. Solicitou-se da Unidade Acadêmico-Administrativa uma relação de alunos que, tanto em Ciência da Computação quanto em Engenharia da Computação, tivessem sido beneficiados pelo PBU. De 44 alunos beneficiados pelo programa, 13 de eram do curso de graduação de Engenharia da Computação e 31 eram do curso de graduação em Ciência da Computação. Desses alunos, 04 haviam sido reprovados e, por isso,

tinham perdido o benefício; 02 pediram transferência de curso. Em 38 alunos beneficiados pelo PBU, aplicou-se o critério da faixa etária e 13 alunos não se enquadraram na idade de 18 a 24 anos. Desse modo, foi 15 o quantitativo de alunos que se enquadravam nos dois primeiros critérios: o do benefício da bolsa e o da faixa etária. Entre eles, 03 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado junto a todos os selecionados, exceto 01 que justificou não ter tempo de participar dos trabalhos. O instrumento continha 50 perguntas, entre elas 23 abertas. As perguntas foram organizadas por unidades temáticas: jovem e a família; trabalho; trajetória escolar; bolsa universitária; religião e modo de ser jovem. A aplicação dos questionários aconteceu nas dependências da universidade, nos horários de intervalos das aulas e, também, em horários agendados de acordo com a disponibilidade dos alunos.

A partir das informações coletadas pelo questionário, aplicou-se o terceiro critério, que era o de os alunos serem trabalhadores. Foram 12 os que se enquadraram nesse critério. No entanto, somente 06, do sexo masculino, se dispuseram a permanecer na pesquisa. Esses jovens realizaram quase todo o percurso escolar em escolas públicas; e segundo Foracchi (1965), são considerados estudantes-trabalhadores - 03 estagiários, 02 com emprego formal e 01 autônomo.

Os jovens pesquisados foram identificados pelo termo aluno, bem como pela idade e o período que cursava no momento da pesquisa. Segundo os dados obtidos pelo questionário, os alunos selecionados podem receber a *tipificação* abaixo:

- Aluno 1: 23 anos, sexto período de Ciência da Computação, solteiro, reside com o pai em Goiânia há três anos. O pai possui segundo grau completo e a mãe magistério. O pai era gerente de uma empresa e a mãe professora. A renda familiar está entre dois e três mil reais (R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00). Faz estágio em um banco no setor de compensação de cheques, com uma carga horária de 5 horas diárias e recebe em torno de seiscentos reais (R\$ 600,00). Seu percurso escolar foi realizado em instituições públicas e privadas. Não frequentou cursinho preparatório para vestibular e fez o exame duas vezes. Ingressou no ensino superior com 18 anos. Recebe o benefício do Programa Bolsa Universitária há um ano e meio e faz a contrapartida de serviços numa igreja católica como catequista. Alega ter escolhido o curso de Ciência da Computação por três motivos: mercado de trabalho, financeiro, familiar.

- Aluno 2: 21 anos, solteiro, cursa o sétimo período de Ciência da Computação, reside com a mãe (solteira) em Goiânia, os pais são funcionários públicos, a mãe está aposentada e o pai na ativa. O jovem declara que sua renda familiar está entre mil e quatrocentos e dois mil reais (R\$ 1.400,00 a R\$ 2.000,00). Trabalha em empresa de informática como estagiário com uma carga horária de 6 horas diárias e recebe quinhentos reais (R\$ 500,00). Expôs que com sua renda contribui com parte do sustento da casa. O pai paga as mensalidades escolares. A maior parte de seus estudos foi realizada em escolas públicas e somente o ensino médio numa escola privada. Não participou de cursos preparatórios para vestibular, fez o exame apenas uma vez e ingressou com 17 anos na UCG. Recebe a bolsa do PBU há três anos e faz a contrapartida em Organizações Não-Governamentais e entidades filantrópicas, desenvolvendo sistemas de informática. Esclarece que a escolha do curso de Ciência da Computação, além da influência de um amigo, decorreu de seu interesse e por uma área valorizada pelo mercado de trabalho.
- Aluno 3: 21 anos, solteiro, cursa o sétimo período de Ciência da Computação, nasceu em Anápolis e vive com o pai em Goiânia há quatro anos para estudar e trabalhar. Os pais nunca viveram juntos. O pai tem ensino médio e é proprietário de uma confecção de roupas. A mãe cursou o ensino médio e trabalha em serviços gerais (limpeza) em um banco. Declara a renda familiar entre dois e três mil reais (R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00). Trabalha em um banco na área de manutenção de microcomputadores e redes com seis horas diárias, e percebe em torno de seiscentos reais (R\$ 600,00). O pai paga as mensalidades escolares. Todo o seu percurso escolar foi feito em instituições de ensino público, fez um ano e meio de cursinho para vestibular e entrou com 19 anos na universidade. Recebe o benefício do PBU há dois semestres e faz a contrapartida em instituição não-governamental, ministrando aulas de informática para jovens e realizando manutenção dos computadores. Explicita que a escolha pelo curso de Ciência da Computação foi motivada pela possibilidade de realização pessoal, melhoria de vida e de conhecimentos.
- Aluno 4: 21 anos, solteiro e cursa o décimo período de Ciência da Computação, nasceu em Bela Vista de Goiás e mora em Goiânia há dois anos para estudar e trabalhar. Os pais possuem o ensino médio e são professores aposentados. A renda familiar declarada foi de dois a três mil reais (R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00).

Trabalha em uma empresa, como assistente administrativo, em uma jornada de nove horas diárias de segunda a sexta. Recebe o auxílio do PBU há quatro anos e meio e, aos sábados faz a contrapartida em escolas públicas, em manutenção de computadores na cidade de origem. Seu salário está em torno de setecentos reais (R\$ 700,00). Realizou todo o percurso escolar em escolas públicas. Entrou no curso de Ciência da Computação com 16 anos. Declara ter escolhido o curso pela facilidade com computação e por que considera uma ótima área de atuação.

- Aluno 5: 23 anos, terceiro período do curso, casado e sem filhos. O pai possui ensino fundamental e trabalha como motorista; a mãe cursou o magistério e é professora. Ele atua como gerente de informática de uma igreja, com oito horas diárias e declara ter uma renda familiar entre mil e quatrocentos e dois mil reais (R\$ 1.400,00 a R\$ 2.000,00). A trajetória escolar foi realizada somente em escolas públicas. Não fez cursinho preparatório para vestibular e entrou com 19 anos na UCG. A escolha do curso de graduação em Ciência da Computação, leva em conta a qualificação profissional e ser a informática uma área em expansão. Recebe o auxílio PBU há um ano e realiza sua contrapartida numa fundação que atende pessoas carentes da igreja (Evangélica) onde além de trabalhar, freqüenta como religioso.
- Aluno 6: 21 anos, solteiro, quarto período de Engenharia da Computação, os pais separados e ambos possuem ensino médio; o pai atua em uma revenda de carros usados e a mãe vendedora é autônoma. Declara que a renda familiar era entre mil e quatrocentos e dois mil reais (R\$ 1.400,00 a R\$ 2.000,00). Trabalha como programador autônomo e em média recebe seiscentos reais (R\$ 600,00). A avó o ajuda a pagar as mensalidades. Realizou percurso escolar em escolas privadas, não fez cursinho pré-vestibular e ingressou no ensino superior com 19 anos. Fez sua escolha pela Engenharia da Computação por gostar de informática e pela área estar em expansão. Recebe o benefício do PBU há dois semestres e faz a contrapartida em uma Unidade Acadêmico-Administrativas da UCG.

Na segunda etapa da pesquisa utilizou-se a técnica da entrevista aprofundada para coleta de dados qualitativos acerca dos jovens alunos escolhidos. As indicações teóricas propostas por Bourdieu foram referências para a realização das entrevistas. Para o autor, a técnica do uso de entrevista deve ser interpretada em referência às posições sociais que os sujeitos ocupam na estrutura social. Em a

Miséria do Mundo (1999), Bourdieu evidencia a necessidade de o pesquisador respeitar o objeto e estar atento às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes desenvolvem na conduta comum de sua existência. Isto significa que os pesquisadores precisam por em relevância o método e as técnicas utilizadas, em especial, a técnica da entrevista.

Canezin et al. (2007), com base em Bourdieu, esclarece que embora a relação que se estabelece na pesquisa tenha por fim a produção do conhecimento, ela permanece uma relação social que exerce efeitos e pode alterar os resultados obtidos (Canezin et al. 2007, p. 13). As possíveis distorções podem, no decorrer da pesquisa, ser percebidas mediante “uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olho sociológico, que permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura na qual ela se realiza” (Bourdieu apud Canezin et al, 2007, p. 13).

Nas palavras de Canezin et al (2007, p. 13) a necessidade de dominar ou até mesmo minimizar os efeitos da violência simbólica sugestionam uma “escuta ativa e metódica” entendendo, que o pesquisador constrói um discurso em que há, da parte do entrevistado,

[...] a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda categoria (Bourdieu apud Canezin, 2007, p. 12).

Esta etapa de coleta de dados aconteceu no início de outubro de 2006, nas dependências da Universidade Católica de Goiás, de acordo com a disponibilidade dos alunos. Foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. As unidades ou tópicos englobavam a relação dos entrevistados com: modo de ser jovem, família, religião, escola, trajetórias escolares, trabalho e programa bolsa universitária. A organização dos dados favoreceu a escolha das categorias de análise quais sejam: o modo de ser jovem e o modo de ser jovem universitário; a influência da família na constituição do ser jovem e no percurso escolar; as estratégias utilizadas para permanência no curso.

Os referidos tópicos foram analisados tendo como referencia alguns aportes teóricos da sociologia de Pierre Bourdieu. Assim sendo, conceitos como - capital cultural, campo científico e estratégias – foram fundamentais no processo de interpretação dos dados de acordo com a problemática de pesquisa formulada. Cabe destacar que na exposição da pesquisa não se optou por fazer um capítulo teórico contendo os principais conceitos, mas no decorrer da sistematização e análise dos dados os mesmos foram ferramentas férteis e adequadas.

A exposição dos resultados da pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo busca-se compor um cenário, destacando aspectos das transformações do sistema produtivo, mudanças no mundo trabalho, a expansão do ensino superior privado que tem influenciado na inserção dos jovens no mundo do trabalho e escolarização.

O segundo capítulo apresenta, por base no material empírico coletado e os estudos recentemente produzidos sobre jovens, o modo de ser jovem e o modo de ser jovem universitário trabalhador e bolsista. Para esse fim, foi necessário trazer aspectos importantes acerca da temática da juventude nas sociedades contemporâneas.

O terceiro capítulo se ocupa em analisar as estratégias utilizadas pelos jovens para manterem-se nos cursos de Ciência e Engenharia da Computação da UCG. Na condição de bolsistas, os jovens investigados mobilizam estratégias que envolvem, por exemplo, a bolsa universitária, os recursos e investimentos familiares (financeiros, colaboração afetiva e simbólica), o trabalho e os estágios sustentados sobretudo pela crença de ascensão social via ensino superior.

Em síntese, cabe ressaltar que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa buscam colaborar com a compreensão do modo como os jovens universitários oriundos de camadas populares, vivenciam a condição juvenil. Apreender anseios, expectativas, dificuldades podem favorecer a reflexão sobre a situação juvenil brasileira e desencadear um processo de discussão em torno desse segmento da sociedade e, no que diz respeito a esse estudo, os jovens estudantes trabalhadores.

CAPÍTULO 1

OS JOVENS NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Eu quero me formar, vou formar no final do ano, ser um bom profissional na minha área, quero ganhar dinheiro pra poder constituir uma família, ser feliz com que eu gosto de fazer. Penso em casar daqui uns dez anos, estou novo (Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O presente capítulo tem como propósito indicar certos contornos estruturais das sociedades brasileira e mundial em que os jovens universitários na condição de agentes sociais se movimentam. Considera-se necessário apreender aspectos da transformação do sistema produtivo, promotor da emergência de um novo modelo de trabalhador. Por conseguinte, as exigências impõem-se diferenciadas, aos moldes da globalização, e seguindo as tendências dos organismos internacionais difundidas na educação, acentuadamente, no ensino superior, espaço em que os jovens bolsistas trabalhadores, sujeitos desse estudo, freqüentam os cursos de Ciência e Engenharia da Computação.

A partir da década de 1970, as transformações do sistema produtivo influenciaram, sobremaneira, o mundo do trabalho, provocando inúmeras mudanças, entre elas, a exigência de um trabalhador qualificado, flexível, criativo e em permanente formação. Nesse contexto, o ensino superior apresentou-se como uma das alternativas tidas como eficazes na tentativa de acompanhar as transformações do sistema produtivo, ao criar novos cursos, acentuadamente na área tecnológica e da informática. Um breve panorama do ensino superior brasileiro - expansão, privatização e alguns marcos legais desse processo - sinaliza as condições que favoreceram as mudanças desse nível de ensino e que se apresentam para os jovens como cenário no qual buscam empreender a formação universitária.

Estudos empíricos, realizados nas últimas décadas, indicam que as famílias pertencentes às camadas médias da sociedade ampliaram a disposição para que seus filhos tenham acesso ao curso superior (Romanelli, 1995, 1998, 2003; Zago, 1998, 2006; Nogueira, 2003). Para estes segmentos, “nas representações dos pais e de filhos, a escolarização superior é avaliada como recurso que qualifica a força de

trabalho, habilitando-a a disputar empregos bem remunerados, revestidos de alto valor simbólico” (Romanelli, 1995, p. 446).

As mudanças significativas que ocupam lugar nos cenários nacional e mundial, requerem captar o modo como as famílias das camadas populares tendem a investir, ou não, na escolarização, em especial no ensino superior. Importa compreender a natureza das mudanças recentes que alteraram as condições sócio-econômicas das famílias, a configuração do mercado de trabalho, bem como as mudanças no próprio sistema educacional. As condições estruturais constituem o cenário em que jovens universitários, pertencentes às camadas populares, se movimentam com a intenção de terem acesso à instituições privadas de ensino superior, mediante a utilização de bolsas de estudo.

Compreender fatores estruturais que têm dificultado a inserção dos jovens no mundo do trabalho implica analisar aspectos das transformações no sistema produtivo que influenciam as mudanças do mundo do trabalho. Essa discussão subsidia o estudo que se intenta realizar acerca da expansão do ensino superior privado como uma das áreas que refletem as tendências mundiais sob a forma de preparação de trabalhadores via escolarização no nível superior.

1.1 Globalização: Transformações no Sistema Produtivo e Mudanças no Mundo do Trabalho

Após um longo período de acumulação de capital, a chamada Era de Ouro, na década de 1970, o capitalismo começou a dar sinais de crise. De acordo com Hobsbawn (1995, p. 253), o “dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise”.

A crise iniciada nos anos de 1970 tem suas bases estruturais no “movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (Frigotto, 1999, p. 62). Isto significa que nesse processo as feições da crise tomam contornos diferentes de acordo com as especificidades de cada país.

Ainda, sobre a crise da década de 1970, Antunes (1999) observa aspectos que a constituíram, quais sejam: a redução dos níveis de produtividade do capital, levando ao decréscimo da taxa de lucro; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, em resposta ao desemprego estrutural; a hipertrofia da esfera financeira como prioridade para a especulação no processo de internacionalização; a maior concentração de capitais, em razão das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do Estado do Bem Estar Social e a conseqüente expansão da privatização; atividades simultâneas de desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho.

O autor acentua que, no bojo da crise, deu-se início a um processo de reestruturação do capital, bem como de um sistema ideológico e político, por meio das políticas neoliberais marcadas pela privatização de empresas estatais e da retirada estratégica dos direitos trabalhistas visando a “dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (Antunes, 1999, p. 31).

Até 1980, o mundo não tinha clareza do caráter global da crise. Durante os anos de 1980, os problemas econômicos foram chamados de recessões. A “natureza da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo - a URSS e a Europa Oriental do “socialismo real” desabou inteiramente” (grifo do autor) (Hobsbawn, 1995, p. 393).

Nos aspectos relacionados à produção, é relevante destacar que, com a crise do modelo fordista, coincidentemente, ocorreu uma verdadeira revolução no processo produtivo, resultado do financiamento da iniciativa privada. Os avanços na área da microeletrônica, ligados aos conhecimentos da informática, microbiologia e engenharia genética, favoreceram o surgimento de novos materiais e de novas fontes de energia como “base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível” (Frigotto, 1999, p. 77).

Surgiram outras formas de trabalho: os cronômetros, a produção em série e de massa do período fordista foram substituídos pela flexibilização de padrões produtivos adequados à lógica de mercado. Passa, então, a prevalecerem

modalidades de desconcentração industrial, e são forjados novos padrões de gestão da força de trabalho, dentre eles encontram-se os Círculos de Controle de Qualidade - CCQ; a gestão participativa; a busca pela qualidade total; a flexibilização da mão de obra. Essas e outras modalidades ganharam força e legitimidade, não somente no continente japonês, mas em vários países do capitalismo avançado e, também, do Terceiro Mundo industrializado. “O *Toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado” (grifo do autor) (Antunes, 2003, p. 24).

O toyotismo surgiu após a segunda guerra mundial como forma de expansão e consolidação do capitalismo industrial japonês e, também, foi absorvido por outros ramos produtivos. Entretanto, somente a partir da crise dos de 1970 foi considerado uma filosofia orgânica da produção industrial adquirindo projeção global.

O modelo de produção toyotista possui características distintas do modelo de produção fordista, entre elas estão: a produção ligada à demanda do mercado com o intuito de atender perfis individualizados e produção variada e heterogênea; o trabalho em equipe e com variedade de funções; uma estrutura de produção flexível, na qual o trabalhador opera várias máquinas; a utilização do *just in time*, que significa o melhor aproveitamento do tempo de produção; o *Kanban*, um sistema de placas que controla os estoques de reposição de peças, um complexo produtivo horizontal que conta com empresas terceirizadas; um sistema de emprego vitalício para cerca de 30% dos trabalhadores das empresas (Antunes, 1999).

Antunes (1999) sinaliza, com clareza, os impactos da adoção do modelo de produção toyotista para a economia ocidental, adaptado à realidade de cada país. Examina como os diferentes tipos de capitais, no Ocidente, adotaram o modelo toyotista, enquanto possibilidade de superação da crise. A esse respeito, o autor comenta que:

Seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de extração intensificada do trabalho, bem como a combinação de trabalho em equipe, os mecanismos de envolvimento, o controle sindical, eram vistos pelos capitais do Ocidente como uma via possível de superação da crise de acumulação (Antunes, 1999, p. 53).

Argumenta Antunes (2003) que o mundo do trabalho, nos países de capitalismo avançado, sofreu consideráveis transformações, nas formas de inserção nos processos produtivos, nas instâncias sindical e política. Assegura, ainda, que a *classe-que-vive-do-trabalho* passou pela crise mais profunda do século passado, que alcançou “não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*” (grifos do autor) (Antunes, 2003, p. 23).

De acordo com Frigotto (1999), as mudanças qualitativas nos modos de produzir, desencadearam cruciais impactos sobre o conteúdo do trabalho, bem como em sua quantidade e qualificação que, até então, não eram postas como problema de mercado, e que ocorrem, simultaneamente, a

[...] uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não é o todo) cuja existência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver rapidamente, problemas, para a grande massa de temporários, trabalhadores “precarizados” ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema de mercado (grifo do autor) (Frigotto, 1999, p. 77).

A década de 1990, por sua vez, é marcada pela consolidação das transformações no processo produtivo - desencadeadas a partir da década de 1970 - geradora de profundas mudanças no mundo do trabalho, em razão do desenvolvimento tecnológico (automação, robótica, microeletrônica), que foi incorporado ao setor produtivo, primeiro à indústria automobilística e, depois, ao setor de serviços. Extinguiu-se muitas profissões e ocupações⁸ e provocou o aumento do desemprego estrutural; a expansão do trabalho precarizado: parcial, temporário, terceirizado, informalizado, etc. Por outro lado, foram criadas outras profissões que exigiram qualificações dotadas de novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

⁸ Na década de 1990, muitas profissões e ocupações perderam postos de trabalho, entre elas estão: trabalhadores com calçados, torneiros, retificadores, costureiros, datilógrafos, desenhistas técnicos, técnicos em mecânica e eletrônica, soldadores, carpinteiros e outras (Sampaio, 2000).

Aliada à reestruturação do capital, simultaneamente, ocorreram a expansão da globalização e a propagação das idéias neoliberais. Bianchetti (2001) assevera que o neoliberalismo

[...] pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições de desenvolvimento da ciência e da nova tecnologia, e que implica, para o resto dos países, uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento (Bianchetti, 2001, p. 26).

Na concepção de Ianni (1999), a globalização

[...] abre outros horizontes sociais e mentais para os indivíduos, grupos, classes e coletividade; nações e nacionalidades, movimentos sociais e partidos políticos; correntes de opinião pública e estilos de pensamento. As condições e as possibilidades da cultura e da consciência já envolvem também a sociedade global. Tudo continua a ser local, provinciano, nacional e regional - compreendendo identidades e diversidades, desigualdades e antagonismos - adquire novos significados, a partir dos horizontes abertos pela emergência da sociedade global (Ianni, 1999, p. 16).

Ianni (1999) esclarece que no final do século XX o mundo do trabalho tornou-se global, o que significa dizer que o capitalismo foi globalizado. A fábrica global, “criada com a nova divisão do trabalho e produção - ou seja, a transição do fordismo ao toyotismo e a dinamização do mercado mundial, amplamente favorecidas pelas tecnologias eletrônicas” (Ianni, 1999, p. 16) - impõe novas dinâmicas e significados à classe trabalhadora.

Destaca o autor que compreender o capitalismo como globalizado implica perceber sua influência nos países socialistas, dessa maneira “é possível afirmar que o mundo do trabalho tornou-se realmente global” (Ianni, 1999, p. 16). A influência do capitalismo nos países socialistas ocorreu antes da queda do Muro de Berlim, em 1989, que marcou historicamente a sua desestruturação. De certo modo, a expansão desmedida do capitalismo, no que tange aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, atingiu consideravelmente o bloco soviético. Segundo Ianni (1999, p. 16), a “realidade é que no final do século XX, quando já se

anuncia o XXI, a globalização do capitalismo carrega consigo a globalização do mundo do trabalho, compreendendo a questão social e o movimento operário”.

Outro importante aspecto, relacionado à globalização no capitalismo, é a formação de novos centros de decisão, independentes dos estados nacionais, localizados em cidades que se tornaram globais, de onde operam empresas, corporações e conglomerados, com base na eletrônica e informática. “São transnacionais desterritorializadas, mobilizando recursos científicos e tecnológicos para seus diagnósticos, prognósticos, planos, programas e projetos” (Ianni, 1999, p. 45). Esses novos centros de decisões comandam, com base em cartografias políticas que envolvem nações, regiões e o planeta como um todo.

Os centros de decisão transnacionais levam em conta os estados nacionais e os organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial - BM, o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD e outros. As empresas transnacionais contribuem com os estados nacionais para deles se utilizarem ou porem-nos de lado de acordo com suas estratégias políticas. Explicita Ianni (2000) que

[...] as corporações transnacionais, incluindo-se naturalmente as organizações bancárias, movimentam seus recursos, desenvolvem suas estratégias, agilizam suas redes e seus circuitos informáticos e realizam suas aplicações de modo independente ou mesmo com total desconhecimento dos governos nacionais. [...] As transnacionais organizam-se e dispersam-se pelo mundo segundo planejamentos próprios, geoeconomias independentes, avaliações econômicas, políticas, sociais e culturais que muitas vezes contemplam muito pouco as fronteiras nacionais ou os coloridos dos regimes políticos nacionais (Ianni, 2000, p. 66).

Em meio à globalização, um corpo de idéias neoliberais, denominado Consenso de Washington⁹, aplicou-se às economias de países emergentes. Esse Consenso foi realizado no início dos anos de 1990, oriundo de um estudo feito pelo FMI, BIRD e o Tesouro Nacional Americano. Tinha como objetivo identificar medidas para o ajustamento econômico dos países em desenvolvimento, inclusive para os países do antigo bloco socialista.

⁹ O termo Consenso de Washington foi criado pelo economista John Williamson, em 1989 (Fiori, 2001).

Fiori (2001) qualifica o Consenso como um “pacote terapêutico para a crise econômica da periferia capitalista” (Fiori, 2001, p. 84-85), e ressalta suas recomendações. A primeira faz referência a políticas macroeconômicas e requer rigorosa austeridade fiscal e disciplina monetária. Exigi-se o controle de gastos e a efetivação de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais para a estabilização monetária. A segunda recomendação é microeconômica, tem o objetivo de “desonerar o capital para que ele pudesse aumentar a competitividade num mercado internacional, aberto e desregulado” (Fiori, 2001, p. 84-85).

Os empreendedores entendiam que o Consenso era a única forma de os países da periferia entrarem no jogo global, pois asseguraria o aumento de sua competitividade, por meio da concentração de atividades nas quais obtivessem reais vantagens e escala suficiente para a produção. Era sugerida, igualmente, a diminuição dos encargos sociais e a racionalização das intervenções do Estado na economia.

De acordo com o autor, a terceira recomendação do Consenso diz respeito ao desmonte radical do modelo de industrialização, seguido, pela maioria dos países periféricos, depois da segunda guerra mundial.

Segundo o novo Consenso, o sucesso dos dois primeiros objetivos, que pertenciam à velha agenda do FMI, supunham, no novo contexto internacional, uma mudança radical das estratégias nacionais de desenvolvimento dos países atrasados. É nesse capítulo que se inscreviam as principais reformas estruturais, ou, institucionais, que acabaram sendo implementadas na década de 90 e que se propunham: a) à desregulação dos mercados financeiros e de trabalho; b) à privatização das empresas e dos serviços públicos; abertura comercial; c) à garantia do direito à propriedade dos estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica e de novos serviços (Fiori, 2001, p. 86).

As idéias do Consenso de Washington, implementadas pelos países em desenvolvimento, duraram nesses países um tempo menor do que se supunha. A Argentina, em 1990, foi o primeiro país a demonstrar a fragilidade do modelo formulado pelo Consenso. Um outro exemplo foi dado pelo México, em 1994, e, em 1998, a crise brasileira requeria dos Estados Unidos um empréstimo internacional de 48 bilhões de dólares.

A globalização do capitalismo também se expressa na esfera social. Os problemas sociais continuam a aparecer nas instâncias local, regional, nacional e mundial. Segundo Ianni (1999, p. 27), a dinâmica “da nova divisão internacional do trabalho, compreendendo a dinâmica das forças produtivas e a universalização das instituições que sintetizam as relações capitalistas de produção,” recria diferentes aspectos da questão social e, ao mesmo tempo, produz novos. Ianni (1999) ainda indica os traços mais evidentes, em relação ao âmbito social, presentes na sociedade global quais sejam:

[...] desemprego cíclico e estrutural; crescimento de contingentes situados na condição de sub-classe; superexploração da força de trabalho; discriminação racial, sexual, de idade, política, religiosa; migração de indivíduos, famílias, grupos e coletividade em todas as direções, através de países, regiões, continentes e arquipélagos; ressurgência de movimentos raciais, nacionalistas, religiosos, separatistas, xenófobos, racistas, fundamentalistas, múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa, muitas vezes verbalizadas em termos de “pobreza”, “miséria” e “fome” (grifos do autor) (Ianni, 1999, p. 27).

O autor elucida os reflexos da globalização na cultura que, tendo, como aliado o “marketing global, se encarrega de popularizar mercadorias e idéias, modas e modos, signos e símbolos, novidades e consumismos” (Ianni, 1999, p. 38) por todos os países. E mais, a globalização conta com um aparato midiático, impresso e eletrônico, organizado que chega a todos os cantos do mundo, inclusive sob a forma de um setor produtivo altamente lucrativo - a indústria cultural.

Ao analisar cuidadosamente a influência da mídia impressa e eletrônica na cultura, e em decorrência, na formação de mentalidades, pode-se reconhecer que são utilizadas diversificadas modalidades de linguagens: som, cor, forma e, principalmente, a imagem. Nota-se que acontecimentos dramáticos da vida das pessoas e grupos aparecem, em geral, como um videoclipe eletrônico e como uma fonte de entretenimento de todo mundo. Nesse prisma, Ianni (1999, p. 39) define que a mídia configurou-se em aliada dos

[...] grupos, classes ou centros de poder dominantes na sociedade global. Desde que alcançou envergadura mundial, na mídia impressa e eletrônica, passou a monopolizar ou a influenciar decisivamente grande parte das informações e interpretações sobre o que ocorre

em todo canto e recanto do novo mapa do mundo. Isto significa que ela pode operar de modo seletivo: localizando, priorizando, desprezando, enfatizando ou interpretando fatos, situações, configurações, movimentos, entendimentos, conjunturas, rupturas. Nada lhe escapa, mas nem tudo ela passa (Ianni, 1999, p. 39).

Contudo, pode-se assegurar que o ambiente proporcionado pela globalização do capitalismo é visto como um “processo civilizatório, [que] cria simultaneamente o clima da modernidade-mundo” (Ianni, 2000, p. 220). São alterados: os valores sociais e culturais, as formas de sociabilidade, os modos de produzir, as fontes de informação e de saber e outros. Com certeza, a educação também vive o “clima de modernidade-mundo”. Diante disso, é válido buscar os nexos entre o fenômeno da globalização e a educação, visto que essa discussão define de que lugar analisa-se a expansão do ensino superior, paralelamente às mudanças do sistema produtivo.

1.2 Panorama da Expansão do Ensino Superior Brasileiro

Carnoy (2003), no livro *Mundialização e Reforma na Educação: o que os Planejadores Devem Saber*, expõe que o fenômeno da mundialização supera a simples concorrência entre empresas. Significa, também, que os investimentos, a produção e a inovação do país não estão limitados as suas fronteiras. Nas palavras do autor, a economia globalizada lida com estratégias fundamentais: “a inovação, os capitais, e a gestão de empresa, funcionam na escala planetária em tempo real” (Carnoy, 2003, p. 22). Isto é possível, graças aos avanços tecnológicos oferecidos pelo setor das telecomunicações, informática e microeletrônica.

O autor salienta que as novas tecnologias da informação e os mecanismos de inovação, suscitados pela mundialização, exigem uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e, até mesmo, na cultura local. Nenhuma comunidade está livre dos efeitos da revolução que modifica a origem das relações humanas e da vida social. Carnoy (2003) expõe que a informação e a inovação, alicerces da mundialização,

[...] exigem uma elevada percentagem de massa cinzenta. As indústrias da informação internacionalizadas e com acentuado crescimento, produzem bens e serviços cognitivos. A circulação maciça de capitais, atualmente operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais. E como o saber altamente transferível presta-se facilmente à mundialização (Carnoy, 2003, p. 23).

Na perspectiva que se despontou, o saber tornou-se fundamental à mundialização e, decorrentemente, os modos de transmiti-lo sofrem a sua influência. “Esse fenómeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas” (Carnoy, 2003, p. 23). Não apenas para transmitir conhecimentos fundamentais à economia mundial, mas também “para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber” (Carnoy, 2003, p. 23).

Como influências da mundialização na educação, o autor elenca: o impacto na organização do trabalho e na atividade profissional, que exige a elevação do nível de escolaridade da população economicamente ativa; a volta dos adultos à escola, para adquirir novas competências; a elevação dos gastos em educação por parte dos países em desenvolvimento, a fim de dotar a população trabalhadora de instrução; a avaliação da qualidade dos sistemas educacionais por meio da aplicação de testes, os quais servem de dados de comparação com outros países; a mundialização da informação que significa a mutação da cultura planetária.

Esse raciocínio pressupõe reconhecer que os países denominados periféricos têm tentado acompanhar os impactos da mundialização, reordenando suas políticas públicas, principalmente para a educação. Preocupados com a questão da pobreza e exclusão no mundo - mesmo porque essa realidade interfere em suas políticas e estratégias -, os organismos internacionais e os países desenvolvidos têm realizado grandes eventos nos quais são apresentadas medidas para evitar a possível instabilidade social, e o comprometimento da paz mundial, principalmente na América Latina.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, também na década de 1990, elaborou uma proposta denominada *Transformación Productiva Con Equidade*, que sugere aos indivíduos, setores sociais, e países o investimento

em capital humano com o intuito de se tornarem mais competitivos¹⁰, “buscando a convergência entre competitividade, sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social” (Miranda, 1997, p. 38).

Os organismos internacionais elaboraram propostas, a fim de que os países em desenvolvimento tornassem-se aptos às exigências do novo panorama produtivo. Em contrapartida, estes países deveriam comprometer-se com a promoção da educação. Os investimentos em capital humano, por sua vez, deveriam transformar positivamente os indicadores sociais. E mais, a melhoria desses resultados apresentar-se-ia como “carta de recomendação” para os pedidos de empréstimos e outros acordos internacionais. A perspectiva ideológica dos organismos internacionais apresentava-se como uma forma simplista de diminuir as desigualdades sociais e alavancar o crescimento econômico.

O Banco Mundial¹¹, em seu raio de ação, apresentava-se como defensor da relação direta entre educação e produtividade. Miranda (1997) reitera que, mesmo com um percentual médio de empréstimos na ordem de 5% dos gastos públicos em educação na região, sua “influência tem sido grande na definição das políticas na América Latina, propondo prioridades, como a melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização” (Miranda, 1997, p. 40).

Em razão disso, o Banco Mundial assegura que as reformas educacionais são imprescindíveis. Caso não sejam realizadas, corroboram, em países como os da América Latina, a perda de recursos econômicos, políticos e sociais posteriores.

¹⁰ Outro encontro dessa década foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve como proposta a melhoria das condições de vida por intermédio da educação. Foi realizada em Joimtien, na Tailândia, e promovida pelo BM, Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Uma das temáticas da Conferência propôs quatro pilares para a organização da educação, são eles: aprender a conhecer (aquisição de instrumentos para conhecimento múltiplo do mundo), aprender a fazer (saber utilizar os conhecimentos no seu meio), aprender a viver juntos (desenvolver as habilidades de cooperação e fraternidade nas ações humanas) e aprender a ser (este reúne as três últimas instâncias de aprendizagem, também a autonomia e responsabilidade pessoal) (Delors, 2006). Na ocasião da Conferência Mundial, o Brasil, firmou um compromisso para a década de 1990: a elaboração de um Plano Decenal de Educação e a realização de reformas de ensino. A partir daí, o país têm realizado reformas nos diversos níveis de ensino e incentivado por meio de programas, a democratização do acesso à educação de qualidade, bem como o atendimento aos ditames da economia globalizada. O intuito das exigências, em seu discurso, é preparar os trabalhadores, com a adoção de parâmetros empresariais, em condição de competitividade, e equalizar as diferenças sociais Delors (2006).

¹¹ O Banco Mundial influencia, de maneira determinante, os rumos do desenvolvimento mundial. É o maior captador de recursos financeiros, financiando projetos e também promovendo políticas na área da educação (Miranda, 1997).

Como itens essenciais do pacote de reforma proposto destacam-se: o incentivo prioritário à educação básica; a melhoria da qualidade da educação, por meio de reformas, a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma da educação; a convocação dos pais e comunidade escolar para participarem dos assuntos escolares; a diversificação da oferta educativa, definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica e outras.

Na esfera da educação, o ensino superior, igualmente, foi também foco de intervenção dos organismos internacionais. A Conferência Mundial sobre ensino superior, que aconteceu em Paris em 1998, organizada pela UNESCO, constitui-se em um exemplo. Em documento, a UNESCO considera que a educação superior

Tem dado provas de sua visibilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transforma-se em uma **sociedade do conhecimento**, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. A educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical **mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido a empreender**, para que a nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (grifos do autor) (UNESCO, 1998, p. 20).

Na Conferência são levantadas ações prioritárias no plano internacional, em particular as futuras iniciativas da UNESCO, as ações em nível nacional, como também as medidas que os sistemas e instituições de educação superior devem tomar. São sugestões que abrangem: a formulação de marcos legais para o desenvolvimento da educação superior, que estejam em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos Universais, em sua exposição “de que ninguém pode ser excluído da educação superior”; a preocupação com o avanço do conhecimento, mediante a inovação, interdisciplinaridade e transdisciplinariedade nos programas de pós-graduação; a difusão dos conhecimentos, teóricos e práticos entre países e continentes e outras.

No ano de 2003, foi realizada a 2ª Conferência Mundial do Ensino Superior, na sede da UNESCO, em Paris. O objetivo do evento era avaliar as mudanças

ocorridas no ensino superior e fazer um balanço dos resultados obtidos na primeira reunião (ocorrida no mesmo local, em 1998).

Em 2005, o governo brasileiro realizou o Seminário Internacional e Avaliação da Educação Superior - Tendências na Europa e América Latina. Apresentaram-se propostas para a reforma universitária, em curso, que revelassem: a transformação da educação superior brasileira, consoante os anseios da sociedade e para a construção de um país em desenvolvimento; o desenvolvimento de políticas que criassem condições de melhorar o acesso ao ensino superior, no sentido de democratizá-lo. A pretensão era situar o país entre os primeiros da América Latina no atendimento a jovens de 18 a 24 anos de idade, e outras metas - tão ambiciosas como estas.

Estudos de Sguissardi (2006), Guimarães (2003), Sampaio (2000), Martins (1998), sinalizam que nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por diversas mudanças, dentre elas está a expansão. O fenômeno teve início por volta dos anos de 1960, impulsionado pelo ideal de modernização e de industrialização, tendo à frente um Estado ditatorial. Alguns marcos legais compuseram este cenário: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 4.024, de 1961¹²; o Plano Nacional de Educação¹³, de 1962; e destaca-se ainda, a Reforma Universitária, a Lei nº 5.540/68¹⁴, de 1968.

De acordo com Frigotto (1999), o “conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo na fase mais dura do golpe militar de 64, anos 1968 a 1975” (Frigotto, 1999, p. 43).

Essa teoria desenvolvida por Theodoro Schutz nos Estados Unidos foi difundida nos países em desenvolvimento pelos organismos internacionais: BID,

¹² Segundo Sampaio (2000) a “novidade da LDB em 1961 foi a preocupação de regulamentar os mecanismos de expansão do ensino superior”, ao estabelecer nova sistemática instituiu o Conselho Federal de Educação - CFE para decidir sobre: a abertura de novos cursos e estabelecimentos privados, o funcionamento dos estabelecimentos isolados, federais e privados e também o reconhecimento de universidades (Sampaio, 2000, p. 55).

¹³ Em 1962, o Plano Nacional de Educação exigiu do governo federal, num período de oito anos a ampliação das matrículas, incluindo a metade dos egressos do ensino secundário (Amisy Neto, 2003, p. 35).

¹⁴ A reforma universitária de 1968 trouxe profundas mudanças, sob forte clima de intimidação do regime militar, vivenciado à época que: “aboliu a cátedra, instituiu o regime de departamentos, como unidade de ensino e pesquisa, criou o sistema de institutos básicos, estabeleceu uma matriz curricular com duas partes - o básico e formação profissionalizante, alterou o vestibular através do sistema de créditos e semestralidade, integrou institutos e escolas na estrutura universitária, institucionalizou a pesquisa e outros” (Sampaio, 2000, p. 59).

BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF¹⁵, como solução para as desigualdades sociais, por considerarem o investimento em capital humano um dos mais rentáveis, “tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (Frigotto, 1999, p. 41).

Proposta pelo governo, ocorreu por meio do convênio MEC - USAID, sob influência do modelo norte-americano, a reforma universitária de 1968¹⁶, que apontava a necessidade de disciplinar o meio acadêmico, reforçava a hierarquia e a autoridade, enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a “em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino” (Germano, 2000, p. 117).

No final da década de 1960, então, deu-se o crescimento das matrículas e das Instituições de Ensino Superior - IES, principalmente no setor privado¹⁷. Porém, é na década de 1970 que ocorre a ampliação de instituições de pequeno porte, tanto nas capitais¹⁸ como nas cidades do interior. Simultaneamente, houve a criação de novas carreiras e cursos, sobretudo nas áreas profissionalizantes e sociais, nessas áreas, verificou-se a expansão do setor privado. O objetivo era atender a demanda pelo ensino superior, de uma clientela formada por jovens egressos do ensino secundário¹⁹, cujas condições de prosseguirem os estudos nos maiores centros urbanos eram precárias. Esse contingente também compunha-se de pessoas adultas, já empregadas, que tiveram a oportunidade de freqüentar os estudos, e

[...] que viam no diploma de ensino superior oportunidade de melhoria no mercado ocupacional ou, simplesmente, de adquirir novo *status* na

¹⁵ BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento; OIT - Organização Internacional do Trabalho; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura; FMI - Fundo Monetário Internacional; USAID - Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional; UNICEF - Fundo da Nações Unida para Infância.

¹⁶ Acrescenta Fávero (1994) apesar das pressões do regime militar para silenciar as críticas sobre a reforma universitária de 1968 “nenhum outro texto oficial sobre a reestruturação das universidades públicas foi tão discutido, criticado e rejeitado pelos diferentes setores da comunidade acadêmica e científica” (Fávero, 1994, p.170).

¹⁷ Nos anos de 1960 a 1980, as matrículas no ensino superior privado aumentaram cerca de 840% (Sampaio, 2000).

¹⁸ Em 1959, foi criada a Universidade de Goiás - UCG, no ano seguinte a Universidade Federal de Goiás - UFG. Em 1961, com a transferência da capital federal, foi criada também a Universidade de Brasília - UNB.

¹⁹ Os jovens egressos são oriundos da expansão das vagas da rede pública ensino secundário da década anterior (Sampaio, 2000).

comunidade local; [e, ainda, de] jovens mulheres que já passavam a aspirar a uma formação de nível superior (Sampaio, 2000, p. 62).

Conforme Sampaio (2000), os estabelecimentos de ensino superior das capitais, ao criarem os cursos, seguiram três tendências: uma voltada à formação de profissionais liberais, a exemplo a área de saúde; a outra direcionada à ampliação das áreas do conhecimento, inclusive pela criação de Licenciaturas, e, por último, a tendência que visava à criação de cursos diurnos para jovens de maior poder aquisitivo, como Comunicação Social, Turismo, Engenharia com novas habilitações²⁰, Arquitetura e Urbanismo, Agronomia, Veterinária e outras. As duas últimas tendências inter-relacionavam-se com o mercado, a partir do oferecimento de cursos que abarcassem, em contexto de competitividade, maior clientela estudantil; e o “entendimento de universidade como universalidade de campo do conhecimento” (Sampaio, 2000, p. 62).

Nos anos de 1980, tem início o movimento de redemocratização no País, esse período trouxe entre outras discussões, o debate sobre a função da universidade e a necessidade de sua reestruturação. Para tanto, em 1985, o Ministério da Educação e Cultura - MEC constituiu o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior - GERES²¹, com o objetivo de realizar um balanço da situação do ensino superior, apresentar os problemas e propor soluções que poderiam auxiliar na construção de diretrizes legais. Apesar dos estudos do Geres, empreendidos no período, não terem promovido “políticas concretas para a área, eles passaram a servir de ponto de referência para a atuação do Ministério da Educação nos diferentes governos que se seguiram” (Sampaio, 2000, p.123). Outro marco legal importante do período foi a promulgação da Constituição de 1988, que regulamentou as leis da Nova República, e incluiu um capítulo dedicado à educação.

Um movimento de mudanças estruturais no ensino superior privado também teve lugar na década de 1990. Após o período de expansão do setor privado, as matrículas começam a reduzir. Ao mesmo tempo, o quantitativo de universidades

²⁰ No Rio de Janeiro, no ano de 1971, em faculdades isoladas, confessionais e laicas foram criados quatro cursos: engenharia elétrica e civil, telecomunicações e, mais dois outros na área de Arquitetura e Urbanismo (Sampaio, 2000).

²¹ Para compor o GERES, o MEC convidou membros do próprio governo federal: professores universitários, técnicos de agências governamentais, estudiosos do ensino superior ou que ocupavam cargos de direção nas universidades. Importa salientar que nem todos os setores do ensino superior fizeram parte dessa comissão (Sampaio, 2000).

privadas²² se expandiu, ao lado da interiorização²³ do ensino e de suas matrículas. Registra-se “que todas as escolas criadas na época mantêm-se até hoje sem ampliar o leque de cursos que oferecem”, e comportam a clientela da própria cidade²⁴ e de cidades próximas (Sampaio, 2000, p. 63).

Na argumentação de Guimarães (2003, p. 45), a década de 1990 retrata que o Estado e a sociedade vêem a educação superior como um “arcabouço herdado pela expansão desordenada do sistema” (Guimarães, 2003, p. 45), que se submete às pressões políticas, econômicas em um mundo globalizado. Na esfera pública, as universidades investem em pesquisa, formação de docentes e dependentes dos recursos estatais. O âmbito privado, conformado quase que só por instituições isoladas, tem qualidade questionável, ao mesmo tempo em que assume mais de 50% “das vagas oferecidas no ensino superior e de alunos matriculados” (Guimarães, 2003, p. 43).

Parte dos números da expansão ocorrida no período é demonstrada por Martins (1998), ao afirmar que: em 1962, quando esse nível de ensino “atendia pouco mais de cem mil alunos, desempenho que contrasta, de maneira significativa, com 1,8 milhão de alunos que freqüentavam a graduação em 1996” (Martins, 1998, p. 66). O autor esclarece também que, apesar do aumento de instituições de ensino superior, nas últimas décadas, os números confirmam uma expansão desigual no país. A região sudeste é a área de maior concentração, com 62,4%; a região sul, com 13,2%; a nordeste, com 10,5%; a centro-oeste, com 10,2%; e a região norte, com 3,7%, menor percentual de estabelecimentos de ensino superior. Verifica-se a predominância dos estabelecimentos privados (77%) todas as regiões do Brasil.

Considerando os dados da expansão vivenciada do ensino superior até a metade dos anos de 1980, que demonstravam uma taxa de crescimento de até 200%, os quinze anos posteriores totalizam uma taxa de crescimento que não

²² Em 1980, no país, havia 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 643, no ano de 1996. Durante o mesmo período, as universidades existentes saltaram para 136, registrando um aumento na ordem de 109%, uma das explicações para esse fato foi o processo de fusão de estabelecimentos. As universidades federais praticamente mantiveram-se as mesmas (Martins, 1998, p. 62).

²³ Na década de 1980, deu-se a consolidação de universidades em diversas localidades do país. O Estado de Goiás acompanhou a política nacional de expansão, baseado num discurso “em defesa do desenvolvimento regional e de necessidade de expansão do ensino superior, mediante a interiorização do ensino” (Dourado, 2001, p. 17).

²⁴ Baldino (1991), em seu estudo sobre o processo de interiorização do ensino superior em Goiás, explicita que entre as justificativas, presentes nos discursos dos políticos da época, para a criação das fundações municipais desse nível de ensino, está a fixação da juventude em sua cidade natal.

chegou a 1%. Em 1994, o setor privado contava com cerca de 60% das matrículas, a menor dos últimos trinta anos. Na conclusão de Sampaio (2000), a crise na demanda pelo ensino superior privado estaria sofrendo o comportamento do nível anterior de ensino, em virtude da evasão e retenção, que se prolongou até essa década.

A redução da demanda pelo ensino privado provocou a contenção no seu crescimento e acirrou a competitividade que tinha sido deflagrada nos anos de 1980 nesse âmbito de ensino. Sampaio (2000) aponta duas causas que contribuíram para o agravamento da crise do ensino superior privado: a evasão de 21 % dos alunos matriculados no segundo grau e a “eventual inadequação da universidade ante as novas exigências do mercado de trabalho e as expectativas da clientela em potencial” (Sampaio, 2000, p. 90).

O cenário em pauta oferece condições às mudanças estruturais na configuração do ensino superior privado. Conforme afirmou-se anteriormente, como estratégia de gerenciamento da crise, algumas medidas foram tomadas pelas IES privadas: redução do número de estabelecimentos isolados, concomitantemente ao crescimento do número de universidades; interiorização dos estabelecimentos; ampliação do número de cursos e fragmentação das carreiras²⁵ oferecidas nas instituições privadas (Sampaio, 2000, p. 88).

A ampliação da oferta de cursos se deu em instituições já consolidadas, nas regiões Sudeste, Sul e Distrito Federal, e em algumas instituições da região Nordeste. De maneira geral, seguiram duas direções: na primeira, foram criados cursos na área das ciências exatas e tecnológicas, como os de engenharia, e na área da saúde, a fim de suprir uma demanda de formação de profissionais liberais de prestígio. Na segunda, foram oferecidos cursos a partir da fragmentação das carreiras, que estavam ligadas às áreas das ciências sociais aplicadas e da saúde. Objetivava-se oferecer cursos atrativos que indicassem, aos jovens, ocupações futuras, no mercado de trabalho²⁶.

²⁵ A fragmentação das carreiras se apresenta como uma das estratégias da rede privada para colocar novos cursos/novas ofertas, com o intuito de atrair mais clientela/alunos num mercado que tem se mostrado muito competitivo nas últimas décadas (Sampaio, 2000).

²⁶ Foram criados 894 cursos distribuídos desigualmente nas cinco regiões do Brasil. Destaca-se, a Região Nordeste e Centro-Oeste. A última revelou, em 1992, ser a região em que mais surgiram cursos. Em meio a esse contexto, o curso de Engenharia se mostra como um caso típico. Mediante a fragmentação das carreiras, criou-se várias habilitações, precisamente 21. Entre 1985 e 1996, foram criados 46 cursos com as seguintes habilitações: Engenharia de Alimentos; Agrônoma/Agrícola; Ambiental; Civil; da Computação; Elétrica; Têxtil; Produção Mecânica; Florestal; Química; Agrimensura; Produção; Materias; Telecomunicações; Eletrônica; Industrial Elétrica (Sampaio, 2000).

A expansão do ensino superior privado também ocorreu via utilização do mecanismo de crédito educativo e pela concessão de bolsas de estudo por parte dos governos federal e estadual. Carvalho (2006) expõe que a expansão de matrículas, cursos e instituições foi “intensa nos anos de 1970 e teve um novo surto expansivo nos anos de 1990 [...] e 2002, o que resultou num número excessivo de vagas” (Carvalho, 2006, p. 984). Isso proporcionou uma oferta de vagas, superior ao número de alunos egressos do ensino médio e, conseqüentemente, gerou uma “situação de incerteza no setor, ainda mais quando se leva em conta o grau de inadimplência/desistência” (Carvalho, 2006, p. 985), e também a diminuição dos rendimentos e o desemprego que inviabilizam os gastos com as anuidades, por parte dos trabalhadores.

Diante desse quadro, ainda na década de 1990, por intermédio do Programa de Financiamento Estudantil - FIES²⁷, o governo federal transfere recursos para as IES privadas com o objetivo de financiar cursos de graduação, para estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. É oferecida bolsa parcial de 50% e 25%, quando os alunos são regularmente matriculados e freqüentes nos cursos de graduação, em universidades e faculdades privadas.

O FIES também passou a conceder financiamento aos estudantes selecionados pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI. Esse programa é destinado aos alunos concluintes do ensino médio, que estudaram em escola pública ou em escola particular, com bolsa de estudo integral. Os alunos não precisam prestar vestibular, a seleção acontece via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O Programa também estabelece a concessão de bolsas de estudos em cursos de Licenciatura e Pedagogia para professores da rede pública.

No estado de Goiás, o ensino superior privado conta com o Programa Bolsa Universitária²⁸ - PBU, que tem por objetivo conceder bolsas de estudos também a alunos regularmente matriculados e freqüentes nas instituições privadas de ensino

²⁷ Criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDUC, o FIES tem registrado uma considerável participação das Instituições de Ensino Superior - IES e dos estudantes do país. Atualmente, são 1.370 IES credenciadas e quase 400 mil estudantes beneficiados, com uma aplicação de recursos da ordem de R\$ 3,85 bilhões (BRASIL. FIES, 2007).

²⁸ Este programa foi criado como uma política do governo estadual, por meio do Decreto N° 5.028, de 25 de março de 1999, e modificado pela Lei n° 13.918, de 03 de outubro de 2001. Foi regulamentado pelo Decreto 5.536, de 21 de Janeiro de 2002, em parceria com a Secretaria de Educação e a Organização das Voluntárias de Goiás - OVG (Goiás, Decreto nº. 5.536, 2/jan. 2002).

superior, com recursos próprios, ou familiares, insuficientes para o custeio de seus estudos. Os contemplados recebem o financiamento de até 80% da mensalidade, respeitando o limite máximo de duzentos e cinquenta reais, custeados pelo Tesouro Estadual.

O financiamento público tem se consolidado como alternativa para a estagnação vivenciada pelas instituições de ensino superior privado que possuem elevada oferta de vagas e contam com consideráveis índices de inadimplência e evasão (Sampaio, 2000; Amisy Neto, 2003; Carvalho, 2006).

O período de 1995 a 2005, Sguissardi (2006) reconhece que foi marcado por significativa perda de recursos destinados à educação superior pública e por reformas pontuais. “No *octênio* FHC, ocorreram ajustes estruturais e fiscais, conducentes à configuração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como na educação superior” (Sguissardi, 2006, p. 1026).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) contém as metas para os diversos níveis de ensino (desde a educação básica ao magistério na educação básica) da primeira década de 2000. O governo federal estabeleceu metas para a educação superior, dentre as quais vale destacar: a ampliação, em 30%, do acesso a esse nível de ensino, até o ano de 2011, pela faixa etária dos 18 aos 24 anos; o incentivo à criação de cursos noturnos com propostas diferenciadas e flexíveis, como é o caso dos cursos seqüenciais e modulares; o estabelecimento de um sistema de educação a distância; a diversificação do sistema de ensino com o favorecimento de estabelecimentos não-universitários.

Anota-se, em 2004, pela Lei nº. 10.861, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que substitui o Exame Nacional de Cursos - Provão. O novo sistema trouxe outros métodos de avaliação, entre eles encontra-se a aplicação de duas avaliações que são feitas na entrada e no término do curso e realizadas por amostragem. Outra importante medida decorre da Lei nº. 10.973, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica que, “trata dos incentivos à inovação tecnológica e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo”. Prevê a parceria das universidades pelas empresas nas instâncias material, física e humana para o desenvolvimento de projetos considerados de inovação. A lei tem recebido críticas e sido encarada com receio, devido à possível distorção da função

da universidade pública na produção de conhecimento e outras (Sguissardi, 2006, p. 1042).

Podem ser elencadas outras duas disposições legais no mesmo período: Lei nº. 11.079/04, que normatiza a licitação e contratação de parceria público privada - PPP, na esfera da administração pública; e a Lei nº. 11.096/05, do Programa Universidade para Todos - PROUNI, que funciona como uma PPP, na qual as IES privadas destinam vagas aos estudantes selecionados pelo Programa e, em troca, recebem a isenção de impostos.

Consoante dados do Censo do Ensino Superior (2005), o país possui, atualmente, 4.453.156 de alunos matriculados em 2.165 instituições, distribuídas em Faculdades, Centros Universitários e Universidades²⁹: 105 federais, 92 estaduais, 60 municipais e as privadas são 2.141 IES. A região Centro-Oeste possui 254 IES com 82 no Distrito Federal, Goiás com 74, Mato grosso do sul com 44 e Mato grosso com 57. Compõe o quadro de estudantes dessas IES cerca de 60% de mulheres. O Brasil possui, aproximadamente, 24 milhões de jovens entre 18 a 24 anos, entretanto, apenas 10,9% estão no ensino superior. No período de 2003-2006 foram criadas sete novas universidades federais, trinta e dois novos campus como estratégia de expansão das IES e de vagas nas federais.

O atual sistema de educação superior brasileiro passa por um processo de reforma, em discussão, desde meados do ano de 1995. Em junho de 2006, foi enviada ao Congresso Nacional, pelo Poder Executivo, a quarta versão do Projeto (PL 7.200)³⁰. Usualmente chamado de reforma universitária, o Projeto de Lei foi acrescido de 368 emendas parlamentares que, segundo entidades representativas, descaracterizaram a elaboração coletiva construída pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Diversas entidades, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes, mobilizaram-se em prol da retirada do PL 7.200, em tramitação, do Congresso Nacional.

²⁹ De acordo com os dados do SINAES, o Brasil possui: 177 Universidades, 185 Centros Universitários, 2036 Faculdades. No estado de Goiás, as Instituições de Ensino Superior - IES estão distribuídas em 4 Universidades, 5 Centros Universitários e 65 Faculdades. Em 2005, foram oferecidas no Brasil 2.429.733 vagas e ingressaram 1.394.66 estudantes (BRASIL. SINAES, 2005).

³⁰ O atual projeto de reforma revoga importantes marcos legais do ensino superior: a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), e altera outras, entre as quais está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no tange ao ensino superior (Sguissardi, 2006, p. 1022).

Como estratégia para a implantação da reforma universitária, o Governo Federal dispôs decretos leis, a exemplo do Decreto nº 6.096/07, de 24 de maio de 2007, que versa sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Com o programa, o Governo propõe uma “elevação de 100% no número de ingressantes, o que significa que o número de alunos em sala de aula dobrará, sem que haja a ampliação física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização” (Andes, 2007, p. 07). Outros pontos também foram tratados: a criação do bacharelado interdisciplinar³¹ para os cursos de graduação e a criação do banco de professores-equivalentes. A educação tecnológica não ficou de fora da reforma e, sob o Decreto nº 6095/07, de 24 de abril de 2007, o Governo “instituiu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET” (Andes, 2007, p. 10) estes serão equiparados a universidades.

Os projetos de reforma citados indicam as perspectivas do ensino superior brasileiro nos próximos anos ou décadas. Não é propósito desse trabalho investigar as dimensões estruturais que condicionam estas reformas do sistema federal de ensino superior brasileiro. O que particularmente interessa é indicar certos contornos estruturais desse nível de ensino nas últimas décadas para compreender o espaço em que os jovens universitários, na condição de agentes sociais, se movimentam, em especial os jovens bolsistas, sujeitos desse estudo, que freqüentam os cursos de Ciência e Engenharia da Computação na UCG.

1.3 Jovens, a Escolarização e as Dificuldades de Inserção no Mundo do Trabalho

Estudos de Frigotto (2004), Pochmann (2004), Branco (2005) expõem a preocupante situação ocupacional dos jovens no Brasil. Dados apresentados por Branco (2005), a partir de informações da Organização Internacional do Trabalho -

³¹ Por essa proposta a formação superior terá dois ciclos: o primeiro de três anos com duração de três anos, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. O segundo ciclo corresponde à formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. Ao final do primeiro ciclo os estudantes passaram por uma segunda seleção (Andes, 2007).

OIT, ilustram o desemprego juvenil. Nos últimos anos, o desemprego da faixa etária dos 15 aos 24 anos teria alcançado cerca de 88 milhões de jovens. "Com isso, os jovens nessa faixa etária já estariam representando cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da população trabalhadora do planeta" (Branco, 2005, p. 129).

Diante desse panorama, a temática juventude, trabalho e educação foi posta em foco nas últimas décadas. As mudanças no modo de produzir têm direcionado a formação em todos os níveis de ensino e levado um grande contingente cada vez maior de pessoas a buscarem o ensino superior, mesmo diante de um quadro de desemprego mundial e das poucas perspectivas de empregabilidade para os jovens e, acentuadamente, para aqueles oriundos da classe trabalhadora.

A presente pesquisa engloba os jovens que convivem com as escassas oportunidades ocupacionais e que, na tentativa de entrar no mercado de trabalho com melhores condições de competitividade, procuram melhorar seu grau de escolaridade. Sob esse prisma, faz-se importante compreender a situação juvenil, em meio às transformações implementadas no último quartel do século XX.

Na década de 1990, em pauta nesse estudo, houve um aumento significativo de jovens freqüentando as escolas, mesmo "sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, acentuou desigualdades e fez aumentar o desemprego" (Spósito, 2005, p. 96). Entretanto, de acordo com os estudos de Pochmann (2004), a formação escolar não tem se constituído em garantia de ingresso no mundo do trabalho e nem tão pouco em condição de independência.

Uma outra questão está relacionada ao número precário de vagas ofertadas aos jovens no mercado de trabalho. Branco (2005) acrescenta que a oferta de vagas para o primeiro emprego é deslocada, durante o processo de seu preenchimento, para trabalhadores adultos com experiência. O autor expõe que, para além da urgência de políticas públicas de criação do primeiro emprego, é necessário conhecer quem são os jovens brasileiros e suas aspirações frente ao trabalho e à renda.

O discurso da baixa qualificação é utilizado para justificar o considerável aumento do desemprego juvenil. Aos jovens apresentam-se poucas oportunidades de inserção no processo produtivo e no cenário sociocultural. Frigotto (2004)

pondera que, no final do século XX e início do século XXI, ocorreu “um movimento societário do capitalismo “global” realmente dentro de contradições sem precedentes” (grifos do autor) (Frigotto, 2004, p. 196), acompanhado de mudanças tecnológicas que determinaram outras no modo de produzir e, em vista disso, na formação para o trabalho.

As demandas para o trabalho, então, passam a requerer “a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis, criativos” (Frigotto, 2004, p. 42) que estejam subordinados à lógica do capital: diferenciação, segmentação e exclusão.

Ao mesmo tempo, esclarece Bock (2000), que um outro discurso chega à juventude hoje, qual seja, “o emprego não existe mais, que a saída é o trabalho autônomo; no mercado só sobrevivem aqueles que são empreendedores. O termo que se usa é “autonomia” (Bock, 2000, p. 13). Esse discurso baseia-se na individualização do sucesso: “só depende de você!” As perspectivas apresentadas, de que depende da pessoa a conquista de um “lugar ao sol”, e de que, para isso, é preciso ter conhecimentos para além dos ensinados nas escolas, têm causado, nos jovens, uma sensação de impotência, por não saberem o que vão ser no futuro, que perspectivas podem ter em relação ao mundo do trabalho.

Pochmann (2001) esclarece que o mundo do trabalho refletiu as “mutações técnico-produtivas” sofridas no final do século XX. Daí os conteúdos do trabalho exigirem “novos requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho em transformação” (Pochmann (2001, p. 41). Assim como Frigotto (2004), Pochmann (2001) argumenta que essas exigências requerem, para o seu atendimento, um nível educacional mais elevado dos trabalhadores. O autor acrescenta que “a formação e o constante treinamento profissional se transformariam em uma das poucas alternativas passíveis de ação do Estado para conter o avanço do desemprego e da precarização no uso da força de trabalho” (Pochmann, 2001, p. 41).

Essa exigência de intensificar a escolarização pode ser observada na pesquisa Retratos da Juventude Brasileira (2005), quando trata da educação. Pelos dados expostos por Abramo (2005), apura-se um considerável aumento nas matrículas e a evidência de que, dentre os jovens dessa pesquisa, 64% são estudantes. Esses estudantes, com idade de 15 a 17 anos, perfazem 90% dos

sujeitos e, em idade de 21 a 24, encontra-se 43% dos jovens. Abramo (2005) ainda declara que, nos últimos anos, houve uma universalização do acesso ao ensino fundamental, por parte dos adolescentes, sendo que “os jovens das faixas etárias seguintes, em grande medida, esbarram no funil representado pelos ensinos médio e superior” (Abramo, 2005, p. 50). A autora admoesta que, apesar do crescimento no número de alunos matriculados, há muito para se fazer, pois o país não conta com uma estrutura escolar que dê conta de todo o território nacional.

Segundo Novaes (2003), nos países desenvolvidos, os jovens são inseridos no mercado de trabalho cada vez mais tarde. Um dos países que vivencia essa realidade é a França, onde a cada dez jovens, apenas dois estão trabalhando, os outros oito encontram-se estudando na expectativa de melhores ocupações. No Brasil, o caso é o contrário, a cada dez jovens, sete estão no mercado de trabalho. Apesar de a escola estar entre as instituições sociais, nas quais os jovens mais confiam, estar a escola, eles confrontam-se com a necessidade de deixá-la pela entrada precoce no trabalho. Essa prática acaba intensificando a exclusão desses jovens do contexto escolar. “São muitos que ressentem de não ter ficado mais tempo na escola, vista como um bom lugar para fazer amigos e que faz parte da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil” (Novaes, 2003, p. 126). Por isso, afirma-se que, sair da escola tão cedo é um sinal de exclusão social.

Novaes (2003) demonstra, em seu estudo, algumas formas de exclusão do mercado de trabalho, vivenciada pelos jovens. Entre elas está: a classe social, o gênero e a raça. O recorte da classe social determina “quando e como [o jovem] começa a estudar ou trabalhar, e quando e como pára de trabalhar ou estudar”. A raça e o gênero também interferem nos percursos profissionais dos jovens. “Enfim, ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença” (Novaes, 2003, p. 122).

Outro fator de exclusão, ressaltado pela autora, é o endereço. São discriminados pelo endereço, e geram desconfiança nos empregadores, jovens que vivem em grandes cidades e residem em localidades, cujo estigma é o de serem consideradas violentas e subjugadas à ação de traficantes e, decorretemente, da polícia. Os jovens, então, não revelam o endereço onde moram e utilizam-se de endereços de parentes, de bairros próximos. Os preconceitos de raça e de gênero associam-se ao preconceito do endereço.

Na concepção de Novaes (2003), existem três mitos nas explicações sobre as dificuldades de inserção de jovens no mercado de trabalho. O primeiro é o mito demográfico de que a população jovem é muito grande e por isso não encontra trabalho. A questão não radica no descompasso entre o número de jovens que estão disponíveis para o mercado de trabalho e o reduzido campo de trabalho e, sim, na configuração de um mercado de trabalho que negligencia essa realidade. De acordo com a autora, o “país já teve muito mais jovens no total da população brasileira em décadas anteriores” (Novaes, 2003, p. 131). Atualmente, pelo menos 20% da população possuem de 15 a 24 anos e, a vinte anos atrás, a percentagem era maior, chegando a 24%. Sem contar que agora as expectativas de vida são diferentes e, conforme afirmou-se anteriormente, a passagem da adolescência para a vida adulta adquiriu outros contornos e possibilidades.

O segundo mito abordado por Novaes (2003) é o da exclusão. A fim de discutir sobre ele, a autora questiona: não ter escolaridade, ser desempregado ou ter baixo rendimento é um problema educacional? O acesso limitado para a maioria da população à educação faz parte da história do Brasil desde o período colonial, mas hoje os jovens estão mais escolarizados. Afirmar que a falta ou a pouca escolaridade dos jovens pode ser justificativa para o problema do desemprego é um subterfúgio. É que, na verdade, aos jovens, tem-se apresentado poucas oportunidades de trabalho, independentes do nível de sua escolaridade.

O emprego no Brasil cresceu nos últimos doze anos, com acento nos empregos domésticos. Existem mais de seis milhões de empregos domésticos no Brasil. “A segunda opção que mais cresceu foi a de vendedor ambulante [...], a terceira ocupação que mais cresceu foi na área de asseio e conservação de limpeza” (Novaes, 2003, p. 132). Ventila-se que, provavelmente, para atuar nesses serviços, a escolaridade exigida seria o ensino médio.

Recorrente nas explicações das dificuldades de o jovem participar do mercado de trabalho, o terceiro mito é o da inovação técnica que proporciona o aumento de vagas no setor de atendimento telefônico - o *call center*. Explicita a autora que, para o desempenho da função, é necessário a “pessoa estar lá, com um ponto no ouvido, falando, mexendo no computador, novas linguagens etc. É um trabalho simplificado, não tem criação ou autonomia” (Novaes, 2003, p. 132).

Os mitos expostos escamoteiam pelo menos três justificativas para a não inserção dos jovens no mercado de trabalho. Na primeira, é correto afirmar que a onda jovem, vivenciada pelo Brasil, não pode servir como explicação, pois a própria organização do capitalismo tem gerado situações de exclusão e desemprego, não somente para os jovens, mas, igualmente, para todos. A segunda justificativa questiona a afirmação de que os dados de expansão de vagas no setor de empregos domésticos, exige qualificação via educação para entrar no mercado com melhores níveis de competitividade. Na terceira, é justificado que o trabalho no atendimento em *call center*, gerado pela inovação técnica, não tem exigido uma qualificação diferenciada.

É evidenciado o abandono das questões sociais, por parte do poder público. As políticas públicas desenvolvidas, inclusive em relação à juventude, são esparsas e fragmentadas e, por isso, favorecem o acirramento da exclusão. “Os modelos testados se mostram incapazes de serem reproduzidos em larga escala. Na maior parte das vezes as políticas públicas aprofundam a exclusão, pois garantem para poucos e não para todos” (Novaes, 2003, p. 132).

Nesse caso, Branco (2005) reitera a necessidade da promoção de políticas do primeiro emprego e de aperfeiçoamento profissional, condicionadas à escolarização, e compreende que, no Brasil, como já referido anteriormente, existem cerca de 24 milhões de jovens entre 18 a 24 anos, entretanto, apenas 10,9%, vivenciando diferenciadas realidades, estão no ensino superior.

Em um estudo realizado por Zago (2006), com jovens universitários de camadas populares, foi constatado que as dificuldades econômicas associam-se a outras, interligadas à realidade do estudante. “Há uma luta constante entre o que gostariam e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso” (Zago, 2006, p. 235) As condições socioculturais por eles vivenciadas, devido aos poucos recursos de que dispõem os privam do lazer, cinema, teatro, shows, palestras e eventos acadêmicos.

A partir desse contexto, verifica-se a necessidade de se conhecer os jovens como sujeitos que vivenciam as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, possuem aspirações profissionais, vêem na escolarização uma maneira de ascenderem socialmente, e, como eles mesmos expressam, querem “dar certo na

vida”, mesmo num cenário imerso em tantas adversidades. Na tentativa de compreender um agrupamento de jovens que convive com dificuldades concernentes às expostas por Zago (2006), é que esse estudo, no capítulo seguinte, se propõe a conhecer o modo de ser desses jovens, que são universitários bolsistas e trabalhadores. Afinal, quem são esses jovens que, mesmo diante de tantas dificuldades, se aventuram a realizar um curso superior?

CAPÍTULO 2

MODO DE SER JOVEM UNIVERSITÁRIO E TRABALHADOR: CONDIÇÃO JUVENIL E DE ALUNO

Ser jovem é uma coisa que tá dentro do coração. Acho que uma pessoa adulta pode se sentir jovem e vice-versa um jovem pode se sentir adulto. Acho que ser jovem tem muito haver com força, ânimo e vontade de lutar pelas coisas que quer (Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O presente capítulo tem o objetivo de analisar aspectos relacionados ao modo de ser jovem universitário e trabalhador que, na condição de bolsista do Programa Bolsa Universitária - PBU, freqüentam os Cursos de Graduação em Ciência da Computação e Engenharia da Computação. Para tanto, serão considerados estudos sobre a temática da juventude, nos últimos anos, e também como referência conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu.

Os estudos que tratam a temática da juventude são consensuais em reconhecer como diversos e polêmicos os critérios que delimitam esse fenômeno social. Um dos critérios classificatórios de jovens é a faixa etária. A Organização Internacional do Trabalho - OIT considera dois períodos do ciclo de vida: o da adolescência, compreendendo dos 15 aos 19 anos, e, o da juventude propriamente dita, dos 19 aos 24 anos. Em geral, o critério da idade é utilizado em textos legais e estatísticos para estabelecer a maioridade penal, a idade mínima para o trabalho. Entretanto, estudos de Abramo (2005), Spósito (2005), Carrano (2000), Canezin (2002), Canezin et al. (2001; 2002; 2007) e outros têm demonstrado que este recorte é insuficiente ou precário para definir o fenômeno complexo, multifacetado, genericamente denominado de juventude.

Delinear algumas concepções construídas recentemente sobre juventude, impõe-se nessa investigação. Os estudos de Canezin (2002) esclarecem que a juventude é um fenômeno da modernidade, compreendido como uma fase de transformações biológicas, psicológicas, intelectuais e de inserção no universo social e político. A juventude é “tradicionalmente compreendida como um período crítico de transição do desenvolvimento humano, fazendo-se acompanhar,

sobretudo nas sociedades contemporâneas, de grandes dificuldades de adaptação e integração” (Canezin, 2002, p. 60).

Estudos, como o de Fortes (2003), entendem a juventude como uma fase de vida definida com base nos processos históricos e culturais de cada sociedade. “Cada sociedade em cada período histórico, que define as características, a duração e os significados de cada fase da vida”, delimita, por meio de rituais, a passagem da fase da infância para a vida adulta (Fortes, 2003, p. 08).

Perspectiva similar Carrano (2000) apresenta, ao afirmar que as “idades não possuem caráter universal. A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo suas formações humanas” (Carrano, 2000, p. 12).

Bourdieu (1983), sociólogo francês, conhecido nos meios acadêmicos por investigar o espaço social e suas contradições, assevera que os limites entre a juventude e a velhice sempre foram objetos de disputas em todas as sociedades. “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. O autor acrescenta que a “juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito mais complexas” (Bourdieu, 1983, p. 113).

Ao longo da história, diversos modelos de juventude foram construídos. Khel (2004), tendo como referência uma crônica de Nelson Rodrigues, faz interessantes reflexões sobre o Brasil dos anos 1920. Os jovens eram socialmente desconsiderados, pois a ênfase recaía no mundo adulto. O desejo dos jovens era tornarem-se adultos, tanto que, por volta dos 25 anos, eles assim se caracterizavam usando chapéus, bigodes e roupa escura, na tentativa de identificarem-se com os mais velhos, portadores de vida produtiva e reprodutiva (Khel, 2004, p. 90).

Segundo Iulianelli (2003), a partir dos anos de 1960, no Brasil, ocorreu a emergência da categoria juventude. Os jovens passaram a ser vistos como rebeldes, por contestarem os padrões sociais e políticos, participando dos movimentos hippie e estudantil. A eles era atribuído o dever de transformar a sociedade e combater a ditadura militar instalada na época, ao mesmo tempo, que eram chamados de ingênuos e irracionais. “Os opositores das lutas por libertação a compreendiam [a juventude] como uma inocente útil, massa de manobra” (grifos do autor) (Iulianelli, 2003, p. 56).

Esclarece Abramo (2005) que na década referida somente os jovens escolarizados e de classe média tiveram visibilidade nas discussões, os estudos orientavam-se para compreender o seu papel nesse contexto de transformação. No fim da década de 1980, “o foco de preocupação ficou centrado na questão das crianças e adolescentes em situação de risco” (Abramo, 2005, p. 38), o que desencadeou uma importante mobilização por seus direitos, resultando na edição do Estatuto da Criança e da Adolescência - ECA. Dessa maneira, os “jovens propriamente ditos ficaram fora do escopo das ações, e do debate sobre os direitos e cidadania” (Abramo, 2005, p. 39).

No Brasil, nos últimos dez anos, a temática juventude passou a ter maior espaço nos meios acadêmicos, nos noticiários, nas agendas governamentais, em virtude do relativo aumento populacional (cerca de 47% das crianças e jovens possuem até 24 anos) deste segmento social e também do agravamento de suas condições econômico-sociais. Essa visibilidade foi ocorrendo à medida que os jovens se tornaram vítimas ou protagonistas de problemas sociais, como desemprego, drogas, gravidez precoce, violência e outras (Novaes, 2003).

Da mesma forma, ganharam destaque estudos sobre os movimentos culturais como *hip-hop*, *rap*, *samba-funk* e outros, nos quais os jovens das camadas populares aparecem como atores. Nessa medida, são redimensionados para o entendimento da condição juvenil na sociedade contemporânea, seus dilemas, anseios, condições de vida e os espaços de socialização por eles ocupados. (Abramo, 2005, p. 39).

Examinar o modo de ser jovem na sociedade contemporânea, implica compreender os diversos fatores estruturais que o configuram, entre eles está a família, a religião, a escola, o trabalho, o lazer, a cultura e, também as formas como os diferentes agrupamentos juvenis interpretam a sua condição juvenil. Para Abramo (2005), a condição juvenil está atrelada ao sentido que cada sociedade atribui à existência dos jovens.

Nas palavras da autora, o “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência maior, referida a uma dimensão histórica geracional”, e à situação juvenil, “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia, etc” (Abramo, 2005, p. 42).

No sentido de contribuir com o significado desse período da vida: o ser jovem, tenta-se estabelecer modos de ser jovem, na perspectiva dos entrevistados, e na condição de aluno do ensino superior, dos Cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, sendo trabalhadores e bolsistas do Programa Bolsa Universitária - PBU.

2.1 Modo de Ser Jovem na Perspectiva dos Alunos de Ciência e Engenharia da Computação

A perspectiva dos alunos dos cursos de Ciência e de Engenharia da Computação, da Universidade Católica de Goiás, concernente ao modo de ser jovem, que se intenciona abordar, centra-se em apreender: que concepção possuem de juventude e o que pensam dela; o que é lazer para eles; como vivenciam a religião; como identificam o que é bom ou ruim na condição juvenil; como concebem o trabalho; e que planos têm para o futuro.

Os dados coletados no processo de investigação, tendo como referência a indagação sobre “como é sentir-se jovem, e o que é ser jovem”, expressam inúmeras concepções ou imagens. Uma concepção manifesta indicou que viver a juventude seria “aproveitar a vida”, mas, também, é um tempo de definição da carreira profissional. Essa assertiva pode ser confirmada no depoimento abaixo:

- Ser jovem é aproveitar. A juventude começa aos dezesseis anos e vai até os vinte e seis anos. É quando você começa a ver o mundo, conhece os amigos, de verdade, que vão seguir juntos, época que você está na universidade e com o pensamento no futuro. Tem que se divertir o máximo, festas, paqueras e também não deixar o futuro. Acho que tem que pensá no que vai ser, se vai ser médico, engenheiro. Porque se deixá pra mais tarde, perde tempo. Eu penso muito no futuro e vejo esse momento como tempo de decisão: “se você vai ser alguém ou mais um” (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período)

Constata-se que o entrevistado expressou-se de maneira dúbia: ao mesmo tempo em que ao seu ver, ser jovem significa “aproveitar a vida” é, também, momento de fazer escolhas relacionadas com o futuro. Essa concepção remete a uma forma de a sociedade, recorrentemente, compreender a juventude,

concebendo-a como uma fase da vida, em que se vivencia a transição para a vida adulta.

Abramo (2005) aponta que a concepção de juventude aparece na sociedade burguesa, caracterizada como sendo tempo alongado de preparação (estudo), em virtude da diversificação e da complexidade do trabalho na sociedade ocidental capitalista. É um tempo de transição em que os filhos das camadas médias e burguesas não trabalham e dedicam-se aos estudos para, futuramente, ingressarem no mundo do trabalho. Essa experiência, no entanto, é restrita aos filhos das camadas altas e médias que usufruem desse privilégio. A afirmativa abaixo pode ilustrar que essa não é a realidade, vivenciada por alunos das camadas populares:

- [Eu me] sinto [jovem] mas, com muita responsabilidade. Eu comecei [a ter mais responsabilidade] com 17 anos, quando tive de morar sozinho, tive que arcar com tudo sozinho e resolver problemas de família. Nesse ponto, amadureci rápido. Quando se pensa em juventude, pensa em viver a vida, estudar, trabalhar, ter a sua independência, mas não vivo isso completamente (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 7º período).

Quando questionados sobre o que pensam dos jovens, na atualidade, pôde-se notar a presença de opiniões convergentes entre os entrevistados. Para alguns, “os jovens só querem aproveitar a vida, não têm responsabilidade”. Verificou-se nessas expressões uma certa identificação com modelos culturais dominantes, de que os jovens são irresponsáveis. Afirmam dois entrevistados que:

- A grande maioria esmagadora [de jovens] querem só aproveitar a vida, sem fazer coisas que vão durar pra sempre, construir coisas duráveis, muitos nem se preocupam em construir famílias, uns querem, mas não importam se vão levar algum benefício aos filhos. Só querem curtir, a grande maioria, mas tem várias exceções (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).
- [Percebo] como irresponsáveis. Muitos não querem nada. Não querem trabalhar, nem estudar, ficam aí a toa sem fazê nada (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Outro jovem entrevistado acrescentou às concepções sociais acerca do modo de ser jovem na atualidade, marcas da visão religiosa. O fato de ter formação religiosa, foi destacado como importante na constituição do ser jovem, a exemplo, obteve-se o seguinte depoimento:

- Eles estão muito distantes de Deus. Às vezes são revoltados, a maioria, com a vida, com a situação, com o mundo (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Carrano (2000) argumenta ser mais adequado “compreender a juventude como uma complexidade variável, que se distingue por suas maneiras de existirem nos diferentes tempos e espaços sociais” (Carrano, 2000, p. 12). Identificar o jovem na sociedade contemporânea implica também a compreensão das diferentes realidades juvenis dos agrupamentos heterogêneos, que estabelecem modos diversos de viver essa condição. O que pode ser observado nos depoimentos a seguir:

- Eu os vejo desanimados, sem perspectivas de futuro. Por que uns acham que ter um pai riquinho vai ter o pai pra sempre. No meu caso não, a minha infância e início da adolescência foi bem estruturado e eu tinha religião como base. Me ajudou a ser uma pessoa preocupada com o futuro. Vejo que isto depende do que você viveu até os seus dezessete anos (Entrevista - Aluno 3 - 21 ano - 7º período).
- É adquirir novas experiências, aprender novas coisas, ter o mundo inteiro pra descobrir, se divertir com os amigos, curtir a vida. É um tempo de aprender a lidar com as coisas. Eu me sinto [jovem] porque ainda tem muita coisa pra descobrir e experimentar. “Você tem a infância, nela tem tudo que seus pais te ensinam e quando você passa a ser jovem, você começa a adquirir a sua independência e vê como é a vida mesmo” (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

A vida em sociedade oferece inúmeras possibilidades, devido ao seu caracter complexo e diferenciado, no que diz respeito à capacidade de ação individual. Desse modo, ser jovem, na sociedade contemporânea, não significa apenas um estado biológico, mas “uma maneira prioritária de definição cultural” (Carrano, 2003, p. 116). Esclarece o autor que a “vida social se diferencia em âmbitos de experiências múltiplas, cada uma das quais se caracteriza por formas de relacionamento, linguagens e regras específicas” (Carrano, 2003, p. 116).

Ao analisar os dados coletados, pôde-se reconhecer que as formas de lazer vivenciadas pelos jovens em questão têm sido pouco diversificadas, condicionadas à falta de tempo e, principalmente, às precárias condições econômicas. Os sujeitos da pesquisa são alunos que dividem o dia entre trabalho ou estágio, universidade, pagamento das horas do Programa Bolsa Universitária e estudo. Esse cenário

torna-se relevante à medida que se remete à análise da sociedade, feita por Carrano (2003), como promotora de diversas experiências.

Um aluno, quando manifestou sobre locais de lazer que gosta de freqüentar na cidade, apontou, também, a igreja.

- Vou a restaurantes e igrejas. Eu queria ir no circo. Sempre quando tem não posso ir. Quando posso, não está na cidade. Sinto muita falta disso! Clube também acho legal, mas não sobra muito tempo, é basicamente isso (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Ao mesmo tempo, esse aluno enfatizou a falta de tempo para o lazer e o grande desejo de poder dedicar a ele “um dia inteiro”.

- Não tenho saído por falta de tempo, falta de tempo, principalmente. Falta de tempo, sim, de poder dedicar um dia inteiro só fazer aquela atividade (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Quando perguntou-se que lugares freqüentava na cidade, um aluno, que durante a semana mora em Goiânia, e nos finais de semana volta à cidade de origem, assim se manifestou:

- Eu saio pra conversar, a gente reuní pra jogar vídeo game, vou no estádio ver o jogo do Goiás, cinema. De vez em quando mato aula pra ir no cinema mas, é normal. Adoro cinema (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O relato do entrevistado deixou explícito o interesse do jovem em ocupar o espaço da cidade também para o lazer, já que o seu cotidiano é marcado pelo desenvolvimento de suas atividades profissionais e pelo curso que realiza na universidade, durante o período noturno. Além do que, para esse aluno, sua cidade de origem, interior do estado, apresenta limitadas perspectivas de lazer.

- A minha cidade é muito pacata. A famosa cidade do interior, final de semana não tem muito lugar pra ir. O único lugar é a praça aonde todo mundo vai. Eu saio com minha namorada, pego um filme, fico mais em casa. Aqui em Goiânia vou mais em cinemas, estádio e Lan house (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Os dados obtidos por meio das entrevistas mostraram o sentido ou significado do universo religioso na constituição do modo de ser jovem. Ao informar sobre a importância da religião em sua vida, um aluno explicitou que “uma das

grandes virtudes da religião” é a divulgação dos bons hábitos de conduta e dos valores morais.

- Acho que a gente fazer as coisas e saber que se isso é certo ou errado. Acho que isso é uma das grandes virtudes da religião, é você ter consciência do que você está fazendo, se você deixa de fazer ou não é um problema só seu. Mas você tem consciência do que está fazendo. Essa é a principal virtude de qualquer religião. (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O mesmo aluno relatou que faz parte de um grupo de jovens e, aos finais de semana, participa dos ensaios do coral da igreja e freqüenta encontros promovidos por outras igrejas.

- Sou da igreja Comunidade Cristã e faço parte do grupo de jovens. A gente ensaia o louvor que será cantado no domingo, a gente debate temas variados e aprende a Bíblia em si, sai pra fazer passeios com outras igrejas ou só mesmo em algum outro lugar, são as coisas que a gente mais faz. Os ensaios são feitos aos sábados à noite, domingo pela manhã e domingo à noite. A pessoa que gosto na minha igreja é do meu pastor, da igreja em si gosto muito do ambiente, acho um ambiente muito agradável. Tenho algumas amizades e a minha namorada também é de lá (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

A importância da religião apareceu no relato de outro entrevistado que, além de membro, também trabalha como gerente de informática na igreja. Argumentou o aluno que os princípios religiosos são de fundamental importância para a sua vida: “um caminho a seguir”.

- A religião é tudo na vida. É um caminho a seguir. Pra mim é muito importante. Acho que todos podiam seguir e não só aqui [igreja]. Acho que para a sociedade e pra uma pessoa é essencial ter uma religião, pra ficar bem espiritualmente. Eu era de outra igreja, tem seis anos que estou aqui e ela tem tudo que eu preciso. Ela é avivada e o louvor é bom. Eu freqüento duas vezes no domingo (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Um entrevistado, adepto e praticante da religião, considerou que “Deus vem acima de tudo”. Pode-se afirmar que há, por parte do aluno, um significativo envolvimento com a religião, visto que, na ocasião, cumpria as horas de atividades obrigatórias decorrentes do PBU, como catequista, na igreja por ele freqüentada.

- Frequento com meu pai aqui e, na cidade da minha mãe, vou com ela. Acho que a religião em si tem muita coisa que eu abomino. Tem que deixá de lado e colocá Deus em primeiro lugar. Deus vem acima de tudo e se não fosse ele não estaria aqui hoje. Temos que parar pra refletir: se você não tiver bem com Deus, não está bem com nada. Vou à igreja na quarta e no domingo (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - período).

Um outro sujeito da pesquisa, ao informar que não frequentava nenhuma igreja ou templo religioso, reconheceu manter os princípios religiosos aprendidos com a mãe na infância.

- Não tenho religião. Eu guardo alguns princípios da religião que minha mãe me ensinou. (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

A partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, infere-se que a religião ocupa lugar de destaque na constituição do modo de ser desses jovens. Ela tem mostrado ser mais que um locus de convivência, como relatou o jovem que tem participado do coral da igreja. Tornou-se uma instância que dá sentido as suas vidas. Como se pôde avaliar no depoimento de um sujeito da pesquisa, ao expor que a “religião é tudo na sua vida”. E, o que é curioso, as horas pagas em atividade, por causa do recebimento da bolsa, são desenvolvidas em uma escola de informática para crianças carentes, mantida pela comunidade da igreja. Além disso, o próprio trabalho por ele desenvolvido, em gerência de informática, acontece também no contexto da igreja.

Novaes (2005) analisa dados sobre valores e referências, na pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005) e, as respostas emitidas à pergunta sobre que “valores seriam importantes para uma sociedade ideal”, mostram que, dentre os valores enumerados pelos jovens, como sendo os mais importantes para a sociedade, a religião (29%) e o temor a Deus (44%) figuram ao lado, por exemplo, da solidariedade (55%), respeito às diferenças (50%) e dedicação ao trabalho (37%).

Segundo a autora, os jovens brasileiros, nascidos no final da década de 1970, estão diante de um mundo em transformações: constituem “uma geração pós-industrial, Pós-Guerra Fria e pós-descoberta da ecologia” (Novaes, 2005, p. 264). Vivenciam dificuldades do desemprego, da violência e miséria e, além disso, situam-se em uma realidade que exacerba a difusão de informações. A cultura midiática

veicula, de forma sistemática, ofertas de alternativas espirituais. São apresentadas, aos jovens, atualmente, múltiplas escolhas sincréticas em um universo religioso, como pode ser notado pelo aumento do quantitativo das igrejas e de grupos religiosos. Muitos jovens adquirem “forças” no espaço religioso para lidarem com as adversidades da vida e da sociedade.

Concorda-se com Novaes (2005), quando expressa que “o medo de sobrar, a insegurança para planejar o futuro profissional e a experiência de vivenciar precocemente a morte de amigos” (Novaes, 2005, p. 282), os levam a recorrer à religião, no sentido de procurar fé e agregação social. Entretanto, quando se pretende conhecer a relação entre a juventude e a religião, não se pode desconsiderar as dificuldades enfrentadas pelos jovens tanto nas instâncias socializadoras, como aquelas por eles confrontadas em um mundo contemporâneo de grandes e constantes mudanças. Argumenta-se, então, que a religião ocupa lugar proeminente na vida dos jovens desse estudo, como um sintoma do mundo em transformação, que oferece tão poucas oportunidades de inserção social.

Nos dados obtidos pela presente pesquisa foram constatados pontos comuns em relação à pesquisa de Abramo (2005)³², quanto à identificação dos problemas e das *coisas boas* percebidas pelos jovens na sociedade atual. Abramo (2005) analisou os assuntos que mais interessam e preocupam os jovens e constatou que os recorrentes são: a educação (38%) e o emprego (37%). Outros temas de interesse dos jovens, citados espontaneamente foram: lazer (27%), esportes (21%); relações amorosas (20%); família (16%); saúde (13%), segurança e violência (10%)

Entre os problemas sociais, levantados pelos jovens na pesquisa desenvolvida por esse estudo, encontram-se o desemprego, a dificuldade de acesso a uma universidade pública, a violência e as drogas.

- Se for problemas, vou dizer drogas. Pra mim, o maior é as drogas e também o desemprego. Bem que, na minha área, meus professores dizem que um bom profissional não fica sem emprego (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- As dificuldades em geral para o jovem que quer entrar na faculdade é o acesso a uma Federal, por exemplo. Goiás, desse porte! Ter

³² A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005), na qual foram entrevistados jovens de 15 a 24 anos, apresenta dados importantes que sinalizam a maneira dos jovens vivenciarem a condição juvenil.

[só] uma universidade federal! Podia ser mais humanizado, a educação é a base de tudo (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

- Vejo o mundo muito explosivo, violência e sem paz. Sei lá, eu acho que tudo é aprendido, eu casei novo e sempre achei que a vida de solteiro era boa e depois que casei ficou com mais responsabilidade. Agora, os jovens enfrentam o desemprego, drogas. Às vezes se sentem sem rumo, tem alguns casos na minha igreja (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Quanto ao aspecto positivo do ser jovem, os depoimentos centraram-se na perspectiva de “aproveitar a vida”. Os relatos que se seguem são reveladores dessas idéias.

- As coisas boas na juventude, é você viver a sua idade, viver cada tempo, poder namorar de boa, curtir a faculdade, sem muita pressão (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- Coisa boa é namorar, estudar, trabalhar no estágio sem muita preocupação, porque ainda não formou. Tenho medo de quando formar (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).
- As coisas boas é poder viver a vida sem muitas preocupações (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

A sociedade contemporânea produz, sistematicamente, a exclusão dos jovens do mundo do trabalho e o argumento legitimador é a falta de experiência. Um dos entrevistados, lucidamente, expressou como vivencia a condição juvenil. Percebendo esse mecanismo de discriminação, o jovem afirmou a ausência de direitos, de modo bastante ilustrativo:

- Os problemas, meio que preconceito, você chega num lugar assim e as pessoas acham que você não tem experiência, maturidade para fazer algum serviço que você tem certeza que sabe realizar. Os jovens têm poucos direitos, se você não correr atrás ninguém te ouve (Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Os jovens são atingidos pelos conflitos que permeiam a sociedade em suas diferentes dimensões. Vivenciam e incorporam, enquanto individualidades, preocupações, anseios, dilemas e, de certa forma, sofrem com a falta de um lugar - trabalho - que lhe favoreça condições mais dignas de vida e de futuro, inclusive profissional.

Os sujeitos entrevistados nesse estudo, revelaram-se preocupados com a organização da sociedade mundial e expressaram receios em relação às

perspectivas de futuro. Os jovens manifestaram *certo desencantamento* com o modo pelo qual a sociedade tem conduzido, historicamente, as questões sócio-econômicas no planeta, como a pobreza, a violência, o problema do desemprego. Os depoimentos abaixo explicitam essas preocupações:

- Num mundo geral, se parar para pensar fica assim, meio perdido. Você fica naquela expectativa de lutar, lutar e lutar. E vê tanta coisa difícil e dá desânimo (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- Vejo o mundo muito explosivo, violência e sem paz (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).
- Eu vejo um mundo sem fé, sem Deus. A humanidade está caminhando para autodestruição. As pessoas, há uns dez anos atrás, não eram tão despreocupadas com a vida. Eu não sinto bem, mas sozinho não vou conseguir mudar nada. Tem até um pensador antigo que diz assim: "o homem nasce bom, a sociedade é que o corrompe" (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Outro aspecto a ser considerado na condição juvenil contemporânea, em relação aos estudos em torno da juventude, é o mundo do trabalho e a escolarização. Sposito (2005) expõe que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, nos últimos 20 anos, ocorreu o aumento do número de estudantes. No início dos anos de 1980, cerca de 17% dos jovens estudavam, e, em 2001, os índices mostraram um percentual de 28%. No entanto, "houve de modo concomitante o aumento dos índices daqueles que estudam e trabalham, nesse período: eram 15,4%, em 1981, e, em 2001, atingiram 20,9% dos jovens" (Sposito, 2005, p. 105). Concomitantemente, foi observada uma gradual diminuição da quantidade de jovens que não estudavam e só trabalhavam.

Os sujeitos desse estudo compõem os índices de jovens que estudam e trabalham. O trabalho realizado por eles, sendo formal ou estágio, se apresenta como de fundamental importância para a sua permanência na universidade e constituição enquanto jovem. Por isso, vale ressaltar que esses jovens expressaram acentuada preocupação quanto à necessidade do trabalho. Quando indagados sobre o sentido do trabalho e qual a sua utilidade, responderam que o trabalho é fundamental para: dignificar as pessoas; é fonte de sustento; trabalhar é ter responsabilidade. Os depoimentos a seguir ilustram as assertivas:

- O trabalho é que faz a gente ter dignidade. Ali que a gente aprende que a vida não é um mar de pérolas. Quando comecei lá eu

trabalhava no almoxarifado, depois fui para o departamento de pessoal, passei pra área financeira, administração e agora estou no departamento de contas a receber (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

- Trabalho é responsabilidade, aprender coisas novas e superar limites (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).
- O trabalho serve pra me sustentar, pra passar o tempo e estar com o meu amigo de infância (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Segundo Frigotto (2004), aproximadamente seis milhões de crianças e jovens no mundo compõem o quadro de entrada precoce no trabalho e no subemprego. Entre eles, estão jovens do campo que trabalham em minifúndios com suas famílias, filhos de trabalhadores que moram com os familiares em bairros populares ou favelas das cidades do país. “Todos esses jovens têm suas especificidades [...] mas, tendem a sofrer uma adultização precoce” (Frigotto, 2004, p. 182). A entrada no mercado de trabalho formal ou informal, ocorre de forma precária se observadas as condições de trabalho e a remuneração. Acrescenta o autor que os jovens de classe média, por sua vez, prolongam a infância e a juventude. Em sua maioria, esse jovens entram no mercado de trabalho após 25 anos e em ocupações de melhor remuneração.

Consoante Novaes (2003), para a maioria dos jovens, “o tempo da juventude” termina mais cedo em virtude de sua precoce inserção no mercado de trabalho. Para outros, as melhores expectativas nos estudos tendem a alongar-se até os 29 anos. Verifica-se, com “efeito, que qualquer que seja a faixa etária estabelecida é que os jovens da mesma idade vão viver juventudes diferentes” (Novaes, 2003, p. 121).

Reafirma-se não ser ao acaso que o tema juventude, trabalho e educação tem sido foco da preocupação de segmentos diversificados da sociedade nas últimas décadas, nota-se uma preocupação especial em relação à formulação de políticas públicas por parte do Estado. Essa atenção pode ser justificada à medida que os jovens se tornaram vítimas ou protagonistas de problemas sociais, como referido anteriormente: desemprego, drogas, violência como também gravidez precoce e outros.

Frigotto (2004) pondera que, no final do século XX e início do século XXI, ocorreu “um movimento societário do capitalismo “global” realmente dentro de

contradições sem precedentes” (grifo do autor) (Frigotto, 2004, p. 196), acompanhado de mudanças tecnológicas que determinaram outras no modo de produzir e, conseqüentemente, na formação para o trabalho. Os jovens, em especial os filhos da classe trabalhadora, ao lidarem com as escassas oportunidades de trabalho desenvolvem atividades diversas, a fim de somarem na composição da renda familiar. Por essa ótica, concorda-se com Frigotto ao elucidar que, no “capitalismo periférico, a pobreza e a “exclusão”, ou inclusão precarizada, *jovializaram-se*” (grifo do autor) (Frigotto, 2004, p. 197). A realidade “não é uma escolha, mas uma imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratuais individuais e particulares” (Frigotto, 2004, p. 197).

Por isso é válido confirmar, junto a Sposito (2005), que, contraditoriamente, os dados demonstram um aumento significativo, na última década, de jovens freqüentando as escolas, mesmo “sob a égide de uma forte crise econômica que estagnou o crescimento, acentuou desigualdades e fez aumentar o desemprego” (Sposito, 2005, p. 96). Nessa medida, os jovens procuram adquirir um “pacote” de competências adequadas ao mercado, na expectativa de não serem considerados “exército de reserva”.

Nesse cenário, é pertinente destacar os estudos realizados por Pochmann (2004), que sinalizam o fato de que a formação escolar não tem se constituído em garantia de ingresso no mundo do trabalho e nem tão pouco em condição de independência. O autor expressa que os

[...] jovens em condições de inserção no mercado de trabalho, superiores aos dos pais, em termos de escolaridade e formação profissional, encontram-se diante da frustração do desemprego recorrente ou da desolação da baixa remuneração, responsável pela incapacidade de alcançar a independência econômica. Aos pais, resta, muitas vezes, o ceticismo de um fracasso associado à educação ofertada aos filhos, que tende a ser vista como inadequada para viabilizar o sucesso no mercado de trabalho (Pochmann, 2004, p. 223).

Os dados obtidos nessa investigação indicam que os jovens, sujeitos da pesquisa, mesmo diante de tantas adversidades no confronto com o mundo do trabalho, demonstraram certo otimismo em seus relatos. Ao serem inquiridos sobre que planos possuíam para o futuro, suas respostas centraram-se, primeiramente na preocupação com o trabalho - conquista profissional, alcance de um bom emprego,

atuação na área da informática, anseio por independência financeira - e, depois, no desejo de constituir uma família e, também, de dar continuidade aos estudos. Os depoimentos que se seguem enunciam as expectativas de futuro desses jovens:

- Pretendo especializar na minha área, formar, ser independente financeiramente. Acho que isto é o sonho de todo mundo. Construir uma família. Ainda não defini a área que vou me especializar, mas pensei em redes e não na área de programação (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- Eu quero me formar, vou formar no final do ano, ser um bom profissional na minha área, quero ganhar dinheiro pra poder constituir uma família, ser feliz com o que eu gosto de fazer. Penso em casar daqui uns dez anos, estou novo (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Na pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005), encontram-se dados semelhantes aos destacados pela presente pesquisa, que merecem ser expostos. À questão levantada naquela pesquisa sobre “os principais motivos para acharem que a vida pessoal poderia, ou não, melhorar”, 91% dos jovens responderam acreditar que a vida iria melhorar, sendo que a profissão tornou-se um de seus principais projetos de vida. Outros jovens (52%) esperam conseguir um emprego melhor; 37% pretendem terminar os estudos; 23% almejam conseguir independência ou estarem melhor financeiramente.

Esse fato também pode ser identificado nos relatos dos jovens desse estudo que, igualmente, expressaram possuir sonhos e expectativas de um futuro melhor, mesmo que as condições da vida cotidiana, muitas vezes, não sejam nada promissoras. Essa confirmação pode ser identificada na manifestação da vontade “de dar certo na vida”, “de ser alguém na vida”, constituir família e, ainda mais, trabalhar no que gosta, tornar-se independente após o término do curso de graduação e, também, de continuar os estudos.

A intenção dos jovens de serem independentes, após o término do curso de graduação, suscita questionar as atuais condições que eles vivenciam no ensino superior, entendendo-se a universidade como um lócus de formação por eles freqüentado na condição de bolsistas e trabalhadores. Afinal, de que maneira esses jovens se movimentam no campo do ensino superior?

2.2 Modo de Ser Jovem e Aluno no Ensino Superior: Bolsista e Trabalhador

O jovem que ocupa lugar de destaque nesta pesquisa vivencia a condição de aluno do curso superior, sendo bolsista e trabalhador. Saber como ele se movimenta no ensino superior é a tarefa a que se propõe. Por isso, busca-se discutir sobre: que motivações o levaram à escolha do curso e que expectativas tem dele; que informações tinha sobre o curso antes de nele ingressar; que atividades empreendia fora do espaço acadêmico, no momento da pesquisa; e o que aprecia no curso.

Esse estudo segue a tendência das pesquisas que passam a ser desenvolvidas a partir da década de 1990, que têm como intuito compreender os jovens em suas diferentes formas de inserção na sociedade. Interessa, em especial, apreender o modo como jovens universitários, trabalhadores e bolsistas do PBU, ingressaram e lidam com a dinâmica no ensino superior.

Os cursos freqüentados pelos alunos desse estudo: Ciência da Computação e Engenharia da Computação, constituem-se em cursos novos, criados na década de 1990, que no imaginário popular ocupam a perspectiva que traduz os interesses da sociedade em mudanças, indicam o domínio de um instrumento de trabalho (computador) e uma área do saber (informática). Estes saberes pertencem a uma área de conhecimento, cujo campo científico, está em processo de desenvolvimento, ancorado nas transformações tecnológicas das sociedades contemporâneas nas últimas décadas. O desenvolvimento desse campo científico articula-se às exigências da lógica de funcionamento destas sociedades, entretanto os cursos acadêmicos não comportam as diferentes dimensões que compõem o campo.

Nessa discussão, contribuem os estudos de Bourdieu. Para este autor, a sociedade são constituídas por campos. Campos que são perpassados por lutas internas e externas, que os agentes sociais travam com o intuito de ascender a posições privilegiadas, o que, por conseguinte, os levam a lançar mão de diferenciadas estratégias. A análise que se busca fazer centra-se na participação dos sujeitos da pesquisa no ensino superior.

Bonnewitz (2003), estudioso de Bourdieu, argumenta que a teoria de campo analisa a sociedade como um espaço formado de campos entrecruzados por

confrontos entre frações de classes. Como categoria de análise, a teoria de campos pode ser caracterizada como “espaços de produção de bens simbólicos permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, disputam o domínio destes bens como forma de autoridade, legitimidade e prestígio” (Canezin, 2002, p. 99). Os campos, assim, obedecem a uma hierarquia que está em consonância com suas condições simbólicas e materiais de existência.

O campo científico funciona como qualquer outro campo. Constituindo-se de um universo “puro” da mais “pura” ciência, perpassado por lutas e estratégias, interesses e lucros, monopólios e força.

É o campo científico, enquanto lugar de política pela dominação científica, que se designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas indissociavelmente políticos e científicos que, pelo fato de definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (Bourdieu, 1994, p. 126).

No campo científico, disputa-se o monopólio da autoridade científica ou competência científica “compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (Bourdieu, 1994, p. 122). Com o intuito de se fazer presente e, atuar no campo científico, com legitimidade, é que os agentes sociais orientam todos os esforços.

Nessa pesquisa, considerou-se o ensino superior como uma das instâncias formativas de diferentes campos científicos e que, de modo geral, os cursos de graduação na universidade reproduzem conhecimentos de áreas diversas, entre elas, está a área da informática que se ocupa do desenvolvimento e produção de tecnologias. Isto significa que, os cursos de graduação em Ciência e Engenharia da Computação fazem um processo de iniciação (domínios de certos saberes e habilidades) dos jovens alunos para ingresso no campo específico, entretanto pela via da reprodução de saberes, pois, não há, pelos dados obtidos, indicação por exemplo, da participação dos alunos em pesquisas e em eventos significativos da área.

Neste contexto, parece interessante registrar que, quando perguntados se gostariam de participar dos programas de monitoria e de iniciação científica desenvolvidos pela universidade. Os estudantes explicitaram que para exercerem essas atividades dependiam de seu desempenho nas disciplinas do curso, precisavam do convite dos professores e ainda de terem disponibilidade de tempo para exercer a função na unidade acadêmico-administrativa, em horários diferentes do freqüentado por eles.

Não há registro nos relatos da participação, por parte dos jovens, dessas duas atividades no curso, porque tinham dificuldade nas disciplinas oferecidas pelo curso ou por possuírem um histórico de reprovações. Apenas um aluno foi monitor por três semestres, gozando de uma bolsa de doze créditos que eram descontados de suas mensalidades; e depois que passou a contar com o benefício do PBU, perdeu a bolsa da monitoria. Os jovens justificavam o exercício da monitoria e da iniciação científica como inviável, devido as suas atividades profissionais de estágio ou trabalho formal ocuparem boa parte do tempo.

Segundo Romanelli (2003), os estudantes são vítimas de uma organização dicotômica da estrutura educacional, fundada em dois circuitos. No que o autor denomina de *circuito vicioso*, o aluno cursa o ensino fundamental e médio em escolas públicas e o ensino superior em universidades privadas; no *circuito virtuoso*, o estudante realiza o percurso inverso. Esses *circuitos* são condicionados à situação sócio-econômica das famílias dos estudantes e determinam tanto a entrada no ensino superior como a escolha do curso que motiva o projeto profissional do aluno.

Os jovens dessa pesquisa realizaram a maior parte de seus estudos em escolas públicas; apenas um fez todo o percurso escolar na rede particular de ensino. Contudo, freqüentam uma instituição de ensino superior privada, isto os coloca no *circuito vicioso*. O ingresso desses jovens no campo do ensino superior foi via vestibular, realizado com idade entre 16 e 19 anos.

Na tentativa de compreender os motivos que levaram esses jovens a escolherem o curso, foram realizados alguns questionamentos correlacionados: "Você considera que fez a escolha certa? O que você espera do curso?" Um dos sujeitos da pesquisa reconheceu que a escolha do curso foi influenciada pelo contato que teve com o microcomputador na adolescência, por intermédio de um amigo. O nível de adesão percebido no relato remete ao entendimento de que o

aluno nem vislumbra outra possibilidade de formação no ensino superior. Como pode ser explicitado pelo relato a seguir:

- Com certeza fiz a escolha certa. Se eu não tivesse fazendo o curso de ciência da computação, preferia não estar estudando. Porque está na veia esse curso, adaptei. Eu tinha uns quatorze anos quando vi um computador no trabalho do meu amigo da igreja, ele dizia que fazia as coisas no computador e aí fiquei curioso. Eu fui ter experiência com dezesseis anos, meu pai me deu um computador, um dinossauro, mesmo assim fiquei feliz. Antes eu também era monitor no segundo grau, no laboratório de computação, lá já tinha uns computadores bacanas (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Na mesma direção do relato anterior, um aluno se mostrou muito satisfeito com a formação em Ciência da Computação, como sendo de seu gosto e a única possível. Também expressou o desejo de, após o curso, ser um profissional capacitado com as condições necessárias para atender os seus clientes.

- Se não fizesse isso, outro não serviria. É um sonho realizado. Que eu saia um profissional capacitado. Que eu saiba atender meus clientes e tenha as ferramentas necessárias (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Em um outro depoimento, o sujeito afirmou que considera ter feito a escolha correta. Isso foi explicitado quando apresentou suas perspectivas de futuro em relação: ao mercado de trabalho, à preocupação com os conhecimentos adquiridos no curso e à necessidade de fazer outros cursos de formação na área:

- Acho que sim. Nunca experimentei outra coisa. Estou bem no curso e era o que eu queria. Eu espero que quando eu me formar, sair pro mercado e deparar com qualquer coisa eu saiba resolver. Mas, só com o curso não dá, tem que ir a palestras, fazer cursos fora, aprender coisas que a faculdade não ensina. A faculdade só dá uma base, se não correr atrás não vira nada não. Eu já fiz curso de programação, lógica no Senac (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período - 10º período).

Esse sujeito fez questão de ilustrar as expectativas que os jovens, de maneira de geral, têm com o término do curso universitário: estarem capacitados, alcançarem condições de inserção no mercado de trabalho. Em seu relato, inclusive, acentua a consciência dos jovens sobre a competitividade imposta pelo

mercado de trabalho e a constante transformação tecnológica que requer uma formação continuada.

Apenas um sujeito admitiu estar insatisfeito com sua escolha e, para tanto, elencou alguns motivos: não teve informações suficientes sobre a formação em Ciência da Computação antes de ingressar no curso, e, como aluno, ainda não havia conseguido um estágio na área da informática e por isso não se “via produzindo muito”.

- Não vou dizer que fiz a escolha errada, mas não tem o que posso dizer que gosto no meu curso. A gente entra meio verde, nem sabe muito bem que vai mexer, e você tem só uma noção. Hoje se fosse pra escolhê eu não faria. Eu não desisti, mas não tem uma coisa pra eu dizê que eu gosto disso. Não amo o que faço, talvez porque não estou trabalhando na área, não me vejo produzindo muito e o meu estágio não é muito voltado pro meu curso. Ainda estou em dúvida se fiz a escolha certa (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Ao mesmo tempo, esse jovem relatou ter expectativas em relação ao curso. O aluno espera que a formação na universidade lhe ofereça condições de trabalho e de continuidade nos estudos, em cursos de especialização.

- Espero que o curso me dê uma direção e espero trabalhar na área. O curso tem muitas áreas pra aprofundar, muito amplo e uma dessas eu vou me especializar (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 3º período).

De acordo com Romanelli (2003), a escolha de um curso é motivada pelo interesse do aluno por uma área do conhecimento que subsidie seu projeto profissional. A opção está interligada, então, à avaliação das profissões no mercado de trabalho e das condições de se manterem no curso - pessoais e familiares. No caso dos estudantes investigados por Romanelli (2003), a escolha por uma faculdade privada, no lugar de cursar uma universidade pública, associou-se a duas desvantagens por eles apontadas: a grande concorrência e os horários incompatíveis de trabalho. Os motivos da escolha pela faculdade privada estão condicionados ao valor acessível das mensalidades, proximidades de suas residências e “porque a faculdade é *mais humana*”. Segundo o autor, nenhum estudante “menciona a qualidade dos cursos oferecidos, valorizando, em primeiro lugar, os aspectos informais da instituição” (Romanelli, 2003, p. 113).

Nessa perspectiva, Romanelli (2003) esclarece que, após saberem os valores das anuidades, foi que os alunos, sujeitos da pesquisa por ele desenvolvida, destacaram o curso de graduação que iriam freqüentar. Aqueles estudantes selecionaram, preferencialmente, cursos de formação para o exercício do magistério no ensino médio, por serem de custo mais baixo. Para o autor, o depoimento desses alunos revela satisfação com o curso, mas depois de o estarem cursando. Esses estudantes lidam com o curso que lhes foi possível fazer, num contexto que, ao que parece, apresenta-lhes poucas opções, ou apenas aproximações do que desejariam numa formação de nível superior se se considera o valor mais acessível da mensalidade.

Ao contrário, a maioria dos jovens desse estudo declarou estar satisfeita com o curso, o que confirma terem eles escolhido, e não meramente aceito, o curso que freqüentavam. O enfático pronunciamento de um aluno torna evidente essa questão:

- Se eu não tivesse fazendo o curso de Ciência da Computação, preferia não estar estudando. Porque está na veia esse curso (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Quando perguntou-se aos jovens que motivos os levaram à escolha dos cursos de graduação em Ciência e Engenharia da Computação, um deles afirmou ter sido influenciado pelo convívio com o irmão que possuía uma empresa de manutenção de computadores e pelas habilidades, que garantia ter, com a operação de microcomputadores.

- Eu cresci vendo meu irmão mexendo com computador, sempre tive facilidade para mexer em tudo, gosto muito de computador, tenho um, mexo e faço tudo nele (Entrevista - Aluno1 - 23 anos - 6º período).

É interessante o depoimento de um jovem que observou: “sempre gostei de coisas de tecnologia”. Em seu relato, ainda argumentou que, desde a infância, teve muita curiosidade pela área tecnológica, queria entender como funcionava o computador e, na faculdade, viu que isso seria possível.

- Tem vários motivos. Sempre gostei de coisas de tecnologia, sempre. Quando era pequeno eu desmontava as bonecas da minha irmã pra pegar os motorzinhos pra montar meus carrinhos.

Em 2000, quando minha irmã comprou o computador eu vi que era possível e mais fácil ainda. Quando vi que ele fazia o que eu mandava, eu pensava: é isso que eu quero aprender. Quando entrei na faculdade eu vi que isto era um mundo perfeito pra mim. Foi assim, se eu não fizer isso não faço mais nada. Na época que fazia monitoria, no segundo grau, eu via os computadores e pensava: “como faz isso aqui? Será que é mágico? Como esse troço funciona?” Não tinha nenhum amigo ou parente na área (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Outro entrevistado esclareceu ter sido influenciado por um amigo que cursava Ciência da Computação. Como no relato anterior, ficou evidenciada a vontade do aluno de conhecer a área da informática.

- Tinha um amigo que começou a fazer o curso, eu acabei achando interessante depois que ele começou a passar para mim o que era o curso. E também eu fiz um curso básico de informática com quatorze anos e percebi que eu tinha jeito pra mexê com isso. Toda vida eu gostei de eletroeletrônicos e aí foi amor à primeira vista. O meu amigo foi me explicando o que era computação, programas, projetos e eu fui me interessando, apesar de ser muito complexo (Entrevista - aluno 2 - 21 anos - 7º período).

No depoimento, a seguir, o aluno expõe que a primeira escolha foi pelo curso de Engenharia da Computação³³, mas devido às poucas condições econômicas da família e à necessidade de trabalhar, bem como à imposição do genitor, teve de se transferir para o curso de Ciência da Computação, no período noturno.

- Num tive influência de amigos e uma vez fui num escritório onde enviava *e-mails*, fazia trabalhos gráficos e vi uma programação, lógica e tanto de coisas. Disse: “não vou mexer com isso, não”. Pensei: “quero mexer com computador, montar e desmontar”. Decidi fazer Engenharia porque mexia mais com *hardware*, mas eu trabalhava na loja do meu pai e ele disse que não podia, o curso era à tarde e fui estudar à noite na Ciência da Computação. Depois eu vi que foi uma escolha boa, mexer com programação é muito bom. Pelo meu pai, estava fazendo Administração e a minha mãe queria que eu fizesse Medicina, porque, na família, não tem nenhum ligado à área de saúde (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

³³ Os valores das mensalidades dos cursos de graduação da Ciência da Computação e Engenharia da Computação da UCG no primeiro período são respectivamente, seiscentos reais (R\$ 600,00) e oitocentos e sessenta (R\$ 860,00).

Os jovens desse estudo apresentaram diversificadas motivações para a escolha dos cursos de Ciência e Engenharia da Computação entre elas estão: a influência de amigos e familiares, a vontade de aprender a lidar com tecnologia e as experiências de trabalho anteriores ao curso. Nenhum deles expôs que, na escolha do curso, houve influência dos valores das anuidades cobrados pela universidade. Já os jovens universitários do estudo desenvolvido por Sposito (1989) registraram que suas motivações para a escolha do curso superior decorreram do tipo de trabalho que realizavam no período de ingresso no ensino superior, subordinaram-se as suas e às condições econômicas da família. Outros ligaram a formação em nível superior à necessidade de aperfeiçoamento profissional. Apenas um aluno respondeu que fez a escolha com base em suas aspirações de realização pessoal.

Constatação interessante da pesquisa que se desenvolve é que, de maneira geral, os sujeitos tinham poucas experiências na área da informática quando ingressaram na universidade. Essa experiência foi adquirida a partir da realização de cursos básicos para usuários de microcomputador. O sujeito que disse não ter informações sobre o curso de Ciência da Computação antes de nele ingressar, acrescentou que já “tinha conhecimento de usuário”.

- Eu tinha conhecimento de usuário: Word, Excel, Windows. Não sabia nada ligado à programação, não sabia nada do que era Ciência da Computação, o que era a programação, o que você pode fazê, trazê para a população, não tinha essa noção (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Em um outro relato, um aluno expressou que o curso básico de informática e as experiências que teve, ao trabalhar com manutenção de computadores na empresa do irmão, não favoreceram sua formação na Ciência da Computação, e ainda avaliou os estudos no curso, como “superficiais” por não lidarem com a “técnica para mexer com *hardware*”.

- Eu tinha feito aqueles cursos básicos de Word, Excel, Power Point e Internet, Mas, [...] devia ter uns dez anos. Depois trabalhei na empresa do meu irmão, eu tinha uns quatorze anos e lá eu atendia cliente, montava e desmonta as máquinas e vendia peças. Mas, o que aprendi lá não serviu pra faculdade, aqui a gente vê tudo muito superficial e nada de técnica pra mexer com hardware (Entrevista - Aluno1 - 23 anos - 6º período).

O mesmo aluno, em seu depoimento esclareceu que os conhecimentos aprendidos no curso estão relacionados à construção de programas, diferentemente do que havia experienciado até então. No entanto, frisa que, “pelo menos, sabia operar e fazia manutenção”.

- A gente estuda mais os softwares, a parte de dentro da máquina, os programas. Quando o curso saiu, tinha muita gente que não conhecia nenhum tipo de sistema e não sabia nada, agora já mudou. Eu já sabia operar e fazia manutenção (Entrevista - Aluno1- 23 anos - 6º período).

Pelo depoimento de um outro aluno, notou-se que os conhecimentos adquiridos em cursos para usuários de microcomputador, não serviram como meio de superar suas dificuldades no início do curso. No sentido de sanar suas dificuldades, lançou mão da ajuda de um amigo que já havia concluído o curso de Ciência da Computação. Além disso, relatou que estudou sobre a área antes mesmo de as aulas iniciarem.

- [Sei] digitação e sistema operacional Windows. Isso não me ajudou, só não perdia tanto tempo para aprender coisas do curso. Pessoas que não sabiam isso tiveram a mesma dificuldade que eu tive. O que ajudou foi que meu amigo me deu um livro que ele usou quando começou e aí estudei nas férias antes das aulas começarem. Sempre tirava dúvidas com ele e fui tendo noção do que era computação. Logo no primeiro período, tive ICC [introdução à ciência da computação] essa matéria dá noções de computação e [a gente] aprende a fazer algoritmo (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Em uma outra exposição, um sujeito revelou que, quando entrou no curso de Ciência da Computação já conhecia “o princípio lógico da programação” e que “entrar num curso de tecnologia sem saber o que é, é muito complicado”.

- Quando eu entrei na área de computação já sabia o básico, aqui na faculdade a gente chama de usuário leigo avançado, sabia mexer nas configurações, entendia o que era programação, conhecia o princípio lógico da programação, eu não sabia realmente era a linguagem de programação. A linguagem de programação é uma ferramenta que você tem para escrever programas. Eu vi muita gente entrar pra Ciência da Computação sem sabê nada, outros pensavam que o curso era Introdução a Processamento de Dados, tinha gente na minha turma que não sabia digitar. Entrar num curso de tecnologia sem saber o que é, é muito complicado (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

A partir dos relatos, pôde-se verificar que as experiências e os cursos realizados, anteriores à entrada no ensino superior, foram de pouca valia para os alunos, quando tiveram dificuldades nos conteúdos das disciplinas, no início dos cursos de graduação em Ciência e Engenharia da Computação. O aluno manifestou que as suas dificuldades relacionaram-se ao nível da complexidade exigida pelas disciplinas, admitiu que ainda não conseguiu superá-las e justificou que isso ocorreu porque os conhecimentos do curso eram novos para ele.

- Nossa! Sinto até hoje! Nas áreas de programação. Os outros cursos a gente lida com coisas do dia-a-dia como [no curso] de administração e contabilidade. Já computação é algo novo, tem coisa que você nem imagina que existe e pesa por esse lado. Eu nem imaginava como era feito um programa, nada. Era tudo muito novo e isso é a maior dificuldade. Não consegui superar, ainda tenho muita dificuldade (Entrevista - Aluno1 - 23 anos - 6º período).

É interessante observar no depoimento de um aluno, como ele se orgulhava de estar no sétimo período e de não ter sido reprovado em nenhuma disciplina. Explicou, também, que, no curso, as dificuldades se renovam à medida que ele avança. Ao que parece, a maioria dos alunos tem dificuldades no processo de aprendizagem das disciplinas de ambos os Cursos: Engenharia e Ciências da Computação.

- A dificuldade foi mais de raciocínio, esse curso exige muito raciocínio lógico, você tem que entender toda uma estrutura. A área de computação a cada dia você tem dificuldades novas e tem que superá-las. Por estar no sétimo semestre e não ser reprovado em nenhuma matéria, acho que foi uma grande superação. Da minha turma original, de sessenta alunos, só quatro estão seguindo sem dever nenhuma matéria (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Apesar de apresentarem dificuldades nas disciplinas, os jovens destacaram o que mais gostavam no curso e as disciplinas com as quais mais tinham identificação. Um dos alunos entrevistados destacou que o que mais apreciava no curso centrava-se na possibilidade de conhecer novas tecnologias e aprender a lidar com elas.

- Eu acho que aprender a “domar” as novas tecnologias que surge. A coisa mais legal é aprender a mexer e aprender pelo menos errar. Temos um pouco de noção quando lança uma tecnologia

nova, sistema novo e mexemos sem medo pra conhecer o limite daquilo ali. Isto é o grande barato do nosso curso. Tenho mais identificação com [as matérias] ligadas ao desenvolvimento de programas (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Outro sujeito explicou que aprender a programar foi uma das “coisas” mais interessantes, e esclareceu ser a disciplina que ensina programação a responsável por muitos alunos evadirem no início do curso.

- Tive mais identificação em introdução à ciência da computação II, que a gente foi aprender mesmo a programar. No segundo período, é a época que o pessoal mais desiste por causa dessa matéria. E também estou gostando da matéria optativa gerência de redes (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Ressalta-se que, nos relatos expostos, os alunos manifestaram curiosidade para aprender tecnologia. Um entrevistado destacou o conteúdo de algoritmo como constitutivo da vida: “tudo é algoritmo na vida”.

- As descobertas, as tecnologias. Gostei de algoritmo eu não sabia que existia isso. Se você for olhar, tudo é um algoritmo na vida. O algoritmo é o passo a passo que você faz pra executar determinada tarefa. Mudei a lógica de pensar, eu entrei na universidade e abri a mente, é tudo diferente. Eu tive mais identificação com introdução à ciência da computação I e II porque trabalha com a programação em si (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período)

Quando perguntou-se aos jovens que tipos de leitura costumam fazer, independente das exigidas no curso, as respostas foram unânimes: todos utilizam da Internet como fonte de informação e de leitura.

- Eu não sou muito de lê por fora, mas leio jornal e revistas *on-line* (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- Leio em revistas, pesquiso em *sites* as tecnologias, o que está sendo lançado, os sistemas novos ou dicas de como programar melhor, procuro soluções para problemas que estou tendo na área. Leio muito também sobre eventos esportivos, qualquer tipo de esporte, atletas (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).
- Eu leio revistas como a *Info*. Na Internet leio notícias chamativas e mais na área tecnológica (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

A partir daí, não é de se surpreender que os jovens entrevistados dediquem boa parte do dia a “navegar”, visto que, em casa, no trabalho e na universidade lhes

é possibilitado o acesso à Internet. Quando aos jovens foi indagado sobre o tempo de uso e com que intuito utilizam a Internet, um aluno respondeu que lança mão da Internet tanto para pesquisas relativas aos estudos exigidos pela faculdade quanto como fonte de entreterimento, por meio do acesso aos *sites* de bate-papo.

- Eu uso mais ou menos uma hora por dia, não ando tendo tempo e tem dia que não acesso. Chego muito cansado em casa. Uso mais para pesquisa para fazer os trabalhos da faculdade. Pra gente é mais fácil acessar a Internet para pegar conhecimento do que ir à biblioteca pegá livro. Eu uso mais na Internet pesquisar, tenho mais esse hábito. Tem também um pouco de lazer, mas não sou muito de ficar no MSN e Orkut (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Outro sujeito da pesquisa demonstrou o fascínio que tem pela Internet ao afirmar: “é um vício!”. Explicitou também que, por intermédio da Internet, lhe é possível ter acesso a inúmeras informações.

- Se eu ficasse em casa eram vinte quatro horas por dia. Quando estou o computador fica ligado direto na Internet. É um vício! Uso a Internet para bate papos, Orkut, principalmente pesquisas. Eu falo que a gente tem uma biblioteca dentro de casa, aliás, tem o mundo dentro da sua casa, tem muita informação ao ponto de que não dá pra assimilar tudo (Entrevista - aluno3 - 21 anos - 7º período).

Com entendimento similar, outro aluno também expressou que a comunicação *on-line* faz parte de suas atividades diárias: trabalho, estudo, e, da mesma forma, para entrar em contato com os colegas, em jogos.

- Utilizo o dia todo na empresa, à noite, na faculdade, e em casa, também tem. A Internet está presente na minha vida e se tirar de mim eu morro [ri]. Uso para conhecimento e diversão. Chamo meus amigos pra jogar *on-line*, uma hora de distração que não quero saber de nada. Não, nem sabê de namorada, eu quero ficar na frente do computador (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Para um aluno, o uso da Internet lhe é constante, visto que é um instrumento de trabalho. Esse jovem faz programação para *web*, para a Internet, além de trabalhar com *sites* e sistemas *on-line*.

- Uso a internet mais ou menos umas seis horas por dia. Eu uso pra trabalho e também um pouco pra estudo. Eu faço programação

para web, faço a programação que passa na Internet, trabalho com *sites* e sistemas *on-line* (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Pelos relatos, pode-se inferir que as atividades diárias desenvolvidas pelos jovens desse estudo se limitam ao trabalho, estudo e às aulas na universidade. Consta também que, aos finais de semana, realizam a contrapartida exigida pelo Programa Bolsa Universitária - PBU. Alguns jovens, dentre outras atividades sociais, freqüentam igrejas. Quando inquiridos sobre o desenvolvimento de atividades como dança, música e se faziam cursos de idiomas e na área de informática, identificou-se, pelas respostas, que os sujeitos entrevistados não participavam de nenhuma dessas atividades no momento da pesquisa. Foram alegados diversos motivos que os impediam à participação, entre eles estava a falta de tempo e as dificuldades financeiras.

- Não faço nada. Vou começar inglês quando formar e fazer também especialização, mas ainda não decidi a área (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).
- Não faço, não tenho tempo e nem dinheiro (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).
- Eu fiz cursos de idiomas e não conclui porque acho chato. Eu sei ler e entendo quando escuto. No meu curso preciso saber ler, entender, e já sei. Os professores do meu curso já passaram bibliografias em inglês (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Apenas um sujeito da pesquisa declarou que realizava cursos, mas somente na área da informática.

- Faço [cursos] basicamente só na minha área. Fiz o curso de programação em Dephi e banco de dados no Senac. Eu utilizo esses cursos que fiz todos os dias no meu trabalho (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

As alegações expostas pelos jovens, como a falta de tempo e as dificuldades financeiras para a realização de cursos fora do ambiente acadêmico, estão ligadas a sua necessidade de trabalhar. De acordo com Zago (2006), a combinação entre estudo e trabalho não é uma realidade apenas dos países em desenvolvimento, nem tão pouco das famílias de poucos recursos. Trata-se de um dado genérico que, como tal, tem suas variações entre membros da categoria de estudante. “Em relação ao trabalho, cabe enumerar o tipo de atividade, a carga

horária, a proximidade ou não com o curso, resultado financeiro, entre outras variáveis” (Zago, 2006, p. 233).

Os estudos desenvolvidos por Forracchi (1965), mencionados anteriormente, elecam três categorias de análise quanto às formas de manutenção no curso, vivenciados pelos jovens universitários: estudantes de tempo integral, que são totalmente mantidos pelos pais; os estudantes-trabalhadores, mantidos parcialmente pelos pais, e que realizam suas atividades remuneradas sem grande envolvimento com empresas; trabalhador-estudante, para quem o trabalho se tornava fundamental na manutenção sua e de sua família, o estudo ficava subordinado às atividades profissionais. A partir dessa afirmativa, é coerente questionar: que tipo de trabalho é realizado pelos jovens desse estudo?

Os alunos entrevistados, em sua maioria, no momento da pesquisa, encontravam-se exercendo algum tipo de atividade remunerada em tempo integral ou parcial. Os jovens são estudantes-trabalhadores, pois possuem uma carga horária que varia entre quatro e oito horas diárias de trabalho, em estágios, fora da universidade: em bancos e empresas de informática. Apenas um sujeito se considera autônomo, por trabalhar com programação de web por conta própria.

Um dos entrevistados fazia estágio em um banco, e verbalizou que gostaria de estagiar num outro local que tivesse relação com a área de informática.

- Eu trabalho na área de compensação do banco, do meio dia às cinco da tarde. O meu trabalho não é muito cansativo, apesar de que tenho que ter muita atenção, qualquer coisa que eu fizer errado dá problema, entro lá, tenho que esquecer o mundo lá fora (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Outro sujeito da pesquisa já se mostrava satisfeito com o estágio que realizava, e o qualificava como sendo um “parque de diversões”. Pelo exposto, pôde-se considerar que o aluno mantinha uma boa relação com o “chefe” e com o amigo que havia elegido como “irmão e pai”.

- Estou há um ano e quatro meses neste trabalho. Trabalhar lá é tudo de bom, considero como um parque de diversões. Trabalho com o irmão que num tive, com o pai que eu nunca tive, que me ensinou o que é computação. Sempre quis trabalhar lá. Antes de entrar na faculdade, já queria trabalhar nesta empresa. O ambiente de trabalho e nosso chefe é muito legal (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

A realização das atividades do estágio, em um banco, na concepção de um jovem entrevistado, não requeria os conhecimentos da área de Ciência da Computação, haja vista que seu trabalho centrava-se na manutenção de computadores. Esse aluno compreendia que, no curso de Ciência da Computação, “o cientista resolve os problemas dos usuários, dos programas”. Por isso, ainda esclareceu que, só trabalhava em uma área de manutenção de microcomputadores, porque precisava da remuneração para se manter.

- Não é trabalho, estou num estágio num banco há seis meses. Eu trabalho na gerência regional, na área de informática, onde processa e relata os erros de documentos de boletos, estou numa equipe que dá suporte de mais ou menos duzentos computadores e também tem os programas dos usuários do banco. Eu lá monto e desmonto computadores, mas não é o caso do curso da Ciência da Computação, porque o cientista resolve os problemas dos usuários, dos programas. Para dar suporte você faz um curso no SENAC e não precisa fazer faculdade. Mas, estou lá pela remuneração razoável, pela oportunidade e até aparecê outra coisa na minha área (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Já os entrevistados considerados trabalhadores-estudantes dedicam, em média, nove horas por dia para compensar o sábado em que não podem exercer suas atividades profissionais, porque em alguns sábados têm aula no curso, em outros têm de compensar o benefício recebido da bolsa. O relato abaixo ilustra o caminho percorrido por um estudante-trabalhador, até chegar ao cargo de gerente de informática.

- Meu primeiro emprego é este aqui. Entrei com 18 anos, era digitador e trabalhava meio período. Depois de uns dois meses passei a operador de micro, no período integral, e fui sobressaindo aqui. Hoje sou gerente de informática, responsável pela parte da informática, da igreja inteira. Já estou aqui há cinco anos e sou gerente há três anos. Faço tudo, cuido da manutenção da rede, de cerca de oitenta máquinas, instalação e desenvolvimento de software. Um amigo me indicou, ele era membro da igreja. Aprendi com a prática e também fiz o curso de redes no SENAC, assim que assumi a gerência (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Para além das atividades empreendidas durante a semana, conforme afirmou-se anteriormente, os jovens desse estudo fazem o que o Programa Bolsa

Universitária - PBU chama de contrapartida³⁴, que também é uma atividade. A contrapartida consiste da prestação de serviços que os bolsistas desenvolvem em órgãos públicos e entidades credenciadas pelo governo estadual. Os jovens declararam que essa contrapartida acontecia aos finais de semana, por causa dos compromissos que precisavam cumprir durante a semana: trabalho ou estágio, estudo, aulas e frequência à igreja.

Um aluno explicou que realizava a contrapartida com atividades relacionadas à área de informática, no desenvolvimento de programas para diversas entidades.

- É aí onde me desdubro. Eu tento fazê as horas diferente de muitos bolsistas que fazem nas igrejas ou ONGS. Eu tento desenvolver algum *software* pra ajudar eles no dia-a-dia: fazê consultas, armazenar dados, gerar relatórios. Isso eu não preciso estar lá pra fazê. Posso fazê em casa e levá pra eles. Durante a semana, passo as coisas prontas e é uma coisa que eles vão ter o resto da vida (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Esse jovem, igualmente, declarou “que pagava” suas horas da bolsa em escolas estaduais, aos finais de semana, dando aulas de informática.

- A bolsa OVG pago mais no final de semana, lá é um grupo que cuida do melhoramento do [setor] campinas. Vou pra escolas que têm laboratório de computação, auxilio a meninada, ensinando alguma coisa, em pesquisas de trabalhos para escola: não tenho escola fixa. Agora, o grupo vai ter sede própria e vou dar aula de computação (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Na expressão de um jovem, as atividades por ele realizadas aos finais de semana, em uma escola estadual, na cidade em que reside, localizada no interior do estado, são uma “canseira”, devido ao pouco tempo de que dispõe para isso.

- Isso é uma canseira. Meu final de semana é complicado. Vou de manhã pra escola que presto serviço e fico até à tarde, oito horas por sábado. Durante a semana tenho uma hora e meia pra almoço e faço meus trabalhos da faculdade. Saio da aula, se tem alguma coisa urgente, fico madrugada à fora, fazendo os trabalhos e assim vai indo, trabalhando, estudando e ficando sem dormir. Dou

³⁴ A contrapartida é o “pagamento” em horas de trabalho realizado em órgãos públicos e entidades credenciadas que vão do mínimo de 160 a 400 horas por semestre pelo benefício do PBU.

manutenção nas máquinas em uma escola estadual. Escola estadual é uma tristeza! No ano passado a escola ganhou um laboratório de informática, uma sala perfeita. Mas não tem pessoal capacitado para dar aulas e a sala está sem uso (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10^o período).

A partir dos depoimentos, avalia-se que a rotina imposta pelo pagamento das horas da bolsa, aliada às outras atividades por eles empreendidas durante a semana, deixa-lhes pouco tempo livre para o lazer, e quase nenhum momento de descanso.

O aluno que se disse autônomo, obteve uma experiência diferente no pagamento da bolsa, visto que sua condição lhe permitia uma contrapartida mais flexível, pois dispunha dos horários diversificados. Prestava serviço em uma Unidade Acadêmico-Científica na UCG.

- Eu trabalho de manhã, pago a bolsa e estudo à tarde. Eu faço trabalhos, que eles pedem como folders, e troco em horas num departamento aqui na faculdade. Faço os trabalhos em casa ou na faculdade quando dá tempo (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4^o período)

A “canseira” pela contrapartida, ou seja, o pagamento das horas da bolsa explicitadas pelos jovens, leva a questionar a situação dos jovens universitários, desse estudo, que, na condição de bolsistas e trabalhadores, vivenciam um contexto “emaranhado” de dificuldades na movimentação no ensino superior. Inúmeras “peripécias” vivenciadas por eles foram evidenciadas para “desfrutarem” da juventude, uma delas situou-se na procura das igrejas e templos religiosos como lugar de convivência com outros jovens e de refúgio. Mostraram, também, suas opções favoritas de lazer: gostam de ir a cinemas, por exemplo, ao mesmo tempo em que relatam que possuem escassos recursos e pouco tempo para tanto. Compreendê-los, igualmente, perpassa pelas dificuldades expostas na consecução de sua formação: o curso para a maioria dos entrevistados é um desafio, os conteúdos ministrados são considerados difíceis e têm levado às reprovações. Os cursos de Ciência e Engenharia da Computação são vistos por eles como uma opção insubstituível: “se não fizesse isso, preferia não estar fazendo nada”, “quero domar as tecnologias”, “parece que está na veia”, “pretendo formar e ser

independente”. É isso, ao que parece, os leva a recorrerem às mais variadas estratégias para se manterem no ensino superior, ou a ele pertencerem. Afinal, quais são essas estratégias e qual seria o olhar da família em meio a essa realidade de “luta” vivenciada pelos filhos? Sobre esse assunto tenta-se discorrer a seguir.

CAPÍTULO 3

JOVENS, FAMÍLIAS E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O jovem nunca está satisfeito e sempre quer uma coisa a mais. Mas, também tem as dificuldades [...]. Penso que as dificuldades dão força para continuar, dá energia pra seguir e não desviar do caminho (Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Esse capítulo tem a intenção de analisar os significados da família na vida dos jovens bolsistas trabalhadores dos cursos de Ciência e Engenharia da Computação, bem como apreender certas estratégias utilizadas por esses jovens para manterem-se no ensino superior.

3.1 Significados da Família sobre o Modo de ser Jovem

Os estudos, como os de Nogueira et al. (2003), que buscam interrogar os sentidos da família nas sociedades contemporâneas e, em especial, suas conexões com outras instituições sociais como a escola, têm demonstrado a complexidade da problemática, por sua amplitude e pela necessidade de abordagens com base em diferentes campos disciplinares como Psicologia Social, Educação, Antropologia, dentre outros. Nesse item do presente capítulo, não há a pretensão de incursionar pelo vasto leque de questões que permeia a problemática, mas simplesmente procurar compreender os significados que as famílias têm para os jovens investigados. Segundo a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005) na ótica dos jovens, a família aparece como referência primeira quanto à importância que tem para a sua vida.

Há autores que se dedicam a estudos específicos sobre a família. É praticamente lugar comum, entre os estudiosos, considerar a família como uma instituição histórica e socialmente construída, que se transforma ao longo tempo. Também, nos diferentes campos disciplinares, o “termo família designa uma instituição que se define por adotar formas de organização diferenciadas nas suas finalidades e nas suas funções” (Zago, 1998, p. 65). Enquanto instituição social

portadora de finalidades e funções, a família é definida social e historicamente e, portanto, não tem nada que a caracteriza como natural.

Ariès (1978) mostra, mediante seus estudos, que foi somente a partir do século XVII que a sociedade preocupou-se, de forma mais explícita, com a socialização da criança e o seu período de transição para a fase adulta, atribuindo novas funções às instituições familiares. Até então, existia um modelo tradicional de família com base no modelo nuclear (pai, mãe e filhos) e sustentada por uma certa hierarquia que reproduzia o modo de constituir a sociedade.

Sarti (apud Canezin et al., 2002), estudando Levi-Strauss, reitera que a instituição família, além de controlar as atividades biológicas, tem uma função de transmitir seus valores e conhecimentos adquiridos historicamente. Segundo Adorno e Horkheimer (apud Canezin et al. 2002), a família tem se transformado de acordo com o movimento histórico. Esses autores dedicam boa parte de suas reflexões aos estudos sobre a família, em termos das relações de autoridade e legitimidade que exerce em seus membros, principalmente crianças e jovens, que se articulam de acordo com o tipo de sociedade capitalista em que estão inseridos. Os diferentes mecanismos de autoridade são aceitos por intermédio das ofertas de inúmeras garantias proporcionadas (proteção, manutenção e afetividade), estabelecidas nos âmbitos das relações privadas.

Bourdieu (2004) contribuiu para a interpretação da agência familiar, entendendo-a como sendo uma convenção social constituída ao longo da história de diferentes sociedades. Na condição de agência educativa, a família desenvolve um trabalho contínuo de ação pedagógica sobre seus membros, com o propósito de inculcar-lhes sentimentos e valores capazes de integrarem-nos na lógica do modo de agir e sentir da sociedade em que estão inseridos. Para o autor, no interior da organização familiar, existe um conjunto de trocas simbólicas entre esses membros (apoio, serviços, gentileza, dentre outros) o que produz coesão e integração. As relações familiares como “corpo só podem perpetuar ao preço de uma criação continuada do sentimento familiar, princípio cognitivo de visão e de divisão que é, ao mesmo tempo, princípio afetivo de coesão, isto é adesão vital à existência de um grupo familiar e de seus interesses (Bourdieu, 2004, p.130).

Embora no mundo moderno as garantias e as formas de autoridade tenham tornado-se frágeis, e os laços de ligação entre os membros familiares também, a

função do poder da família, no processo de socialização, parece, ainda, estar presente. Carvalho (apud Canezin, 2002) acredita que a família continua a ganhar importância no processo de formação do indivíduo. Sua função de exercer poder e definir limites encontra espaço no processo de socialização, embora ocorra maior participação de outras instituições como a escola. Assim, a família como agência socializadora não deixou de ser importante para transmitir modos de pensar e agir, presentes na cultura e sociedade, apenas abriu espaço a outras agências formadoras.

Romanelli (1998) explicita que, na sociedade brasileira, a partir dos anos de 1960, ocorre um processo de transformações, devido à implementação de um modelo de desenvolvimento econômico que acentuou a concentração de renda, aumentou os níveis de pobreza da maioria da população e, ao mesmo tempo, acentuou a entrada precoce da população infanto-juvenil, e também das mulheres, no mercado do trabalho. Simultaneamente, é claro que aconteceram mudanças nas formas de sociabilidade, que se caracterizam pela emergência de novos modos de organização familiar, no que se refere aos relacionamentos interpessoais, afetivos e “também pelo aparecimento de modelos culturais ordenadores dessas relações” (Romanelli, 1998, p. 124).

De acordo com o autor, de modo mais intenso, foi “no interior das camadas médias que a eclosão de formas de sociabilidade e de modelos culturais alternativos incidiu de modo mais intenso” (Romanelli, 1998, p. 124). O agrupamento familiar se orienta a fim de compreender e enfrentar as mudanças, na instância sócio-econômica, impostas pela sociedade, devido os avanços tecnológicos que, conseqüentemente, direcionam as exigências do mercado de trabalho. Romanelli (1995) expõe que “a entrada dos filhos no curso superior é parte integrante do projeto das famílias de camadas médias que pretendem assegurar - e mesmo ampliar - a continuidade da ascensão social da família, mediante a habilitação profissional dos filhos” (Romanelli, 1995, p. 452).

No que se refere a esse estudo, os jovens sujeitos da pesquisa não são propriamente originários de camadas médias, mas de camadas populares, pois são estudantes-trabalhadores na condição de bolsistas do PBU. Na compreensão de Zago (2006), as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior relacionam-se à história dos processos escolares, as estratégias familiares de

sobrevivência e, assim, diferentemente dos universitários de camadas médias, a chegada ao ensino superior, para estes estudantes, “nada tem de natural”.

A condição juvenil também, do ponto de vista geracional, é complexa. Os conflitos entre as gerações nas sociedades contemporâneas é mais do que uma simples transição da adolescência para a vida adulta, pode-se considerar até que seja um período de crise, mas que, entretanto, se localiza para além do espaço doméstico. Os jovens, atualmente, independente do país, vivem “uma situação em que o desenvolvimento e o progresso são insuficientes para garantir uma situação de abundância e para garantir o pleno emprego” (Zago, 1998, p. 125). Ao contrário da geração de seus pais, que tinham uma perspectiva de futuro promissor, os jovens enfrentam hoje um cenário desfavorável, em decorrência de problemas sociais que não têm proporcionado a realização de suas aspirações pessoais, como referido anteriormente (Zago, 1998).

Os filhos das camadas médias da sociedade, nessa fase da vida, contam com a ajuda de suas famílias, desenvolvendo uma relação de dependência econômica, social e emocional. “Essa situação resulta das condições financeiras e culturais dessas famílias, pois os filhos têm menores compromissos financeiros, além de desfrutarem de maior disponibilidade para procurar experiências novas” (Zago, 1998, p. 125), a fim de melhor prepararem-se para a entrada no mundo do trabalho. O que ocorre com os jovens filhos das camadas populares?

Em Perfil da Juventude Brasileira (2005), foram expostos dados relevantes para o contexto em que se pretende entender o significado da família na constituição do modo de ser jovem trabalhador, universitário e bolsista. À indagação feita em Perfil da Juventude Brasileira (2005), sobre a opinião do jovem acerca do que para ele é mais importante em sua vida hoje, o apoio familiar veio em primeiro lugar, com 75%; o esforço pessoal obteve 61%, seguidos da capacidade de fazer novas coisas, com 21%.

Em consonância com os dados expostos pela Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005), no presente estudo, quando questionou-se os jovens sobre a importância da família, os depoimentos foram expressivos. Segundo um depoente, a necessidade de estudar na capital, o trabalho por ele exercido e o seu afastamento de sua cidade natal não o fizeram esquecer-se de “suas raízes”.

- São demais [as pessoas da família]. Sou do interior e nunca tive vergonha de dizer que sou de lá, nunca esqueci meus pais, minhas raízes, e adoro a minha cidade (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Também outro jovem entrevistado, elucidou que a família se constituiu, para ele, em importante fonte de apoio e de compreensão nos diversos acontecimentos de sua vida.

- Eles [os familiares] são muito importantes, é tudo, são a minha base, meu apoio pra quando eu tô triste, prá horas de alegria (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Um jovem, cuja família era constituída pela mãe e a avó, considerou que a família era o seu grande apoio para conseguir realizar todos os objetivos que se propunha na vida. Afirmou com ênfase:

- Minha mãe e [minha] avó me dão a base pra eu ser alguém, me dá força pra eu atingir meus objetivos, me dá ânimo, me corrige quando eu erro. Família é o máximo que uma pessoa poder ter. Um presente de Deus (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Constatou-se, com interesse, que um jovem expressou a concepção de família idealizada por ele, ainda de modo a padronizá-la de acordo com o modelo culturalmente convencional: “pai e mãe casados, filhos, todos morando juntos”. No entanto, essa não é a condição por ele vivenciada.

- Bom, o princípio de uma família é união, pai e mãe casados, isso é que é uma família. Tenho uma família em partes, e devo tudo a minha mãe que foi pai e mãe. Com toda dificuldade que a gente passou no interior, ela me criou, com todos os princípios até os dezoito anos. Teve também a minha avó que ajudou. Meu pai é bom, dou um voto pra ele, porque ele está me dando estudo superior. Se for pra escolher, fico com a minha mãe. Eu vim morar com meu pai com dezoito anos para estudar (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Nos depoimentos, em que se perguntou aos jovens sobre quais hábitos sua família lhes ensinaram durante a vida, é recorrente a expressão dos termos honestidade, humildade, valorização dos amigos, respeito pelas pessoas, ensino religioso, e, também, estudos.

- Aprender a valorizar as pessoas, dar valor às amizades, aprender a tomar gosto pelo estudo, essas coisas normais (Entrevista - aluno 2 - 21 anos - 7º período).
- Respeito, saber valorizar as coisas boas da vida, distinguir o certo do errado, as pessoas. Eles sempre conversam. Até hoje, quando aparece uma coisa na televisão de crimes da internet, minha mãe fica preocupada, ela diz que isso é errado (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).
- Eles me ensinaram ir à igreja, educação e muitas coisas. Sempre fui evangélico (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Nesse estudo, quando indagados a respeito de como definiriam suas famílias, alguns jovens reconheceram que elas não se “enquadram” no padrão convencional, no modelo da família nuclear. Os relatos revelaram que, em relação à organização do agrupamento familiar, os pais, em sua maioria, eram separados ou nunca moraram juntos. Algumas mães eram as provedoras do sustento da casa e puderam contar com a ajuda das avós, quando vivas, na criação dos filhos.

Um aluno salientou que a sua família se resumia à mãe, que sempre foi responsável pela manutenção da casa e, atualmente, estava aposentada. Avaliou como adequado o relacionamento que sempre estabeleceu com a mãe. Ao mesmo tempo, em que admitiu “conversar de tudo” com ela, ao continuar a responder à questão que lhe havia sido feita, mostrou-se reticente:

- É, a minha família é só eu e a minha mãe. Acho que a nossa relação é extremamente excelente, a gente conversa muito um com o outro, sobre qualquer coisa e a gente não tem vergonha de contar pro outro o que está sentindo. O que a gente tem pra fazer, isto é, relacionado a dinheiro, violência, sexo, drogas e rock [risos], a gente tem um diálogo. A minha família se resume a diálogo, eu e a minha mãe. A gente mais conversa do que faz coisas exatamente (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Outro entrevistado da pesquisa manifestou, também, ter boa convivência com os familiares. No relato, o jovem revelou receber apoio emocional dos pais, no confronto de seus problemas, e, ajuda financeira, para o pagamento das mensalidades da universidade.

- Minha família é tudo de bom pra mim. Ela é que paga a minha faculdade, me ajuda, me motiva na hora que preciso, me dá força. Quando estou pra baixo, eles jogam lá pra cima. Na minha casa no interior mora eu, meu pai e a minha mãe. Em Goiânia, moro com uns amigos. No final de semana fica todo mundo junto na casa dos meus pais (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Embora a concepção dominante de família nuclear nas sociedades contemporâneas esteja em processo de transformação, em razão da emergência de diferentes formas de recriação de laços familiares, a categoria família é uma palavra de ordem que nomina situações diferentes. Como expõe Bourdieu (2004),

- [...] em todos os usos de conceitos classificatórios, como o de família, fazemos ao mesmo tempo uma descrição e uma prescrição que não aparece como tal porque é (quase) universalmente aceita, e admitida como dada: admitimos tacitamente que a realidade à qual atribuímos o nome família, e que colocamos na categoria de famílias de verdade, é uma família real (Bourdieu, 2004, p 127).

Na expressão de um jovem, a situação de sua família era “um pouco complicada”. Filho de pais separados, disse que a sua formação familiar se deu sem muitas coerções. Ora considerou esse fato positivo, entendendo que essa postura contribuiu positivamente para a sua formação, ora qualificou como negativo pela falta de limites e por não terem lhe ensinado “a andar sozinho”.

- A minha família é um pouco complicada. Acho que toda família é assim. Minha mãe é um pouco nervosa, mas soube me dá uma boa educação, sempre tive muita liberdade meus pais nunca me proibiram de nada e isso contribuiu pra ter a cabeça que tenho hoje, mas teve falta de limite. Meus pais se separaram quando eu tinha oito anos e aí fiquei com a minha mãe. Sempre tive liberdade pra conversar com ela de tudo e isso me ajudou (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período)

Na seqüência de seu raciocínio, o aluno assegurou ter um convívio mais conflituoso com o pai e relatou que o genitor tem “um espírito de jovem”, atitude que não lhe é referência e que não considera adequada. Para o jovem, há inúmeras dificuldades em estabelecer um diálogo entre eles. Explicitou que o pai “sempre deu tudo e não ensinou a pescar” e, ainda, manifestou seu descontentamento em relação à postura do pai.

- Meu pai sempre foi muito materialista, sempre me deu tudo e achou que fazendo isso não precisava dar carinho. Ele sempre deu tudo e não ensinou a pescar. Quando precisou, a gente andar sozinho foi difícil. Sempre tive muita dificuldade pra conversar com meu pai, de me abrir, de chegar, não falo nada com ele. Tem um espírito de jovem. Uma coisa assim que eu abomino. Pra ele é normal, não dá

um exemplo de pai e ele deixa faltar nesta parte. Moro com meu pai (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Como os estudiosos da família assinalam, ela constitui um agrupamento específico onde ocorre a reprodução biológica e é a primeira inserção socializatória no terreno da cultura. Além de regular as atividades biológicas - nascimento, sexo, reprodução, morte - a família é um agrupamento importante da vida cultural onde cada ser humano aprende a atribuir sentidos e significados ao mundo social. Em consonância com esta perspectiva, Romanelli (1995) acentua que a família “constitui-se como unidade de reprodução social e como grupo efetivo, na prática e na representação de seus integrantes” (Romanelli, 1995, p. 451). Como um agrupamento, sua convivência é organizada com o objetivo de suprir a subsistência de todos, pais e filhos pensam a família na coletividade, “cuja coesão deve ser preservada para alcançar fins comuns”, nos quais é negociado o projeto familiar (Romanelli, 1995, p. 451).

Com esses pressupostos, o investimento na escolarização dos filhos se faz presente no projeto familiar, perpassa desde incentivos ao bom desempenho na escola, a partir da infância, aos subsídios dos materiais escolares, e também às expectativas em relação ao seu futuro profissional.

Os jovens, em seus depoimentos, reconheceram a importância das avós em sua formação, sobretudo na socialização primária. Quando perguntados acerca da presença de estímulos dados à escolarização, pelos pais, as respostas foram, em geral, padronizadas, revelando a importância da família. Um aluno relatou que a mãe e a avó sempre lhe mostraram os benefícios do estudo na vida das pessoas e subsidiaram seus estudos.

- Ensinando quais eram as vantagens e estimulavam com materiais escolares bons. Acho que isso é uma forma de estímulo: você tendo livros, cadernos, lápis, tudo. Presentes no final do ano, quando passava, e pra isso não davam durante o ano. Porque senão, não adianta (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O mesmo jovem esclareceu que a avó o acompanhou em seus estudos na infância, pois a mãe trabalhava o dia todo.

- Na verdade, era eu, minha mãe e a minha avó. A minha avó era a minha mãe. Minha mãe trabalhava e quem me criou de verdade foi

a minha avó. Eu via minha mãe poucas horas no dia, quando ela chegava eu já estava dormindo. A minha avó é que sempre incentivou, me levava na escola, fazia questão de me levar, via como tava minhas notas, me corrigia, se tivesse ruim... buscava na escola, uma super proteção na escola que eu me sentia seguro pra fazer o meu melhor. Ela me ensinou a escrever, ensinou a fazer continhas, esse tipo de coisa (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Outro jovem, cujos pais são professores, relatou que a presença familiar no percurso escolar foi de fundamental importância desde a infância. Expressou que mesmo já freqüentando o ensino superior, duas irmãs ainda o ajudavam nas disciplinas que “não são da sua área”.

- Meu pai adorava fazer exercício de matemática pra mim, quando chegava da escola, sentava junto pra resolver. Minha mãe foi minha professora, nunca deu vantagem pra mim. Quando eu tinha dificuldade em alguma coisa, minha mãe e minhas irmãs me ensinavam. Elas me ajudam até hoje, tenho muita dificuldade com matérias que não são da minha área como filosofia, ética, direito e português. Não gosto de ler essas coisas chatas (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O aluno também explicitou que o acompanhamento por parte do pai nas atividades escolares de matemática influenciou na escolha da área de seu curso superior.

- O meu pai sempre gostou de ensinar matemática e isso me levou pra essa área. O mau é que os pais falam que matemática é difícil pros filhos. Meus pais nunca disseram que eu não dava conta, eles sempre diziam o que tem que fazer não fica pra depois, e se precisasse, eram severos (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Um outro jovem evidenciou que seus pais o incentivaram a estudar e acentuou que seu pai exigia dedicação aos estudos, mesmo desconhecendo o que era ensinado na escola. Para o jovem, seu pai não fez mais, pelo fato de “não saber o que era”.

- Eles diziam pra eu estudar. Acho que por eles não terem estudo, principalmente meu pai. Ele acordava a gente, não deixava matar aula. Ele não cobrou mais porque não tinha noção, não sabia o que era [os estudos] (Entrevista - aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Os relatos evidenciaram que os pais, e também os avós, foram de fundamental importância no processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa, e de uma forma ou de outra os acompanharam até o ensino superior. Para Romanelli o projeto familiar busca “assegurar a escolarização dos filhos, com a finalidade de qualificá-los para o exercício de ocupações bem remuneradas e dotadas de prestígio” (Romanelli, 1998, p. 130), entretanto, para efetivá-lo, as aspirações da família, muitas vezes, diferem-se das escolhas realizada pelos filhos, o que pode gerar conflitos e tensões. Em muitos casos, são validadas as formas de autoridade e a afetividade parental na consecução do projeto, em outros não. As possibilidades dos filhos fazerem suas escolhas, com certa autonomia, estão subordinadas, é claro, às configurações das práticas dos pais e dos filhos no processo de escolarização.

A maioria dos jovens dessa pesquisa, em seus discursos, postularam, de forma contundente, que suas famílias não os influenciaram na escolha do curso superior. Argumentaram, inclusive, que muitos pais até desconheciam o que por eles seria cursado na graduação. No entanto, manifestaram ter recebido apoio, incentivo e, da mesma forma, ocorreu a troca de expectativa em relação à frequência na universidade. Em alguns depoimentos, pôde-se constatar que essas expectativas dos pais subentendiam que eles aguardavam *certo retorno* dos filhos após o término do curso, quando no exercício da profissão.

Identificou-se, também na fala dos jovens, tentativas de respostas às expectativas dos pais em relação a eles e, nesse caso, o estudo estaria associado a uma profissão que deveria subsidiar os projetos de futuro como, por exemplo, a constituição de uma família.

Um aluno relacionou as expectativas de seus familiares aos seus projetos de melhoria de vida, como a constituição de uma família, da seguinte forma:

- Acho que eles esperam que eu possa dar o melhor e que eu possa fazer melhor do que eles fizeram. É o que eu penso que os meus filhos façam melhor que eu. Acho que essa é a grande vontade deles. O melhor é constituir uma família, dar condições de vida pros filhos, no caso deles, os netos, dar melhores [condições] de vida do que eles deram pra mim, passar as coisas que eles me passaram, só que melhor ainda e sempre aprimorando mais (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Outro entrevistado externou que, por intermédio do curso superior, sua mãe esperava que ele pudesse, no futuro, oferecer-lhe uma vida melhor.

- Acho que espera que eu forme. A minha mãe espera que eu dê uma vida melhor pra ela, ela me deu tudo. Ela não sabia nada do curso (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Observou-se, em outros dois relatos, que ao exporem as expectativas dos pais, os jovens explicitaram estarem elas interligadas, na seqüência, à condição de “ser feliz”, ter uma família e, por fim, obter sucesso profissional, isso comporia o que qualificavam como “dar certo na vida”.

- Meus pais esperam que eu não faça nada que eles não fariam e que tenha sucesso na vida. Ter sucesso é ser feliz, ter uma família e ser bem profissionalmente. Eles não influenciaram na escolha do meu curso superior (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).
- Que eu seja feliz. Porque eles nunca tiveram condição de me dar muita coisa, mas sempre foram muito atenciosos e deram tudo que puderam. Eles desejam que eu e a minhas irmãs consiga alcançar aquilo que a gente planeja e dê certo na vida (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Um jovem acentuou que as expectativas de seus pais, em relação a ele, estavam focadas na realização do curso como possível responsável pela melhoria de suas condições financeiras, não só dele mas também dos irmãos que, no contexto da família, vivenciavam situações precárias de sobrevivência.

- Pelo fato dos meus dois irmãos não terem feito faculdade, isto está tudo em cima de mim. Eles esperam de mim tudo o que meus irmãos não fizeram, que eu me dê bem no curso, que eu fique financeiramente bem. Eles não influenciaram na minha escolha. Meu pai queria que eu fizesse medicina (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período)

Em depoimento, um jovem descartou a participação da família na definição do curso, destacando que a escolha pelo curso de Ciência da Computação partiu de sua curiosidade pelo computador e de uma experiência que teve ao fazer um curso básico em computação.

- Não influenciaram. Desde a primeira vez que vi um computador na minha vida eu pensei: “é esse curso que quero fazer. Quero entender como isso funciona”. Em 1995, tinha dez anos, foi uma promoção na cidade e eu ganhei um curso de computação. Cara,

aquilo foi demais! Foram dois meses grátis e o resto meu pai pagou. A minha irmã comprou um, quando entrou na faculdade em 2000. Antes eu ia pra casa do meu primo, ele me ensinava algumas coisas e hoje eu ensino ele (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Romanelli (1995, 1998, 2003) e Zago (1998, 2006) postulam que para as famílias de diferentes camadas sociais, a escolarização é um meio de seus filhos conseguirem melhores condições de inserção no mercado de trabalho com empregos bem remunerados. Essa assertiva inclui também a realidade familiar que envolve os jovens dessa pesquisa.

Os jovens desse estudo fizeram quase todo o percurso escolar em escolas públicas e apenas um deles freqüentou instituições privadas de ensino. Quando indagados sobre como definiriam sua vida escolar, das séries iniciais ao ensino médio, um aluno, ao considerar que suas experiências foram boas, expôs que freqüentou projetos de iniciação esportiva, mas afirmou que a escola “foi fraca”.

- Eu entrei na escola com cinco anos. Estudei sempre na mesma escola pública do pré ao terceiro ano [ensino médio]. Fiz natação na adolescência numa praça de esporte. Tenho boas lembranças dos professores, me ajudaram a caminhar, a desenvolver, lembro até hoje o que ensinaram. A minha escola foi boa, mas foi fraca. Eu senti muito quando entrei na faculdade e sinto até hoje. Tive um pouco de sorte porque estudei de manhã e era mais puxado. Só que no segundo ano comecei a trabalhar e passei a estudar à noite. Os professores só passavam exercícios e ninguém queria saber de nada (Entrevista - aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Em um outro depoimento, um jovem que fez um percurso escolar em instituições públicas e privadas declarou que “só curtiu a vida” durante o tempo em que esteve na escola, isto é, pouco valorizou os estudos, chegando a ser reprovado. Explicitou, ainda, que mudou o seu modo de encarar os estudos depois que ingressou na universidade. No entanto, reconheceu que deveria estudar mais no curso, mas não o faz por “falta de tempo”.

- Entrei na escola com quatro anos e, até a primeira série, estudei numa escola particular, depois fui pra outra particular até à oitava. Eu reprovei na oitava série e fui para a escola estadual. O terceiro ano, fiz em particular. Eu era muito irresponsável com escola. Só passei a dar valor quando eu reprovei e aí vi que podia ter estudado mais. Reprovei por bobeira. Eu só curti, durante a minha

vida na escola, e só depois que entrei na faculdade é que comecei a levar a sério (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

O relato desse jovem, concernente aos estudos, em relação à universidade, diferiu do que ele expressou sobre sua vida escolar no tempo em que cursava outros níveis de ensino. A universidade, em seu entendimento, não era por ele “levada na brincadeira”.

- Não levo na brincadeira, não mato aula e nem digo que venho pra aula pra ir pra barzinho ou ir pra outro lugar. Venho pra faculdade é pra estudar e nem fico fora da sala. Mas, acho que devia estudar mais, não estudo por falta de tempo, chego em casa, tô cansado e vou deixando de lado (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Um outro jovem, que fez quase todo o seu percurso escolar em escolas públicas, e só nos dois últimos anos do ensino médio freqüentou a rede privada de ensino, reconheceu que os professores das escolas públicas tratavam os alunos “como seus filhos”, esta atitude foi considerada por ele como “extremamente positiva”. Importa destacar que as inúmeras justificativas dadas pelo jovem ao fato de os professores da escola pública tratarem seus alunos de forma maternal, são por ele qualificadas como positivas. Desse modo, é certo afirmar que, em seu entendimento, os alunos “*carentes*” não precisam aprender, mas serem tratados “com amor”.

- Até o primeiro ano, quando estudei em escola pública, a grande diferença que eu via que os professores tratam ou tratavam, não sei como é hoje, tratam como seus filhos, tinham amor pra valer. Porque querendo ou não, quase sempre, se a pessoa estuda na escola pública, é porque precisa daquilo, não dá conta de pagar uma escola. Acho que isso mexe muito com os professores e eles têm os alunos como filhos. Acho que na escola particular, cria, sim, uma amizade, pra ser amigo fora, mas aquele carinho de pai pra filho é só na escola pública que dá pra acontecer (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O mesmo aluno contou que, na escola, teve duas experiências que foram significativas, ambas relacionadas às competições, em seus diferentes mecanismos, promovidas pela escola.

- E a gente conseguiu virar uma partida que estava praticamente perdida, nosso grupo era muito unido, a gente sabia que era os melhores, mas em virtude da altura tava muito difícil de vencer

aquele jogo. Ali naquela partida, eu consegui fazer duas amizades pra valer que eu guardo até hoje comigo (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Além das significativas atividades de esporte e lazer, lembradas pelo jovem, encontram-se outras afeitas aos estudos dos conteúdos, especificamente Matemática, quando, de acordo com ele, a rede pública municipal promovia “olimpíadas de matemática”.

- Lembro a rede pública de ensino fazia, não sei se faz até hoje, as olimpíadas de matemática nas escolas municipais. Eu lembro que a nossa série era muito unida e a gente ficava estudando pra esse tipo de prova, sendo que atrapalhava as outras disciplinas e a gente conseguiu ficar em segundo lugar em Goiânia. [...] Quando a gente ganhou a medalha, a escola toda homenageou a gente (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Um jovem que estudou até o ensino médio em escolas públicas relatou que o seu percurso escolar foi marcado por aprovações. Expressou, com vaidade, que sempre teve notas boas, participou de atividades esportivas e fez um curso básico de computação. Destacou-se, no relato, o valor por ele atribuído à escolarização, como meio de “adquirir alguma coisa na vida”. Verificou-se, no depoimento desse jovem, o quanto ele assimilou o discurso da família, ao ensiná-lo que, “se não estudar não vai ser nada na vida”.

- Comecei a estudar no jardim com quatro anos, entrei no segundo grau com doze anos e entrei para faculdade com dezesseis, vou sair aos vinte um. Eu estudei toda a vida na escola pública. Fiz natação, computação com dez anos, nunca reprovei em nada. Quando tirei a primeira e única nota vermelha na minha vida em português, tava no primeiro grau e estava começando a querer a esquecer os estudos e esse vermelho serviu pra acordar. Eu sempre conversei muito em sala e ainda bem que tinha notas boas. No conselho de classe, minha mãe sempre dava uns puxões de orelha porque as professoras diziam que eu conversava muito, mas tirava as melhores notas. Eu estudava demais e sentava atrás. É essencial a vida escolar ser boa pra poder adquirir alguma coisa na vida. Se não estudar não vai ser nada na vida (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Ao analisar os depoimentos dos jovens, identifica-se a presença de concepções convergentes e diferenciadas sobre suas trajetórias escolares. Alguns jovens se mostraram gratos pela oportunidade de estudo em escolas públicas, um

deles apesar de agradecido qualificou o ensino como “fraco”. Outro aluno, como foi mencionado, expôs que sua conduta como estudante mudou quando entrou na universidade: “passou a levar a sério”, outro ainda expressou que ter “uma vida escolar boa” é condição para “poder adquirir alguma coisa na vida”.

Em geral, os jovens dessa pesquisa integram o circuito vicioso: cursam o ensino fundamental e médio em escolas públicas e o ensino superior em instituições privadas. Como tratou-se anteriormente, Romanelli (2003) expõe que esse tipo de circuito é subsidiado pelas condições sócio-econômicas das famílias que, há um só tempo, condicionou a entrada no ensino superior e a escolha de um curso superior. No caso dos jovens dessa pesquisa, em relação ao circuito vicioso, é interessante saber acerca das estratégias que utilizam, a fim de manterem-se no curso.

3.2 Estratégias de Permanência no Ensino Superior

Em consonância com estudos realizados por Canezin et al (2003, 2004, 2007), que procuram investigar os jovens como agentes sociais na perspectiva de Bourdieu, este estudo também indaga acerca das estratégias empregadas pelos jovens, alunos e trabalhadores, na condição de bolsistas do PBU, com a finalidade de permanecerem no ensino superior.

O conceito de estratégia, para Bourdieu:

[...] refere-se ao sentido prático que advém da capacidade de participação do agente no jogo dos diferentes campos sociais, contando com a apropriação e manutenção de diferentes espécies de capital. Tal conceito é fundamental para a compreensão da teoria de campos, entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder, expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens, como formas de autoridade, legitimidade e prestígio. As ações do agente no campo são medidas pela capacidade de participação no jogo, e o bom jogador é aquele que aprendeu o sentido do jogo [...] Cabe ressaltar, ainda, que, para Bourdieu, uma estratégia não pode ser compreendida fora de um sistema de estratégias de uma determinada classe ou fração de classe (Canezin et al., 2007, p. 122).

Cabe destacar, que os cursos de Ciência e Engenharia da Computação são percebidos pelos jovens alunos como estratégia para aquisição de conhecimentos, mas, também, de títulos que instituem a permissão de adentrar no mundo do trabalho. Segundo, Bourdieu (1994), é necessário que os agentes conheçam a estrutura do campo científico da qual almejam fazer parte.

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (Bourdieu, 1994, p. 133).

Na busca de apreender quais estratégias os jovens pesquisados lançam mão para freqüentarem os cursos de Ciência e Engenharia da Computação, importa salientar que a sua formação universitária acontece em cursos novos e que no imaginário social obedecem a interesses da sociedade em mudanças. É a partir do domínio de um instrumento de trabalho - o computador, e uma área do saber - a informática, que as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho são múltiplas e de acesso quase inexorável. Outro fato é que os jovens alunos fazem parte de uma área de formação que emergiu com o movimento de expansão do ensino superior privado, principalmente a partir da década de 1990, que para atrair uma clientela jovem, criou cursos supostamente adequados às ocupações de futuro, no século XXI (Sampaio, 2000).

Os cursos de Ciência e Engenharia da Computação, campo dessa pesquisa, pertencem à Universidade Católica de Goiás e os jovens desse estudo, que vivem a condição objetiva de estudantes, trabalhadores e bolsistas do PBU, traçam diversificadas estratégias para permanecerem no ensino superior. A partir dos dados coletados, por intermédio da técnica da entrevista, pôde-se elencar as seguintes estratégias utilizadas pelos jovens para manterem-se no curso: a dedicação aos estudos; a colaboração simbólica da família; o recebimento do benefício do PBU; e o trabalho. Essas estratégias podem ser identificadas na presença de expressões recorrentes como “a vontade de dar certo na vida”, “o desejo de domar as tecnologias”, “o desejo de ser bem sucedido profissionalmente”, “a necessidade de superação das dificuldades”. Elas explicitam o ideário que sustenta e move os jovens

estudantes no espaço do ensino superior, engendrando condições para nele permanecerem.

Uma das estratégias desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa relacionou-se ao desempenho no curso. Os jovens desse estudo tiveram, no decorrer do curso, inúmeras dificuldades em diversos conteúdos das disciplinas, como por exemplo, aquelas relacionadas à programação e ao cálculo, que reprovam muitos alunos. Um estudante que teve reprovações no decorrer da formação, acabou entendendo que para superar as dificuldades, deveria dedicar-se mais aos estudos. Nesta época, o aluno não desfrutava do benefício da bolsa que, em seus requisitos, não admite reprovações.

- Já reprovei três vezes em introdução da ciência da computação I, seqüência dela, a introdução à ciência da computação II, e, em pesquisa operacional, no semestre passado. Em todas as matérias de programação eu tenho dificuldade. Eu tento estudar mais, sempre peço pro colegas me ajudar, sempre reuno com eles. Não procuro os monitores (Entrevista - Aluno1 - 23 anos - 6º período).

O aluno disse que “tenta estudar mais” e que recorria aos colegas. No lugar de solicitar a ajuda de monitores, evidenciou a importância da interação grupal como estratégia de superação das dificuldades.

No curso, as disciplinas que envolvem o cálculo e o algoritmo são consideradas de difícil compreensão para grande parte dos jovens. Um deles revelou que, a fim de desabafar sua angústia com as reprovações, recorre ao afeto familiar.

- Muita [dificuldade]. Principalmente na parte do algoritmo. Ali é o ponto forte do curso, logo no segundo mês, se a pessoa não entender aquilo e não gostou daquilo, ela já pode largar o curso ali mesmo. O que foi mais difícil foi aprender algoritmo e também as matérias de cálculo. Consegui superar e consigo até hoje [ri]! Ainda têm outras [matérias] pra superar ainda. Eu contei para minha família que eu tava com muita dificuldade e tava querendo desistir (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Diferentemente dos outros relatos, um jovem expôs que encontra dificuldades nas disciplinas que, segundo ele, não são da área do curso de Ciência da Computação, como “ética, filosofia, português”. Para superá-las, buscava professores, colegas e monitores que possam sanar suas dúvidas.

- Nas disciplinas da área nunca tive dificuldade. Tenho dificuldade nas disciplinas fora da minha área: ética, filosofia, português. Porque não dou importância para elas, na época de prova tenho que estudar. Eu pego os monitores e peço que esclareçam as dúvidas. E, também, peço aos professores, eles são sempre acessíveis. Reúno com os colegas só quando tem trabalho (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O esforço realizado para não reprovar nas disciplinas foi percebido no relato de um jovem, ao expressar o quanto se desdobrou para não abandonar o curso.

- Fiquei mais dedicado e passava a noite sem dormir pra estudar se precisasse, levava material pro trabalho para estudar na hora do almoço, foi superação total! Mesmo assim, ainda reprovei em introdução da ciência da computação II e cálculo II (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Os diferentes mecanismos para superar as dificuldades nas disciplinas do curso e evitar a reprovação, também são acionados pela condição de bolsista do PBU, pois, como mencionou-se, uma das exigências para permanecer com o benefício é a aprovação em todas as disciplinas ao final do semestre. As estratégias utilizadas para melhorar o desempenho escolar, juntamente com o benefício podem ser qualificadas como “jogadas casadas”, uma dependente da outra. Nesse sentido, Bourdieu (1990) entende que o “jogo é um lugar de necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente” (Bourdieu, 1990, p. 83).

Em relação ao currículo do curso, os alunos ainda afirmaram existir disciplinas tão inusitadas, que seus conteúdos não são facilmente identificados no cotidiano, e lhes causam dificuldade, porque “pesa por esse lado”.

- Nossa! Sinto [dificuldade] até hoje nas áreas de programação. Os outros cursos a gente lida com coisas do dia-a-dia como [no curso] de Administração, Contabilidade. Já Computação, é algo novo, tem coisa que você nem imagina que existe e pesa por esse lado. Eu nem imaginava como era feito um programa, nada. Era tudo muito novo e isso é a maior dificuldade. Não consegui superar, ainda tenho muita dificuldade (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

A dificuldade “de raciocínio” foi notificada pelo jovem que a justificou com a seguinte assertiva: “esse curso exige muito raciocínio lógico, você tem que entender toda uma estrutura”.

- A dificuldade foi mais de raciocínio, esse curso exige muito raciocínio lógico, você tem que entender toda uma estrutura. A área de computação a cada dia você tem dificuldades novas e tem que superá-las (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

O conteúdo e a linguagem veiculados no espaço de formação dos cursos de tecnologia expressam um campo de saber relativamente novo, que exige dos jovens alunos esforços sistemáticos no sentido de adquirirem o “traquejo”, saberes e conhecimentos que lhes favoreçam condições para dominar e incorporar o modo como pensam e agem, naquele determinado espaço social - o curso de Ciência e Engenharia da Computação -, aqueles que aprenderam as regras de um bom jogo.

Ao serem indagados se costumavam se “reunir com os amigos da faculdade para estudar”, alguns jovens responderam que tinham “um grupo de estudo”, mas “que não se reuniam com mais frequência por falta de tempo”, pois dividiam o seu dia com o trabalho e a universidade. Outro aluno expôs que sanava suas dúvidas com os monitores das disciplinas.

- Sim, temos um grupo de estudo, de vez em quando, uma vez na semana a gente marca pra estudar todo mundo. Até mesmo por causa do meu trabalho (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).
- Eu pego os monitores e peço que esclareçam as dúvidas. E também peço aos professores eles são sempre acessíveis. Reúno com os colegas só quando tem trabalho (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Os efeitos dos processos de formação anteriores aparecem com toda a força, as dificuldades expressam as lacunas na formação precedente, marcando, de forma decisiva, a vida acadêmica. É relevante esclarecer que as dificuldades apresentadas no decorrer da formação universitária fazem com que os jovens procurem mecanismos para superá-las, nesse movimento percebe-se que as estratégias são manifestadas por uma lógica, elas funcionam de acordo com o sentido e as regras do campo, no caso deles, o campo científico de formação na área de informática, no ensino superior.

No caso dos jovens desse estudo, é no espaço do curso que eles travam “lutas” para manterem-se no ensino superior. Como lembra Zago (2006), “os efeitos da exclusão do conhecimento aparecem com toda a força na escolha do curso, e faz-se sentir igualmente quando o estudante ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso” (Zago, 2006, p. 232).

Na tentativa de minimizar os efeitos das relações de força determinadas pela sociedade, os jovens enquanto agentes sociais lançam mão, então, de diversas estratégias como forma de adentrar, permanecer, e até mesmo alcançar legitimidade no campo científico. No campo, o “bom jogador” deve compreender o que o jogo demanda e exige; reinventar e adaptar a variadas situações “nunca perfeitamente idênticas” (Bourdieu, 1990, p. 81). O estudo de Zago (2006) sobre percursos de estudantes universitários de camadas populares é ilustrativo para se compreender a lógica de movimentação dos jovens que se encontram na situação dos alunos, sujeitos dessa pesquisa. Segundo a autora:

Se o ingresso no ensino superior é uma vitória, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, [...] têm suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem [...] com parentes, ou ainda, dividem a casa ou apartamento com os colegas [...] os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários (Zago, 2006, p. 233).

A incerteza de manterem “sua condição de universitários”, é responsável pela busca de benefícios por parte dos jovens dessa pesquisa, que recorrem ao Programa Bolsa Universitária - PBU. É importante registrar que o benefício do PBU é um das estratégias por eles utilizadas, na luta pela permanência no ensino superior. Esse programa faz exigências de cumprimento de certos critérios. Para ser inscrito no PBU, o candidato deve atender aos seguintes requisitos: ser brasileiro ou naturalizado; ser residente no Estado de Goiás; ser estudante universitário matriculado no seu primeiro curso de graduação; não possuir recursos para a formação acadêmica; não receber auxílio de outras fontes para o custeio de suas mensalidades; apresentar documentação que possibilite o cálculo de classificação.

O programa prevê normas para a exclusão dos bolsistas nos casos de: reprovação por falta ou por ausência de média em qualquer período em que foi matriculado; não cumprimento da contrapartida; não solicitação, em tempo hábil, da renovação de sua permanência no programa; perda da condição de carência, constatada por ocasião de sua inclusão no programa; solicitação de afastamento por iniciativa própria; apresentação de documentos e informações falsas, tanto nas

inscrições quanto na contrapartida (Goiás, Lei nº. 13.918, 3 out. 2001) (GOIÁS, 2004_b).

Em pesquisa feita junto ao portal *on-line* da Universidade Católica de Goiás, verificou-se os valores pagos, apenas no primeiro período, tanto para o curso de Ciência da Computação, em torno de seiscentos reais (R\$ 600,00), quanto para a Engenharia da Computação, um mínimo de oitocentos e sessenta reais (R\$ 860,00). O PBU subsidia parte das mensalidades do curso em um valor máximo de duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00). O pagamento das despesas pessoais e com o curso - material escolar, transporte, alimentação, moradia, complementação do valor das mensalidades e outros - é custeado por eles com a contribuição parcial das famílias.

Quando indagou-se sobre como se mantinham no curso e se recebiam ajuda de seus pais, um jovem relatou que contava também com o apoio dos avós para o pagamento de suas mensalidades.

- Mais ou menos. Recebo ajuda, pra pagar a mensalidade, dos meus avós, pois anda muito caro. Mesmo com a bolsa pago quinhentos e setenta reais (Entrevista - Aluno 6 - 23 anos - 3º período).

Outro aluno ressaltou que sempre solicitava o auxílio da mãe, quando enfrentava dificuldades, no pagamento das mensalidades do curso.

- Sim. Mas, quando aperta recebo ajuda da minha mãe, que paga a minha faculdade (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O recebimento do benefício da bolsa do PBU não acompanha o início do curso. Atendendo aos requisitos solicitados, o aluno permanece em uma lista de espera. À pergunta acerca de há quanto tempo os alunos desfrutavam da bolsa do PBU, e de como a ela tiveram acesso, um aluno, que já havia cursado quatro semestres (2 anos) do curso, sem o benefício da bolsa, assim se manifestou:

- Comecei a receber em janeiro deste ano de 2006 e antes não tinha auxílio nenhum. Minha mãe sempre pagou as mensalidades (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

O aluno que já havia sido contemplado pela bolsa, desde o 2º período do curso, revelou a situação de dificuldade financeira, vivenciada por ele e por sua família, quando conseguiu o benefício.

- Recebo o benefício desde o segundo período da faculdade. Na época que comecei a receber a bolsa eu não trabalhava, meus pais eram funcionários do estado e minha irmã estava na faculdade (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O auxílio recebido pelo PBU não exige reembolso pelo aluno após formado, como acontece nos créditos educativos tradicionais. O pagamento acontece via prestação de serviço em entidades credenciadas pelo governo estadual. A contrapartida, concretizada pelo pagamento em horas³⁵ dedicadas a trabalhos variados, influencia no modo de eles serem jovens, como expuseram em momentos anterior: “não sobra tempo pra nada”. As atividades diárias como trabalho, faculdade e pagamento das horas da bolsa são postas por eles como estressantes.

Mesmo não expressando satisfação pela realização da contrapartida, os alunos, quando indagados sobre o que pensam do PBU, de um modo geral, levantaram aspectos positivos do programa. Ao responder, um aluno expressou, de maneira dúbia, reconhecer que o “programa é bom”, ao mesmo tempo em que considerou o benefício pouco e ainda questionou a contrapartida.

- Penso que é um programa muito bom, ajuda muita gente, infelizmente é só duzentos e cinquenta reais. E, ao mesmo tempo em que é bom, é ruim, pois, fixando o valor atende mais gente. Acho a contrapartida muito puxada pra quem trabalha e penso que deveriam rever essa regra (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Um jovem manifestou opinião interessante em relação ao programa quando disse que a ajuda financeira, ou o benefício, contribuía com os alunos pobres, que freqüentam instituições privadas, mas reconheceu que, para uma pessoa que tem poucos recursos, o acesso e permanência no ensino superior continua sendo difícil.

- [Ficou pensativo] É ótimo [o programa]. Têm muitos jovens que não têm oportunidade de estar numa faculdade pelo lado financeiro, principalmente, numa universidade particular. A bolsa ajuda, com duzentos e cinquenta reais é pouco. Um curso aqui não custa menos que quinhentos reais, tem que pagar o resto, para uma pessoa que trabalha como vendedora, que ganha pouco, e tem que pagar suas despesas, não é suficiente (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

³⁵ Para o pagamento das horas, desenvolvem atividades em órgãos públicos ou entidades filantrópicas, devidamente cadastradas pela OVG, devendo cumprir uma carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas, distribuídas ao longo do semestre (Goiás, Decreto nº. 5.536, 2 jan. 2002) (Goiás, 2004_a).

Ao mesmo tempo, o referido estudante questionou o fato de o benefício da bolsa atender alunos que, segundo ele, não precisam desse recurso.

- Tem também que olhar mais as pessoas que recebem o benefício, têm uns que não têm necessidade. Não pode fechar os olhos, e tem que ser mais democrático o acesso (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Na mesma linha de raciocínio dos outros depoentes, um jovem assinalou que o valor do benefício é reduzido, argumentando que o valor das mensalidades em Ciência da Computação é alto e a exigência da contrapartida é inadequada pelo tempo de trabalho exigido. Do mínimo de seiscentos reais (R\$ 600,00) que os alunos dispõem no curso, no 6º período, o aluno afirmou já estar pagando setecentos reais (R\$ 700,00) e o curso é de cinco anos.

- O programa ajuda, mas deveria ser mais. Esse dinheiro que sai do governo podia ser mais, ele tem condições de ajudar mais. Porque pro nosso curso ele é pouco, ele cobre só duzentos e cinqüenta reais e nosso curso é setecentos reais. Isso é pouco, e a gente que ainda tem que pagar as horas, não é nem cinqüenta por cento da mensalidade (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Nos relatos sobre o que os motivaram a escolher o curso de Engenharia e Ciência da Computação, um jovem argumentou que inicialmente queria prestar vestibular para o curso de Engenharia da Computação. No entanto, em razão de as aulas ocorrerem no período vespertino, horário em que trabalhava, e de o pai ter-lhe dito não poder pagar aquele curso, o aluno teve de optar pelo curso de Ciência da Computação, que possui turmas no turno noturno. Enfim, o jovem teve de escolher um curso que lhe possibilitasse conciliar estudo e trabalho.

- Decidi fazer Engenharia porque mexia mais com *hardware*, mas eu trabalhava na loja do meu pai e ele disse que não podia pagar, o curso era à tarde e fui estudar à noite na Ciência da Computação (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

A exigência paterna de que o aluno escolhesse um curso que pudesse conciliar trabalho e estudo, levou a constatar que as famílias têm a preocupação de apoiar o acesso ao curso, mas, também, de conferir a permanência e término da formação. Mesmo não ficando totalmente satisfeito, o aluno seguiu as orientações do pai e mostrou-se conformado ao expressar que

- Depois eu vi que foi uma escolha boa, mexer com programação é muito bom (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Segundo Bourdieu (2003), as estratégias escolares são traçadas de acordo com o lugar ocupado pelas famílias, na estrutura social, pela quantidade de capital cultural por elas disposto, e também pelo entendimento de que haverá a reconversão dos investimentos. As famílias, no caso desses jovens, confiam, mesmo sem disporem de muitas informações sobre o curso, que a formação na área de tecnologia propicia a ocupação de posições de ascensão na sociedade. Na concepção de Bourdieu (2003), o capital cultural perpassa três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma das disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que se constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é supostamente a garantia - propriedades inteiramente originais (grifo do autor) (Bourdieu, 2003, p. 74).

De acordo com os estudos de Canezin et al (2007), os investimentos em educação relacionam-se às diferentes estratégias empregadas pelas classes e frações de classe com o propósito de disputar lugar na estrutura social, configurando o *quantum* de capital cultural adquirido. Bourdieu (2003) explica que:

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo de demanda por educação e uma inflação por títulos escolares (Bourdieu, 2003, p. 148)

A verificação da necessidade de os jovens lidarem com diversos mecanismos para manterem-se no curso superior, remete ao significado do trabalho na vida deles, que no caso desses jovens acontece mediante estágios remunerados

e empregos em sua maioria informais. Ao serem perguntados se trabalhavam e há quanto tempo, um jovem declarou que começou a trabalhar num estágio em um comércio na área da informática.

- Meu primeiro emprego [estágio] foi num atacadista de alimentos e eu tinha 18 anos. Fazia a manutenção de máquinas, dava suporte no servidor da empresa e comprava acessórios de informática e foi um amigo que me indicou. A minha mãe disse que se eu não quisesse trabalhar ela tentaria bancar tudo, mas eu, vendo a situação difícil que não ia dá, comecei a trabalhar (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O mesmo jovem manifestou entender que estagiar na área de seu curso poderia ajudá-lo, depois de formado, a entrar no mercado de trabalho com mais facilidade, a fim de não correr o risco de ficar desempregado, como é o caso de outros alunos, seus colegas, que “nem sabem como está o mercado de trabalho”. Atualmente, esse jovem estagia numa empresa que faz programas de informática.

- Mas, também já queria entrar na área pra não correr o mesmo risco de outros colegas que formam e nem sabem como está o mercado de trabalho. E foi uma boa idéia. Depois ela [a mãe] me incentivou (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Um jovem que trabalhava na área administrativa relatou “que levava a sério o trabalho” que realizava, sendo avaliado positivamente, pelos seus superiores, segundo ele mesmo informou. Esse aspecto tornou-se relevante porque o aluno enfatizou a seriedade com a qual encarava as atividades profissionais, visto que foi até mesmo notado pela chefe por “ser perfeccionista”.

- Eu trabalho no departamento de contas a receber, sou assistente administrativo, faço quase nove horas por dia para compensar o sábado. Lá na empresa eu sou outra pessoa, não brinco, presto conta para minha chefe, sou profissional, sou perfeccionista. A minha chefe me critica porque eu não confio quando passo coisas pros outros fazer, acho que está mau feito. Não sei se isso é defeito ou qualidade. A minha irmã mais velha também é perfeccionista (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Outro jovem que realizava programação em web, como autônomo, no período da pesquisa, evidenciou que estava à procura de estágio remunerado, porque, no trabalho que fazia como autônomo, não tinha nenhuma estabilidade financeira e isso lhe causava insegurança, haja vista que, “desde os dezoito anos”, o

jovem, “por vontade própria”, começou a trabalhar com a intenção de ser independente.

- Trabalho desde os dezoito anos e comecei a trabalhar por vontade própria pra ter independência financeira. Não gastando o da minha mãe, acabo ajudando ela. Estou à procura de um estágio remunerado numa empresa de informática porque, como autônomo, tá difícil. É assim, tem mês que é bom, mas, têm outros que num faço quase nada e aí aperta (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Com base no depoimento dos jovens, trabalhadores e bolsistas universitários, pode-se refletir sobre sua condição juvenil frente às dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Sabe-se que esses jovens são oriundos de camadas populares, com famílias que possuem poucos recursos materiais e escassas condições simbólicas para o entendimento da importância da formação do cientista e engenheiro da computação. Eles investem em títulos que carregam consigo a “patente” que atende a uma sociedade organizada, e globalizada. Nesse contexto, os “detentores” de conhecimentos na área de informática podem fazer a diferença.

Por essa ótica, entender o jogo utilizado pelos jovens universitários para manterem-se no curso superior é também compreender a situação juvenil no Brasil, na qual apenas 10,9% dos jovens, com idade entre 18 a 24 anos, estão no ensino superior. Essa perspectiva os situa numa condição supostamente privilegiada, pois mesmo com tantas adversidades conseguiram adentrar no ensino superior. Cabe ressaltar, como pontua Zago (2006), que a presença das camadas populares no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais na composição dos cursos e no exercício da vida acadêmica, bem como reforçar que os percursos escolares de longa permanência na escola e o ingresso tardio no mercado de trabalho são ainda privilégios de poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a condição juvenil bem como as estratégias utilizadas por jovens bolsistas universitários de camadas populares para manterem-se nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, da Universidade Católica de Goiás.

Com esse propósito, procurou-se compreender: quem são os jovens estudantes dos Cursos de Ciência e Engenharia da Computação que recebem o benefício do Programa Bolsa Universitária; como vivem sua condição juvenil; qual a influência da família, da religião e do seu percurso escolar na constituição do seu modo de ser jovem; e quais estratégias foram por eles utilizadas para manterem-se no curso.

No decorrer da pesquisa, pôde-se elucidar que os jovens universitários investigados possuem recursos simbólicos que atuam positivamente na superação das dificuldades de realização e permanência no ensino superior, o que pode ser percebido pelas expressões: “vontade de dar certo na vida”, “desejo de superação”, “querer domar as tecnologias”, “se não fizesse esse curso preferiria não estar estudando”, “parece que está na veia”. Essas expressões levam ao fenômeno do *fetichê* pelo quais os jovens são envolvidos ao escolherem uma formação na área tecnológica, muito valorizada no contexto das mudanças das sociedades contemporâneas.

A escolha por um curso de graduação que habilita trabalhar com tecnologia faz parte de um ideário que constituiu-se nas últimas décadas do século XX. Esse ideário movido por inúmeras transformações tecnológicas, entre elas, a invenção do computador, a internet, aparelhos de ultra-som e tantos outros, surgiu simultaneamente a novos modelos produtivos que influenciam diversas instâncias da sociedade. Essas mudanças estruturais impactam o campo educacional e, a expressão recorrente, que mobiliza os diferentes agentes educativos, é afirmar a necessidade da formação de um trabalhador qualificado, flexível, criativo e disposto a constantes processos de atualização.

Historicamente, no Brasil, o ensino superior aparece como um dos lócus de formação que habilita para o mercado de trabalho aliado aos ideais de modernização e industrialização. Fenômeno que ocorre, de forma acentuada, via

expansão de instituições privadas, a partir da década de 1960. Entre as décadas de 1970 e 1990, o ensino superior cresce via interiorização de IES, com a criação de novas carreiras e a fragmentação de outras, condicionadas às demandas ou supostas exigências dos sistemas produtivos. Este é o caso dos cursos de graduação de Ciência e Engenharia da Computação. Esses cursos atendem a um contexto de transformações tecnológicas e recebem clientelas diversificadas; neste caso, os jovens bolsistas trabalhadores.

Com o propósito de apreender quem são estes sujeitos jovens, para além da condição de universitários, elencou-se alguns tópicos envolvendo: a concepção que possuem de juventude e o que pensam dela; o que é lazer para eles; como vivenciam a religião; como identificam o que é bom ou ruim na condição juvenil; como concebem o trabalho; e que planos têm para o futuro.

Pelas concepções expressas, os jovens concebem a juventude como um tempo de aproveitar a vida e, simultaneamente, expõem ser um período de se fazer escolhas profissionais, tomar decisões importantes na vida. É possível perceber que o tempo de transição para a vida adulta é vivenciado por eles com responsabilidade, identificada em atividades como: estágios, trabalho, projeções profissionais após a formação universitária e, entre elas, a continuidade nos estudos. Na vida dos jovens entrevistados, o trabalho subsidia parte das mensalidades escolares e despesas pessoais, enquanto que simbolicamente também significa ter dignidade e responsabilidade.

No entanto, quando perguntou-se aos jovens dessa pesquisa sobre o que pensam da juventude, na atualidade, nos relatos evidenciou-se posições que são concernentes aos modelos culturais dominantes. Desse modo, em geral, para eles o jovem é irresponsável e só quer aproveitar a vida, não pensa em fazer projetos de vida. Contudo, esta postura, como eles próprios asseguraram, não é a adotada por eles.

Nesta perspectiva, demonstraram articular concepções opostas, traduzidas pela existência de duas juventudes: uma que desfruta de melhores oportunidades de estudo e posterga a entrada para o mundo do trabalho; e a outra, na qual eles estão inseridos, que combina estudo e trabalho, utilizando diversas estratégias para manterem-se no curso, lidam com desfavoráveis condições econômicas e desfrutam de quase ou nenhum tempo livre. Das coisas boas da juventude elencaram:

namorar, curtir a faculdade, trabalhar e participar de estágios não obrigatórios, “viver a vida sem muita pressão, por que ainda não formaram”. Os jovens manifestaram anseios com relação ao futuro, simultaneamente, ao receio de formar e não ter emprego. Atentos aos problemas sociais, ao relatarem sobre o tema, mostraram-se preocupados também com a violência e as drogas.

O tempo de lazer e descanso é raro para eles. Reconhecem que as atividades desenvolvidas durante a semana (trabalho, estudo, aulas na faculdade e realização da contrapartida) preenchem quase todo o tempo. Em um relato, um aluno expôs que gostaria de ir ao clube, mas “não tinha tempo para dedicar um dia inteiro para essa atividade”. Por outro lado, explicitar que não dispõe de tempo pode servir como justificativa quando não se tem recursos para ir a determinados lugares. É interessante registrar que entre os locais que costumam freqüentar, na cidade, como cinemas, restaurantes, estádio de futebol, também foram citadas as igrejas e os templos religiosos.

A investigação revelou, por meio dos depoimentos, a importância da religião na constituição do modo de ser jovem dos estudantes entrevistados. A religião é entendida por alguns como meio de aprender as coisas certas, um local de encontro com outros jovens, um caminho a seguir e uma maneira de ficar bem espiritualmente, pois “se não tiver bem com Deus, não está bem com nada”. Além disso, dois jovens entrevistados fazem a contrapartida exigida pelo PBU em espaços religiosos: um como catequista, e o outro como instrutor de aulas de informática, que também fazia manutenção nos computadores em uma instituição mantida por outra igreja. O espaço religioso, ao que parece, tornou-se um dos lugares que dá sentido à vida, ao mesmo tempo em que lhes possibilita o fortalecimento e o enfrentamento das adversidades impostas pelo convívio em sociedade, visto que a *modernidade* além de ter proporcionado inúmeros avanços tecnológicos, também trouxe consigo o desemprego, a violência, a miséria, e outras conseqüências.

Apesar das dificuldades para permanecerem no ensino superior, apresentaram-se otimistas em relação aos planos para o futuro, além da preocupação em alcançar um bom emprego, atuarem na área da informática, serem independentes financeiramente, manifestavam o desejo de constituir uma família. Observou-se nos relatos, a expressão das expectativas em relação à formação superior, aliada à crença de que o diploma será o passaporte para a inserção em

posições que possibilitam melhores remunerações no mercado de trabalho. Se para além da condição de universitários, os jovens, sujeitos da pesquisa, assim se manifestaram, saber como é o jovem na condição de universitário foi o passo seguinte.

Quanto ao modo de ser jovem universitário, bolsista e trabalhador, muitos dos jovens alunos consideram que fizeram a escolha certa em relação ao curso. Em meio ao imaginário social, que valoriza os avanços tecnológicos, ser formado em cursos da área tecnológica pode traduzir boas perspectivas profissionais, alcance de independência financeira. Um estudante elucidou que nessa área, como em outras, é exigida constante capacitação: “A faculdade só dá uma base, se não correr atrás não vira nada não”. Concernente aos motivos que os levaram a fazer a escolha pelo curso, notou-se certo *fetichismo* na relação com a área da informática: vontade de “domar as tecnologias”. Eles lidam com a internet diariamente como fonte de pesquisa para os trabalhos do curso, navegam em *sites* de bate-papo e jogos *on-line*. A internet foi posta como uma das principais fontes de leitura, um dos jovens assim a considerou: “você tem uma biblioteca em casa”.

Expuseram, ainda, que as informações conseguidas em cursos básicos de usuários não contribuíram com sua aprendizagem na universidade. Os cursos de graduação de Ciência e Engenharia da Computação são por eles considerados difíceis e os têm levado a muitas reprovações e desistência. Num relato, o aluno expôs: “a área da computação, a cada dia, você tem dificuldades novas e tem que superá-las”. O desejo de superação das dificuldades, mostra-se interligado à vontade de “domar as tecnologias”, “dar certo na vida”, “conseguir independência financeira” e “construir coisas pra durar”.

Pelos relatos, constatou-se que a aprovação em todas as disciplinas do semestre é entendida por eles como um prêmio. Justificaram suas dificuldades, expondo que se tratava de uma área nova, com conhecimentos inusitados, os quais não faziam parte do cotidiano. Nomearam a disciplina Introdução à Ciência da Computação, que ensina o conteúdo algoritmo³⁶, como sendo uma das mais complexas. Afirmaram que a dedicação aos estudos é um dos mecanismos para manterem-se no curso.

³⁶ O algoritmo faz parte da linguagem de programação que funciona como uma ferramenta utilizada para fazer os programas.

Em geral, mostraram-se satisfeitos com suas atividades profissionais, apesar de alguns estágios não serem na área de informática. No entanto, a condição de estagiário foi exposta por eles como instável, por não se sentirem seguros de serem contratados pelas empresas que trabalham hoje. Outra atividade realizada e muito questionada por eles é a exigência da contrapartida pelo recebimento do PBU. Consideram-na “uma canseira”, pelo fato de as atividades serem realizadas aos finais de semana e, por isso, ocuparem o tempo de lazer e de descanso. Os jovens argumentaram que os critérios da contrapartida deveriam ser revistos para os beneficiados que trabalham, sendo que, em todo caso, o valor que recebem do governo estadual é pouco. Justificam que as mensalidades dos cursos são muito caras. Esse é um dos motivos pelos quais precisam lançar mão de diversas estratégias para sobreviverem no espaço universitário. Apesar de explicitarem que o benefício do PBU tem um valor irrisório, os jovens concordam que o programa auxilia muitos outros jovens e, por isso, não o desprezam.

Acompanhando as tendências expostas pela pesquisa Perfil da Juventude Brasileira (2005), o apoio familiar aparece como de fundamental importância na vida dos jovens pesquisados. Os pais, apesar dos poucos recursos financeiros, apoiaram a escolha de um projeto acadêmico, sem mesmo conhecerem a área ou saberem do que se tratava o curso de graduação em Ciência e Engenharia da Computação. Constatou-se pelos relatos dos filhos, que seus pais, em seu apoio simbólico, crêem na ascensão social via aquisição de títulos - escolarização promotora de oportunidades de trabalho.

A organização do agrupamento familiar dos jovens desse estudo, em sua maioria, não acompanha o modelo culturalmente convencional: “pai e mãe casados, filhos, todos morando juntos”. Os pais, quase em sua totalidade, são separados ou nunca viveram juntos e as avós, nesse contexto, foram importantes no processo de criação e educação dos netos.

Diante da possibilidade de ascensão social dos filhos, os pais constroem expectativas para o futuro, explicitadas pelos jovens: “querem que eu forme, seja uma pessoa correta, tenha sucesso profissional enfim, seja feliz”. Um dos depoentes declarou que a “mãe esperava que de lhe desse uma vida melhor”, essa expectativa demonstrou que o jovem reconhecia a necessidade de ajudar a mãe, quando tiver melhores condições. Percebeu-se que eles possuíam expectativas conforme os

seus pais e comuns aos agrupamentos familiares que desejam sucesso profissional, independência financeira e constituição de uma família para seus filhos. Assim, mesmo não compreendendo a essência da formação dos filhos, os pais acreditam que eles, poderão vencer e fazer a reconversão aspirada pela família.

Em que aspectos poder-se-ia situar o valor simbólico das famílias na vida desses jovens como um todo? A família figura, nos moldes de Bourdieu, como um apoio afetivo, prestação de serviços, solidariedade, proteção, segurança. Como encontra-se explicitado nos estudos de Romanelli (1995, 1998, 2003) e Zago (1998, 2006), as famílias das diferentes camadas sociais apostam na escolarização como uma forma de seus filhos alcançarem ocupações melhor remuneradas e de prestígio social.

Outro dado que merece destaque na pesquisa é o fato de que os jovens desse estudo fizeram quase todo o percurso escolar em escolas públicas. Esses alunos compõem o circuito vicioso (Romanelli, 2003) porque cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e o freqüentam ensino superior em instituições privadas. Condiicionados pelas parcas condições econômicas, os jovens lançam mão de diversas estratégias para permanecerem no ensino superior, neste caso compreendido como instância formadora do campo científico.

O campo científico, como qualquer outro campo social, é um “espaço de luta concorrencial”. Para permanecerem no ensino superior, os jovens lançam mão de inúmeras estratégias que podem ser identificadas no movimento que fazem para manterem-se neste espaço. No campo da informática os cursos de Ciência e Engenharia da Computação *funcionam* como um dos lócus de formação. Cursos novos, criados na década de 1990, carregam a patente de fornecer subsídios para o domínio de uma área de saber: informática. Saber que traduz os interesses de uma sociedade em mudanças e que, nos últimos anos, acompanhou os avanços tecnológicos na transformação dos modos de agir, pensar e sentir das pessoas numa perspectiva de uma sociedade globalizada.

A dedicação aos estudos entrou como uma maneira de superar as dificuldades que os jovens vão encontrando nas disciplinas do curso. Verificou-se que essa dedicação decorria da necessidade de manter a bolsa. Pode-se dizer que se trata de *jogadas casadas*. A bolsa, por sua vez, subsidia parte das mensalidades, mas, por outro lado, exige que o aluno disponha de uma *força de trabalho*: a

contrapartida, que é vista como estressante porque as atividades são compulsórias. Oposto ao lazer está o trabalho, outra estratégia que corrobora com o pagamento das mensalidades e despesas pessoais, subtraindo parte do tempo que seria dedicada aos estudos e, possivelmente, ao lazer.

Nos relatos dos jovens desse estudo, constatou-se que as dificuldades na consecução do curso, a necessidade de lançar mão de estratégias de permanência e todos os *malabarismos* utilizados para vivenciarem a condição de universitários, não foram convertidos, de modo geral, em desânimo ou em sentimento de fracasso. Os jovens crêem que, por meio do título na área tecnológica, no futuro, gozarão de sucesso profissional e de independência financeira. E, pelo título, é válido correr todos os riscos, empenhar esforços e lançar mão de estratégias.

No exercício de compreender o modo como os jovens universitários, originários de camadas populares, vivenciam a condição juvenil, pôde-se identificar anseios, expectativas, dificuldades e as estratégias por eles utilizadas para manterem-se no curso. Reafirma-se, desse modo, que os resultados da pesquisa compuseram a reflexão que se pretendeu realizar sobre a situação juvenil brasileira, focalizando a temática da juventude no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel et al. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo In: ABRAMO, Helena Wendel et al. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.

AMISY NETO, Abrão. A bolsa de estudos universitários em Goiás: privatização do público ou publicização do privado? Goiânia: UCG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Unicamp: Campinas, 2003.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BALDINO, José Maria. Ensino superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia: UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, Sílvio D. A inserção do jovem no mercado de trabalho In: ABRAMO, Helena Wendel et al. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-16.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa: Campinas: Papyrus, 2004.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Orgs.). **Pierre Bourdieu.** Coord. Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1994 (Col. Grandes Cientistas Sociais). p.122 -155.

BRANCO, Pedro Paulo M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas In: ABRAMO, Helena Wendel et al (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 129-148.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto Constitucional Promulgado em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. MEC/FIES. **Financiamento estudantil.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=>>. Acesso em: 31 maio 2007.

BRASIL. MEC/PROUNI. **Programa universidade para todos.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://prouni-inscrição.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>>. Acesso em: 31 maio 2007.

BRASIL. INEP/SINAES. **Sistema nacional de avaliação do ensino superior** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>>. Acesso em: 31 maio 2005.

CANEZIN, Maria Tereza. Juventude, educação e campo simbólico. In: **Revista Brasileira de Estudos de População.** v. 19, n. 2, jul./dez.2002.

CANEZIN, Maria Teresa et al. Juventude, educação e campo simbólico. Projeto de Pesquisa. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2001. 27 p.

_____. Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. In: **Educativa.** Revista do Departamento de Educação, Goiânia, v. 6 n. 2 jul./dez., 2002. p. 57-78.

_____. Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. In: **Educativa.** Revista do Departamento de Educação, Goiânia, v. 5 n.1 jan./jun., 2003. p. 253-270.

_____. Segmentos juvenis em instituições educacionais de Goiânia: caracterização quantitativa In: **Educativa.** Revista do Departamento de Educação, Goiânia, v. 7 n.2 jul./dez., 2004. p. 265-286.

_____. **Jovens, educação e campos simbólicos.** Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco Brasil, IIPE, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento** - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A, n.1, maio 2000. p. 11-27.

_____. **Juventude e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, Cristina Helena A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p. 979-1000.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel da ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez, 1999.

DELORES, Jacques (Orgs.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço In: MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.). **Universidade no MERCOSUL**: condicionantes e desafios. São Paulo: Cortez, 1994.

FIORI, José Luis. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Juventude e escola. In: **DOXA**. Revista Semestral do Unileste MG. Ano 4, jan./jun., n. 9, 2003. p. 07-18.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas In: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GERMANO, José willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS. Decreto Lei n.5.536 de 21 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei n° 13.918, de 03 de outubro de 2001, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Universitária. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/decretos2003/decreto_5811.htm> Acesso em: 15 de março de 2004_a.

GOIÁS. Lei n° 13.918, 3 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/decretos2003/decreto_5811.htm> Acesso em: 15 de março de 2004_b.

GUIMARES, Maria Helena de Oliveira. **Avaliação**: impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/Arte, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. O mundo do trabalho. In: FREITAS, Marcos Cezar (Orgs.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1999.

_____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IULIANELLI, Jorge Atílio S. Juventude: construindo processos: protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo César et al (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma social. In: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o Sistema de Ensino Superior Contemporâneo. In: **Revista USP**. São Paulo, n. 39, set./nov. 1998. p. 58-82.

MARTINS, Carlos Benedito. (Orgs.). **Ensino Superior Brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Novo paradigma produtivo de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 100, mar. 1997. p. 37-48.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas intelectualizadas. In: Nogueira, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. In: **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 7, 1997. p.109-129.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso In: FREITAS, Maria Virgínia et al. (Orgs.). **Políticas públicas em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2003. p. 115-136.

_____. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005, p. 263-290.

Perfil da Juventude Brasileira In: Abramo, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005; p. 369-446.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Juventude em busca de novos caminhos. In: NOVAES, Regina et al. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

ROMANELLI, Geraldo. Família de camadas médias e escolarização superior dos filhos-estudante trabalhador In: Nogueira, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-124.

_____. O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias. In: **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, n.14-15, fev./ago., 1998. p. 123-136.

_____. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.184, v. 76, set./dez., 1995. p. 445-475.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES. Análise do projeto de lei nº 7.200/2006: A educação superior em perigo! Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/analise_PL7200_06.pdf>. Acesso em: 24 de jul. 2007.

_____. "Universidade nova": a face oculta da contra-reforma universitária. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/universidadenova.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Disponível em:

<<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4482>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p. 1021-1056.

SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.). **O trabalhador-estudante**: perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e escola no Brasil In: ABRAMO, Helena Wendel et al. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005, p. 87-128.

TEODORO, Antônio. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TOMMASI, De Lúvia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE CÁTOLICA DE GOÍAS. Pesquisa: Perfil do Calouro - 2006/1. Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil. Coordenação de Assuntos Estudantis, Goiânia, junho, 2006.

_____. Proposta de curso bacharelado em engenharia da computação. Departamento de Ciência da Computação, Coordenação de Sistemas de Computação, junho, 1997.

_____. Proposta de curso bacharelado em ciência da computação. Departamento de Administração, julho de 1992.

_____. Regimento Geral. Aprovado pelo CEPEA, na Sessão Plenária, Realizada em 21 de dezembro, de 2006, e homologado pelo Presidente da Sociedade Goiana de Cultura (Série Legislação e Normas V.12).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Trad. Maria Beatriz R. de O. Gonçalves. IL. Edson Fogaça. Paris: UN

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. p. 226-236.

_____. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. In: **Paidéia**. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev./ago., 1998. p. 63-73.

ANEXOS

Anexo nº 01 Roteiro Aplicado Junto aos Alunos

Anexo nº 02 Roteiro da Entrevista Aplicada Junto aos Alunos

ANEXO Nº 01

Roteiro do Questionário Aplicado Junto aos Alunos

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade sociocultural, trajetórias escolares e a influência das instituições socializadoras de jovens, na condição de bolsistas do PBU, dos cursos de graduação em Ciência e Engenharia da Computação, da Universidade Católica de Goiás.

Data: ____/____/____.

Curso: _____ Turno: _____

Período: _____

JOVEM E FAMÍLIA

1. Sexo F M

2. Idade:

17/18 anos 21/22 anos

19/20 anos 23/24 anos

3. Estado civil:

solteiro separado

casado viúvo(a)

mora junto

4. Onde nasceu? (cidade, estado) _____

5. Você reside em Goiânia? sim não

5.1 Há quanto tempo? _____

6. Se não reside, onde reside? _____

6.1 Se reside há pouco tempo, você veio para Goiânia por quais motivos?

Enumere em ordem de importância:

() para estudar () para tratamento de saúde

() para trabalhar () motivos familiares

() outros _____

7. Em que bairro você mora? _____

8. Você mora com a família?

() sim () não

9. Se você não mora com a família, de que forma vive?

() sozinho () com outra família

() com os amigos () com outra família (parentes ou amigos de seus pais)

10. Você tem filhos? () sim () não

11. Caso tenha filhos, quantos são? _____

12. Quem cuida dos seus filhos? _____

13. Seus pais:

() vivem juntos () são casados novamente

() são separados () nunca viveram juntos

14. Qual o grau de instrução de seu pai? _____

15. Qual o grau de instrução de sua mãe? _____

16. Qual a atividade profissional de seu pai? _____

17. Qual a atividade profissional de sua mãe? _____

18. Quantas pessoas moram em sua casa? _____

19. Quantas pessoas trabalham na sua casa? _____

20. Coloque em ordem de importância os principais responsáveis pela manutenção da despesa da sua casa:

1. _____
2. _____
3. _____

21. Qual a renda familiar da sua família?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> até R\$ 350,00 | <input type="checkbox"/> R\$ 1.401,00 a R\$ 2.000,00 |
| <input type="checkbox"/> R\$ 351,00 a R\$ 700,00 | <input type="checkbox"/> R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00 |
| <input type="checkbox"/> R\$ 701 a R\$ 1.000,00 | <input type="checkbox"/> R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00 |
| <input type="checkbox"/> R\$ 1.001,00 a R\$ 1.400,00 | <input type="checkbox"/> mais de R\$ 5.000,00 |

22. Você ou sua família possui?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> casa própria | <input type="checkbox"/> computador |
| <input type="checkbox"/> aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> máquina fotográfica digital |
| <input type="checkbox"/> câmera/ filmadora | <input type="checkbox"/> microondas |
| <input type="checkbox"/> carro | <input type="checkbox"/> outros bens _____ |

TRABALHO

23. Você trabalha?

- sim não

24. Se você trabalha ou já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?

- antes dos 14 anos
 dos 14 aos 18 anos
 acima dos 18 anos

25. Que tipo de trabalho você faz hoje? _____

26. Onde? _____

27. Quantas horas você trabalha por dia?

- quatro horas oito horas
 seis horas nove horas ou mais

28. Seu trabalho é:

- fixo temporário

29. Tem carteira assinada?

- sim não

30. Aproximadamente, quanto você ganha por mês? _____

31. Você contribui com o sustento de sua família?

- sim não

32. Como você se mantém?

- mantém-se com a própria renda
 é mantido pela família
 mantido parcialmente pela família
 é mantido por parentes
 outros meios _____

33. Quem complementa o pagamento de suas mensalidades escolares?

- você com seu trabalho
 seus pais
 outros _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

34. Qual foi o curso que você fez no ensino médio? _____

35. Em tipo de escola que você estudou até hoje?

- escola pública
 escola particular
 parte em escola pública, parte em escola particular.
 outros: _____

36. Aponte as instituições/escolas que você freqüentou durante todo o seu percurso escolar até a universidade

Educação Infantil e Alfabetização	Ensino Fundamental (da 1 ^a a 8 ^a série)	Ensino Médio (1 ^o , 2 ^o , 3 ^o ano)	Cursinho pré-vestibular

37. Antes do vestibular você fez algum curso preparatório para o exame?

() sim () não

Se fez, quanto tempo? _____

38. Quantas vezes você prestou o exame para o vestibular?

() uma

() quatro a cinco

() duas a três

() cinco ou mais vezes.

39. Você faz/fez alguma atividade extracurricular (fora do currículo do curso)?

() sim () não

39.1 Qual e quanto tempo? Descreva abaixo utilizando a legenda:

Concluiu (C)

Não concluiu (NC)

Em formação (F)

Idiomas	Esporte/Dança	Informática	Intercâmbio	Outros

40. Em algum momento você parou de estudar? Por quê? Quanto tempo?

40.1. Já reprovou? Quantas vezes? _____

41. Qual a sua idade quando ingressou no curso superior? _____

42. Explique até três (3) motivos, em ordem de importância, que levaram você a fazer este curso de graduação:

1. _____
2. _____
3. _____

42.1. Que dificuldades você está enfrentando na realização do curso?

43. O que você espera do curso? _____

44. Você considera que fez a escolha correta do curso? _____

45. Quantas horas (por dia ou semanais) você dedica aos estudos? _____

46. Você participa/participou de algum programa de iniciação científica, monitoria ou estágio? () sim () não

46.1. Quantas horas semanais são dedicadas? _____

47. Você tem irmãos? () sim () não Quantos? _____

47.1. Se tem irmãos, quantos possuem o curso ensino superior? _____

47.2. Escreva abaixo o nome do curso que seus irmãos freqüentam/freqüentaram de acordo com a tabela abaixo:

Concluiu	Em formação	Não concluiu

BOLSA UNIVERSITÁRIA

48. Quando começou a receber o benefício do Programa Bolsa Universitária (PBU) da OVG?

() há 6 meses () entre 2 e 3 anos () entre 1 e 2 anos () _____

48.1. Como você conseguiu este benefício? _____

49. Qual o tipo de serviço você presta para pagamento da PBU? (local, horário, dias da semana) _____

50. Quanto recebe de auxílio da PBU? _____

RELIGIÃO

51. Você tem religião? () sim () não

52. Em caso positivo, qual religião?

() católica () evangélica

() espírita () outras _____

Você é praticante? () sim () não

52.1. Qual a igreja/templo/centro você frequenta?

MODO DE SER JOVEM

53. Para você o que é ser jovem?

54. Na sua opinião, quais são os problemas enfrentados pelos jovens na atualidade?

55. Quais as instituições sociais que você, enquanto jovem mais acredita? Cite três em ordem de importância: _____

56. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? Enumere em ordem de importância:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> jornal escrito | <input type="checkbox"/> jornal falado (rádio) |
| <input type="checkbox"/> jornal falado (TV) | <input type="checkbox"/> revistas (Veja, Isto é, etc.) |
| <input type="checkbox"/> outras pessoas | <input type="checkbox"/> não tem se mantido informado |

57. Qual o lugar você considera importante para o seu lazer?

- encontro com os amigos
- encontros religiosos
- barzinhos e *chopperia*
- cinema
- futebol
- viagens aos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)
- eventos musicais
- outros locais ou outras atividades. Quais? _____

58. Que diferenças e semelhanças você percebe entre a geração de seus pais e a sua?

ANEXO Nº 02

Roteiro da Entrevista Aplicada Junto aos Alunos

1. Ser jovem

- 1.1 Você se sente jovem? O que é ser Jovem?
- 1.2 Como você percebe os jovens, hoje?
- 1.3 O que você gosta de fazer quando encontra com os amigos da sua idade?
- 1.4 Das coisas que você faz o que mais gosta de fazer?
- 1.5 O que você gostaria de fazer e não consegue e porque ou não pode fazer?
- 1.6 Porque não faz essas coisas?
- 1.7. Você tem maior convivência com os colegas da universidade ou com outros jovens (da família, da Igreja, etc.)?
- 1.8. Quais lugares da cidade que você mais frequenta? Em quais espaços você gostaria de ir, mas por motivos diversos não tem acesso?
- 1.9. Você vai frequentemente ao cinema, qual tipo de filme, quais eventos, shows, tipos de música?
- 1.10 Quais são seus planos para o futuro?
- 1.11 Quais medos você tem quando pensa na vida?
- 1.12 Como você vê o mundo no contexto destas mudanças?E como você sente?
- 1.13 Você se sente realizado enquanto jovem? Por quê?
- 1.14 Cite alguns problemas e também coisas boas que você percebe na juventude nos dias atuais.

2. Família/Religião

2. Como você definiria a sua família?
- 2.1 Como é a sua família? Quantas pessoas? Todos moram juntos?
- 2.2 Qual a profissão de seus pais? Qual o grau de escolaridade deles? Os seus irmãos estudam, trabalham?
- 2.3 Se os seus irmãos cursam, ou cursaram, o ensino superior que escolha fizeram?

- 2.4. Desde a infância os pais lhes estimularam a estudar? Como?
- 2.5 Sua família é importante na sua vida? Quais hábitos você considera que a sua família te ensinou?
- 2.6 O que seus pais esperam de você?
- 2.7 Eles influenciaram na escolha do curso superior?
- 2.8 Você tem religião? É praticante? Frequenta com sua família? Que importância tem a sua religião na sua vida?

3. Escola/Trajetórias Escolares

3.1 Fale sobre sua vida escolar.

- Com que idade entrou na escola?
- Onde estudou na infância, durante este período fez algum tipo de atividade extracurricular, reprovações, tipo de escola, os professores (as)
- Fale sobre experiências escolares que influenciaram a sua vida (os momentos mais expressivos)
- Se você tivesse que definir a sua vida escolar, o que diria?
- Que curso você fez no ensino médio? Como era o ensino? No ensino médio, em qual disciplina você teve mais facilidade, e que disciplina você gostava mais de estudar?
- Você fez cursinho preparatório para vestibular? Durante quanto tempo?

3.3 Você considera que fez a escolha certa do curso? O que te motivou a fazer esta escolha? Elencar motivos

3.4 Você foi influenciado por amigos ou parentes na escolha do curso? Por quem?

3.5 O saber que você tinha antes de entrar no curso, ajudou-lhe no processo de aprendizagem no curso? Que tipo de saber você tinha?

3.6 Quando iniciou o curso de Ciência e Engenharia da Computação, você sentiu dificuldades nas matérias? Que tipo? Descreva. Conseguiu superar? De que forma?

- 3.7 O que você espera do curso?
- 3.8 Você participa ou participou de algum programa de iniciação científica ou grupo de estudo na faculdade?
- 3.9 Você costuma reunir com amigos de faculdade para estudar? Tem horário fixo ou acontece em situações específicas?
- 3.10 Quantas horas você estuda por semana? Que tipo de leitura você faz, independente do exigido pelas disciplinas do curso?
- 3.11 Você faz atividades como dança, música cursos na área da informática, idiomas, intercâmbio? Qual?
- 3.12 Você já reprovou? Em quais disciplinas? Quais dificuldades você teve?
- 3.13 Com que idade ingressou no ensino superior?
- 3.15 O que você mais gosta no seu curso? Que matérias tem mais identificação?
- 3.16 Já reprovou em alguma disciplina? Qual? Por quê?
- 1.17 Você utiliza a internet? Quantas horas por dia ou por semana? Com qual intuito utiliza a internet?
- 3.18. O que você aprende na universidade (saber fazer), na realização do seu curso, você já *utiliza* na suas atividades?

4. Trabalho

- 4.1 Você trabalha? Há quanto tempo?
- 4.2 O que você faz (Trabalha na área, estágio ou fixo)? Quantas horas dedicadas?
- 4.3 Como você se mantém? Recebe ajuda dos pais?
- 4.4 Qual a sua remuneração?
- 4.5 Você já teve outros empregos? O que fazia?
- 4.6 Como você concilia trabalho, estudo e pagamento de horas do PBU?
- 4.7 Qual o sentido do trabalho para você? Para que serve?
- 4.8 Se você fosse escolher uma área da informática para trabalhar, qual escolheria? Por quê?

5. Bolsa Universitária

- 5.1 Há quanto tempo recebe o auxílio do PBU? Como você conseguiu ter acesso à bolsa? Você combina o benefício da bolsa com o trabalho? De que forma?
- 5.2 Onde realiza a contrapartida?
- 5.3 Que tipo de serviço presta? Descreva os horários, dias da semana.
- 5.3 O que você pensa sobre o Programa Bolsa Universitária?