

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Angélica Ferreira Dias

Caminhos da educação, percursos humanos -
o impacto da participação no Programa Escola da Família na identidade de
universitários

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Angélica Ferreira Dias

Caminhos da educação, percursos humanos -
o impacto da participação no Programa Escola da Família na identidade de
universitários

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Clínica, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Stefanini de Macedo.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

A Pedro Ferreira Dias Gonçalves

Agradecimentos

A Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Stefanini de Macedo, por mais essa orientação, pela confiança e pelo respeito ao meu processo de construção como pesquisadora.

A Prof^a. Dr^a. Ida Kublikowski e a Prof^a. Dr^a. Ana Bock, por suas valiosas intervenções, no exame de qualificação.

A Ubaldo Aluísio Dias e Ana Rosa Ferreira Dias, que, com tanta dedicação, não apenas incentivaram, mas viabilizaram a construção deste trabalho.

A Verônica Ferreira Dias, Eduardo Gonçalves, Daniel Ferreira Dias, Luciana Andréia de Souza, presenças tão fundamentais.

A Gabriel Ferreira de Santis, Raphael Bergamini Ferreira e Camila Ferreira de Santis, sempre.

A meus tios e primos, pelo carinho e pela torcida; a minha avó, pelo modelo de resiliência.

A Lílian Albernaz, Yara Dewi Howe, Aline Mota, Isabel Henriques, Marco Antônio Albernaz, Fernando Barbosa, Renato Essenfelder e Prof. Dino Preti, pelo apoio.

A Carol Caldas, pela disponibilidade e generosidade.

Aos profissionais do Programa Escola da Família que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Aos participantes: “Biancha”, “El Shaddai”, “Ellen Gracie”, “Isabella”, “José Paulo”, “Maquiavel”, “Marie Curie” e “Participante”, um agradecimento muito especial.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

RESUMO

Caminhos da educação, percursos humanos - o impacto da participação no Programa Escola da Família na identidade de universitários

Maria Angélica Ferreira Dias

No contexto brasileiro de grande desigualdade econômica, em que parte da população se encontra destituída de direitos sociais, a educação é considerada como tendo importante força de transformação desse quadro em que se encontra o país. Esse fato pode ser observado nos atuais investimentos do Governo em programas de inclusão educacional, que possibilitam o ingresso de jovens de baixa renda na rede particular de ensino superior, na perspectiva de abrir um novo horizonte aos jovens provenientes das escolas públicas. Um desses programas é o *Escola da Família*, desenvolvido no Estado de São Paulo, em agosto de 2003, no qual, em troca da bolsa de estudos, os alunos participantes trabalham nos finais de semana como “educadores universitários” em escolas abertas à comunidade. Esta pesquisa (qualitativa) – por meio de entrevista individual com universitários que participam do Programa – teve por objetivo compreender o impacto de suas vivências como bolsistas do Programa *Escola da Família* na construção de suas identidades (compreendidas, aqui, à luz da teoria da identidade narrativa). Os significados atribuídos às experiências vividas influenciam a forma como os sujeitos constituem suas identidades, e compõem a base de articulação de projetos futuros. Partimos da perspectiva de que a compreensão destes significados possa trazer contribuições para propostas que visem à inclusão educacional e à transformação social. Os resultados da pesquisa apontam que a satisfação sentida pelos estudantes, ao realizarem no Programa atividades de relevância social, facilita a construção de uma imagem positiva deles mesmos, influenciando na sua identidade. Entretanto, a compreensão de ser universitário envolve mais do que estar presente na sala de aula e inclui também participar em atividades extra-curriculares e ter contato social com colegas do curso, de modo que, ao terem estas atividades prejudicadas pela participação no Programa, alguns deles não se sentem plenamente como universitários. A flexibilização dos horários de participação no Programa, de modo a viabilizar um maior contato social dos estudantes com seus colegas e com suas famílias, bem como uma melhor capacitação para as atividades desenvolvidas pelos estudantes, que possam incluir os conhecimentos adquiridos na faculdade, poderiam influenciar positivamente na construção da identidade dos estudantes bolsistas.

Palavras-chave: Programa Escola da Família, universitários, identidade, educação.

Education pathways, human journeys: the impact of the participation of university students in the “Escola da Família” program on their identity

Maria Angélica Ferreira Dias

Abstract

In the Brazilian context of great economical inequality, in which part of the population is deprived of social rights, education is regarded as having a major force of change in the present-day country's picture. This fact can be confirmed by the current governmental investments in programs for educational inclusion, which make the entry of young persons of low income in the private higher education network possible, opening, therefore, new horizons to young people who come from public schools. One of these measures is the *Escola da Família* Program, developed in the State of Sao Paulo in August 2003, in which, in exchange for the scholarship, students work on weekends as "university teachers" in schools open to the community. The purpose of this qualitative research, which used personal interviews with the participants, is to analyze the impact of these "university teachers" experiences as scholarship holders in the *Escola da Família* Program on the construction of their identities (understood, here, in the light of the Theory of the Identity Narrative). The meanings attributed to the experiences influence the way subjects constitute their identities, and compose the basis of future projects. Understanding such meanings could generate proposals that aim to increase educational inclusion and social transformation. The results of this study indicate that the satisfaction felt by the students while carrying out activities of social relevance facilitates the construction of a positive image of themselves, which influence their identity. However, being a university student does not involve only being present in the classroom, but it also includes participating in extra-curricular activities and having social contact with colleagues. Therefore, when these activities are affected by their participation in the Program, some of these students do not see themselves completely as academics. A greater flexibility in the schedule of the Program, in order to provide more social contact of the students with their colleagues and their families, and a better training for the activities developed by students, which would include the knowledge gained in college, could have a positive influence on the construction of the identity of the scholarship holders.

Keywords: Escola da Família Program, university students, identity, education.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 – Sobre Políticas e Programas Sociais – uma contextualização. ..	15
Capítulo 2 – Educação e suas relações com Identidade.....	34
Capítulo 3 – Método	44
Capítulo 4 – Análise das entrevistas (Volume 2, restrito à Banca Examinadora)	
Capítulo 5 – Discussão das entrevistas	52
5.1. José Paulo.....	52
5.2. Isabella.....	63
5.3. Marie Curie.....	73
5.4. Maquiavel.....	88
5.5. El Shaddai.....	96
5.6. Participante.....	107
5.7. Biancha.....	114
5.8. Ellen Gracie.....	123
5.9. Síntese da discussão das entrevistas.....	132
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas.....	137
Anexos	140
1. Dados referentes aos anos iniciais do Programa Escola da Família, fornecidos por assistente técnico-pedagógica do Programa	141
2. Regulamento 2005/2006 – Programa Escola da Família.....	144
3. Diretrizes do Programa Escola da Família – 2007	150
4. Fórmula referente ao índice de classificação dos candidatos ao FIES, em 08/2006.....	152
5. Modelo de Termo de Consentimento.....	153
6. Roteiro de entrevista.....	154

“a desigualdade não pode nunca dispensar os homens para que se mantenha. Não poderá igualmente dispensá-los para que seja neutralizada e cancelada”
(José Moura Gonçalves Filho)

No contexto brasileiro de grande desigualdade econômica, altos índices de desemprego, fome e pobreza, em que parte da população se encontra marginalizada, destituída de direitos sociais, a crença de que “a saída é a educação” está presente quase como um clichê em discursos políticos, propostas sociais, conversas cotidianas, apresentando, assim, a educação como tendo parte importante – não raro exclusiva, “tábua de salvação” – na força de transformação desse grave quadro em que se encontra o país.

A falta de estudos costuma ser associada à outra grave questão social, o desemprego. Estudos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) informam que, apesar do desemprego ser “um dos problemas de um tempo, de uma sociedade” (2001:52), tendo a educação um papel relativo – mas importante – em suas causas, uma pesquisa realizada entre 2000 e 2001, com jovens nas principais capitais do país mostra uma relação central na percepção de muitos jovens e de seus familiares entre emprego e escolaridade:

Em que pesem, porém, reflexões críticas sobre a relação entre o ensino formal e o engajamento no mercado de trabalho, os jovens, como seus pais, valorizam a escolaridade como fundamental para alcançar bons postos de trabalho: *‘Porque a primeira coisa que se exige para conseguir emprego é estudo, até para ser catador de lixo’* (Grupo Focal com jovens). (p.52)

Os jovens reconhecem a dificuldade de acesso ao trabalho especialmente devido aos requisitos quanto à escolaridade, ou seja, à tendência de o mercado exigir níveis cada vez mais elevados de escolaridade para atividades as mais diversas, muitas das quais que em outros tempos não apresentavam tal exigência:

‘Para poder trabalhar tem que ter os estudos todos. Porque hoje o segundo grau não é nada. É preciso terminar o ano, para fazer o vestibular e para poder trabalhar’ (Grupo Focal com jovens) (p. 51)

Percebem também, no entanto, que “*falta emprego para quem tem escolaridade ou não. Tem gente por aí, formado, professora, e não consegue emprego*” (p.51).

Esses estudos da UNESCO apontam ainda a importância de ações voltadas aos jovens – ressaltando aquelas na área educacional: “É também uma população que vem exigindo novos enfoques da educação profissionalizante, novos olhares sobre qualificação profissional, especialmente nas famílias mais pobres” (p.43).

A disseminação da crença na potência transformadora da educação pode ser observada nas justificativas dos atuais investimentos do Governo (às vezes em parceria com órgãos como a UNESCO, ou o setor privado) em programas de inclusão educacional que possibilitam o ingresso de jovens de baixa renda na rede particular de ensino superior, na perspectiva de abrir um novo horizonte a esses jovens provenientes de escolas públicas (muitas vezes sucateadas). Esses jovens não tinham oportunidade de prosseguir os estudos por falta de condições de competir para as disputadas vagas das universidades públicas, e por não poderem pagar pelos estudos nas particulares.

Um desses programas é o *Escola da Família*, lançado em agosto de 2003, no Estado de São Paulo, e criado em uma parceria entre a Secretaria Estadual da Educação e a UNESCO¹.

Com cerca de três anos de funcionamento no início desta pesquisa e apelidado por alguns estudantes como “Programa Escravo da Família”, o programa *Escola da Família* teve como meta atender, em 2006, a 50 mil jovens², em cerca de 320 instituições de ensino superior conveniadas³. É um Programa que, segundo os números divulgados em *site* da Internet, cresceu bastante nestes primeiros anos de funcionamento: em 2005 foram 40 mil os universitários bolsistas⁴; e 25 mil bolsas foram oferecidas em 2003 e 2004⁵.

¹ Dados obtidos no site http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/escola_da_familia.htm. Acesso em 10 mar. 2006

² segundo informações obtidas no site http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_31_01.asp. Acesso em 10 mar. 2006.

³ <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/espacodeideias.html>. Acesso em 10 mar.2006.

⁴ http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_31_01.asp. Acesso em 10 mar.2006.

⁵ http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/escola_da_familia.htm. Acesso em 10 mar. 2006.

Em 2007 passou por reformulações e teve o número de escolas participantes reduzido, “otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade”, segundo sua assessoria de comunicação, em documento divulgado no site oficial do Programa (ver anexo 3).

Números concedidos pela coordenação do Programa informam que um total de 67.295 universitários passaram pelo *Escola da Família*, no período de setembro de 2003 (um mês após sua inauguração), até agosto de 2006, distribuídos em 321 instituições de ensino. Desses, pelo menos 6.952 ⁶ (cerca de 10%) deixaram o Programa (os dados fornecidos não permitem saber as razões, nem o número exato – apenas o mínimo, pois as substituições de estudantes não entraram no cálculo). Dados como a média de permanência e quantos desses alunos se formaram não foram informados pela coordenação.

A proposta desse programa é oferecer o financiamento dos cursos em instituições particulares a alunos de baixa renda, que tenham cursado os três anos do ensino médio na rede estadual de escolas do Estado de São Paulo (e a partir do segundo semestre de 2006, foi permitido também o ingresso de alunos da rede municipal). Podem participar também “alunos que tenham feito Cefam⁷, E.T.E. (Escola Técnica Estadual), e supletivo presencial obrigatório desde que seja em escola estadual ou municipal”.⁸

Segundo Regulamento de 2005/2006 (ver anexo 2), os alunos, a partir dessa data, podiam também prestar serviços nas escolas municipais, devendo optar, na ocasião da candidatura ao Programa, pela rede de ensino onde pretendiam atuar – municipal ou estadual. Como critérios de classificação aos candidatos ao Programa são citados nesse documento: “1.Renda mensal do candidato; 2.Renda mensal familiar; 3.Despesa fixa mensal da casa; 4.Número de pessoas que moram na casa; 5.Número de pessoas que trabalham na casa; 6.Tipo de moradia.”, dando-se vantagem aos candidatos “que atuaram como voluntário no Programa Escola da Família em 2003 e/ou 2004, atestados pela Diretoria de Ensino”, e prioridade aos candidatos egressos do CEFAM; aos egressos da

⁶ Chegamos a esse número subtraindo do mês anterior o número de cada mês em que houve queda nos números, e somando esses resultados.

⁷ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

⁸ <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/default.asp>. Acesso em: 10 mar. 2006.

FEBEM⁹; aos formados pelo Programa Escola da Juventude; e aos “bolsistas de Instituições de Ensino Superior que não vierem a renovar o convênio (se matriculados ou transferidos para cursos de Instituições de Ensino Superior conveniadas)”. Neste documento, o fato de ser “arrimo de família”, de “estar matriculado em curso de licenciatura”, “ter cursado o maior número de séries do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino paulista”; “ter cursado os quatro últimos anos do Ensino Fundamental na rede municipal”; o “tipo de propriedade da moradia” e a “data de inscrição do candidato”, respectivamente, foram valorizados como critério de desempate.

No momento de realização das entrevistas, aluno participante do Programa recebia bolsa integral, sendo 50% desta financiada pelo Governo do Estado, até o limite de R\$ 267,00, e o restante complementado pela instituição de ensino superior parceira. Em troca, os bolsistas trabalhavam como “educadores universitários” em uma das 5.306 escolas estaduais, nos fins de semana (8 horas no sábado e 8 horas no domingo), desenvolvendo atividades a partir de quatro eixos principais: cultura, saúde, qualificação para o trabalho e esporte.¹⁰

O objetivo geral desse Programa (na ocasião de sua inauguração) era transformar as escolas estaduais em centros de convivência nos finais de semana, aproximando da escola as famílias, e a comunidade como um todo. Já no primeiro ano de funcionamento, o Programa gerou impactos positivos para a comunidade, tais como: “diminuição dos índices de violência em 35% nas escolas estaduais de agosto de 2003 a agosto de 2004; apropriação, recuperação e manutenção do espaço físico escolar pela comunidade; resgate da convivência familiar na escola e ampliação dos horizontes culturais dos participantes; maior envolvimento dos educadores com os alunos e as questões escolares”¹¹.

Como professora em cursos em que grande parte dos alunos é bolsista – muitos do Programa *Escola da Família* – tivemos a oportunidade de acompanhar a experiência de

⁹ Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, hoje Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA).

¹⁰ <http://www.escoladajuventude.sp.gov.br/sca/portal/>. Acesso em: 10 mar.2006.

¹¹ http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/escola_da_familia.htm. Acesso em: 10 mar. 2006.

alguns desses alunos e observar diferentes trajetórias de lutas, de resistências, de desistências, que nos intrigaram e nos levaram a questionar sobre qual o impacto e os significados da vivência universitária em alunos bolsistas do Programa *Escola da Família*, na perspectiva de que a compreensão dos significados dessa experiência para esses alunos e, conseqüentemente a forma como vêm constituindo suas identidades, possa trazer contribuições para propostas que visem à inclusão educacional e à transformação social.

A identidade é compreendida, na alta modernidade, como um “sentido de si através das mudanças de uma vida” (Kublikowski, 2004:16). Partindo de uma perspectiva hermenêutica baseada em conceitos de Ricoeur, temos que não as experiências vividas, mas os significados que os sujeitos atribuem a elas são constituintes da identidade, e interferem nos planos traçados para o futuro. Nesse sentido, uma postura reflexiva é valorizada e importante:

O agente social se torna protagonista de sua história quando se apropria de significados, que lhe permitem constituir e reconstruir o mundo social através de ações refiguradas, o que indica um empoderamento humano, em uma vida na qual somos, em geral, máquinas triviais reproduzindo padrões culturais, mas que simultaneamente possibilita escolhas, em um contexto de oportunidades e risco (Kublikowski, op.cit., p.16)

Conhecer os significados que estão sendo produzidos pelos jovens – numa dupla-hermenêutica, nessa pesquisa, pois a compreensão de si expressa em linguagem abre-se ao outro – a partir de sua experiência no Programa Escola da Família se torna importante na medida em que, como vimos, eles compõem, junto com outros aspectos da vida, base de articulação de projetos futuros dos sujeitos. Baseada em Morin, Kublikowski (2004) afirma que os significados que as pessoas atribuem às experiências geram formas de produção de si.

Quando se fala em “projetos de inclusão”, pressupõe-se lidar com pessoas “excluídas”, e compreender os efeitos dessa “inclusão” na identidade dos sujeitos participantes pode dar pistas relevantes quanto aos objetivos dos projetos. Morin (1980:251) afirma que “A identidade constitui uma espécie de anelamento indissolúvel entre similitude/inclusão e diferença/exclusão”. Em que são/sentem-se similares? O que marca a diferença?

Segundo Giddens (2002:84):

É claro que para todos os indivíduos e grupos, as oportunidades de vida condicionam as escolhas de estilo de vida (e devemos lembrar que essas escolhas muitas vezes são usadas ativamente para reforçar a distribuição das oportunidades de vida). A emancipação de situações de opressão é o meio necessário de ampliar o alcance de certos tipos de opção por estilo de vida.

Pensamos que as almejadas transformações sociais decorrentes da valorização da educação, entre outros fatores (como nos mostram os autores que analisam política social, discutidos por nós no capítulo “Sobre Políticas e Programas Sociais”), acontecem num processo, de acertos e erros, do qual acreditamos que todas as experiências que caminhem no sentido de alcançar esses objetivos – dentre elas, o Programa *Escola da Família* – fazem parte e são importantes; constituem processos em que se cruzam os caminhos da educação e os percursos humanos.

Nesta pesquisa – qualitativa – por meio de entrevistas com oito universitários bolsistas do Programa *Escola da Família*, e também da realização de um Grupo de Discussão, com sete deles, buscamos compreender “Quais os impactos e os significados da vivência universitária na identidade de alunos bolsistas vinculados ao Programa *Escola da Família*?”, e tivemos por objetivo compreender as mudanças percebidas por estudantes em suas vidas decorrentes de sua participação como bolsistas no Programa *Escola da Família* e os significados atribuídos por eles a essa experiência de “inclusão educacional”.

Mais especificamente, buscamos possibilitar espaço de discussão e troca de experiências e impressões entre os participantes da pesquisa, favorecendo uma postura reflexiva – o que pode levar, por si só, à ampliação dos significados por esses estudantes à experiência de inclusão; analisar o potencial transformador da experiência de inclusão; fornecer subsídios para a melhoria de propostas que visem à transformação social.

CAPÍTULO I

Sobre políticas e programas sociais – uma contextualização

Há diferentes óticas a partir das quais podemos compreender Política Social, numa estrutura capitalista. Faleiros (2004), por exemplo, a vê como uma forma de abrandar as tensões que podem ameaçar a acumulação do capital, de modo a manter o *status quo*. Já Camargo (2004:68) mostra que existem diferentes possibilidades de objetivos dos programas sociais, estando entre eles: reduzir as desigualdades na distribuição de renda e, portanto, diminuir os níveis de pobreza gerada por “falhas no funcionamento do mercado”; “criar uma rede de proteção social para todos os cidadãos do país”, em casos de perda de capacidade produtiva por razões como a velhice ou imprevistos como o desemprego, entre outras. Segundo o autor, esses objetivos não se excluem. Ainda na visão dele, nossos Programas que geram desigualdades o fazem por erros de prioridades e de investimentos.

Uma definição possível de “Política Social” é a seguinte:

A política social é uma política, própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo. (Machado e Kyosen, 2000:63)

Faleiros (*op.cit.*) aponta ainda que numa sociedade extremamente desigual, onde as políticas sociais não abrangem a todos os cidadãos, nem atendem amplamente às suas necessidades, o que se tem são políticas “categoriais” que, por meio do que conhecemos como “Programas”, tentam atender a demandas específicas de alguns grupos, parte deles, os categorizados como “carentes”. Referindo-se à América Latina, o autor explicita:

(...) No entanto, o acesso a tais programas é limitado por inúmeras condições que obedecem a critérios estabelecidos pelos agentes governamentais, pelo clientelismo e favoritismo político e por certas pessoas dos programas sociais e é permitido a outras, dependendo das circunstâncias. Portanto, esses programas não significam uma garantia permanente e segura de um direito incontestável. (*Ibidem*, p. 30)

O acesso a tais “políticas categoriais” ou “programas”, muitas vezes, é recebido como favor (não por acaso) pelo beneficiário, que acaba ficando na posição de devedor em relação ao político que implementou o Programa (ou que permitiu o acesso a ele), que usa isso em troca de votos – como vemos acontecer, abusivamente, nos programas eleitorais.

A despeito das motivações geradoras do Programa em questão neste trabalho, cumpre-nos, para melhor compreensão de nossa discussão, situar tal Programa no conjunto de iniciativas designadas por Política Social. Para tanto, buscamos informações sobre essas iniciativas – as que estavam disponíveis à população no período em que foram realizadas as entrevistas, ou seja, no segundo semestre de 2006 (muitas delas existentes já em 2003, quando o Escola da Família surgiu como mais uma alternativa). Por meio dos dados encontrados e brevemente resumidos, de cada iniciativa, neste capítulo, é possível conhecermos os critérios que permitiam ou não o acesso das pessoas aos Programas ou Políticas.

Em pesquisa realizada em *sites* dos Governo Federal, Estadual e Municipal (entre outros), encontramos descrições do que se tinha como “Políticas e Programas” ou “ações” relacionados à educação superior no momento de realização das entrevistas. A apresentação desse universo encontrado poderá fornecer o contexto em que se insere o Programa “Escola da Família” – subtulado como “Espaço de Paz”. Outras informações sobre esse Programa, posteriores às disponíveis no *site* em 2006, são encontradas na Introdução e no Anexo desta pesquisa.

I.1 – Âmbito Federal

Com relação ao Governo Federal, temos o que chama de “Políticas de Ações Afirmativas”¹², que consistem em medidas

especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

¹²<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=12&id=95&Itemid=303>. Acesso em 18 ago. 2006

Enumeraremos, a seguir, a lista dessas medidas, com breve explicação de cada uma delas:

- **ProUni** (Programa Universidade para Todos)¹³ – criado em 2004 e institucionalizado em janeiro de 2005, consiste em oferecer a estudantes de baixa renda bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior (que, por sua vez, ficam isentas de alguns tributos, ao aderirem ao Programa), em cursos sequenciais de formação específica e de graduação.

Outras informações obtidas no *site*¹⁴, apontam: “No seu primeiro processo seletivo, O ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos.”

O ProUni não é uma medida isolada, do Governo Federal, de acesso ao ensino superior, pois se soma “à criação de 10 universidades federais e 42 novos campi”, espalhados pelo Brasil.

Para se candidatar a essas bolsas, o aluno não deve possuir diploma de nível superior, e, para o ano de 2006, precisou obter nota mínima de 45 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2005. Segundo as informações¹⁵, “as bolsas são distribuídas conforme as notas obtidas pelos estudantes no ENEM. Assim, os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão”. Os estudantes, ao se inscreverem no Programa, selecionam cinco opções – entre cursos e instituições – dentre as disponíveis (participantes), e, no processo de seleção, são chamados de acordo com suas prioridades. Cumprindo as condições exigidas, os estudantes não precisarão fazer vestibular, e nem estarem já matriculados nas instituições em que pretendem estudar (“Entretanto, é facultado às instituições submeterem os candidatos pré-selecionados a um processo seletivo específico e isento de cobrança de taxa.”).

¹³ <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm> e http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/inf_est.shtm. Acesso em: 18 ago. 2006

¹⁴ <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>. Acesso em: 18 ago.2006

¹⁵ http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/inf_est.shtm. Acesso em: 18 ago.2006

Outras condições são as seguintes:

“é preciso que o estudante tenha renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos (para obter bolsas de 25 e 50% - para bolsa integral, a renda por pessoa cai para um salário mínimo e meio) e satisfaça uma das condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou
- ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral, ou
- ser portador de deficiência, ou
- ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada”.

Dentro do Programa, há cotas para portadores de deficiências, afrodescendentes e indígenas, que estejam dentro dos critérios acima. Os estudantes com 50% da bolsa podem contar também com o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

Com relação ao desempenho acadêmico, é exigida a aprovação em pelo menos 75% das disciplinas cursadas, por período letivo, podendo – a critério do coordenador do Programa – ser reconsiderada a manutenção da bolsa apenas uma vez, em caso de aproveitamento insuficiente.

Se houver disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação, os alunos que possuem bolsa integral e estão inscritos em cursos de mais de três anos e com carga horária igual ou superior a seis horas diárias de aula, poderão usufruir, durante o prazo mínimo de integralização do curso, também da Bolsa Permanência – um auxílio de R\$ 300,00 mensais.

- **UNIAFRO**¹⁶ – Trata-se de um “Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior”, em que são incentivadas e apoiadas, nessas instituições, as iniciativas de institucionalização e fortalecimento das atividades propostas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) ou grupos afins, com o objetivo de “articular a produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial e o acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior”, por meio de três eixos de ação, quais sejam: Publicação; Formação de profissionais da educação; e Promoção do acesso e da Permanência. Em 2005, 18 universidades públicas foram contempladas pelo Programa¹⁷.
- **Incluir**¹⁸ - Criado em 2005, é um Programa que tem por objetivo garantir a pessoas com deficiência o direito à educação superior. Para tanto, apoia projetos desenvolvidos pelas Instituições Federais de Ensino Superior, “que garantam o acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência”.
- **Reconhecer**¹⁹ - Voltado aos cursos de Direito, visa a promover uma nova cultura, entre os estudantes, de valorização dos Direitos Humanos, voltando a atenção dos alunos às necessidades sociais e coletivas, privilegiando uma formação cidadã.
- **PROLIND**²⁰ - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Comissão especial criada para elaborar políticas de educação superior indígena. Em junho de 2005 houve a convocação, pelo Ministério da Educação, das Instituições Públicas de Ensino Superior (federais ou não), à apresentação de projetos que tivessem por objetivo o apoio à permanência de alunos indígenas no ensino superior, bem como à formação de cursos específicos de formação de professores indígenas.

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=548&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006.

¹⁷ http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=30242.

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=675&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

²⁰ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=573&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

- **Envelhecimento Populacional** ²¹ - Visa a sensibilizar as IES (Instituições de Ensino Superior) para o tema do envelhecimento, por meio da facilitação do acesso às informações, de vários países e em diferentes níveis, sobre o “manejo preventivo, clínico, social e ambiental para um envelhecimento saudável e ativo”. Consta também, a criação, em novembro de 2004, na SESu, de uma Comissão Especial para Educação Superior e Envelhecimento Populacional do Brasil, com o objetivo de “adequar os currículos universitários a essa realidade do envelhecimento populacional”.

Coloca-se como objetivo também estabelecer diretrizes políticas “que resultem na formação e aperfeiçoamento de profissionais e de pesquisadores sintonizados com este irreversível processo de transição demográfica de modo a promover o envelhecimento saudável e com qualidade de vida em nosso meio. Ainda, tendo em vista a amplitude do conceito de Educação, pretende estimular políticas que dirimam estereótipos e preconceitos impostos pela sociedade, que acabam conduzindo o idoso a um papel que necessariamente não lhe cai bem”.

- **PEC-G (Programa Estudante Convênio de Graduação)** ²² – Programa por meio do qual jovens entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, estrangeiros oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais, possam cursar o ensino superior nas IES brasileiras participantes do Programa (há instituições federais, estaduais, particulares). O estudante deve se comprometer a voltar ao seu país e contribuir na área na qual se formou. O manual do Programa data de 2000 e, segundo consta nesse documento, foi no ano de 1967 que esse intercâmbio passou a contar com o envolvimento do

²¹ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=541&Itemid=303> e <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=545&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

²² <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=435&Itemid=303>, e <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=609&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

Ministério da Educação. Em 2000, havia cerca de 2.700 estudantes participando do Programa, distribuídos em 72 IES brasileiras.

- **FIES (Financiamento ao Estudante de Ensino Superior)** ²³ – Trata-se de possibilitar a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação não gratuitos (cadastrados no Programa e bem avaliados pelo MEC), o financiamento de 50% das mensalidades, no momento da pesquisa (antes de setembro de 2005 era de até 70%). Na seleção, é priorizado o atendimento aos alunos “de situação econômica menos privilegiada”. Funciona da seguinte forma: “O FIES, a partir de setembro de 2005, passou a financiar 50% do valor da mensalidade. Os outros 50% são pagos pelo aluno diretamente à Instituição de Ensino. Enquanto cursa a faculdade, o beneficiado se compromete a pagar, a cada três meses, o valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais), que vai sendo abatido do saldo devedor. A taxa de juros é de 9% ao ano, fixa. Após a formatura, o financiamento começa a ser amortizado. Nos doze primeiros meses (“Fase I”), a prestação será igual a 50% da última mensalidade financiada (o mesmo valor que o estudante já desembolsava para a IES). Depois (“Fase II”), o saldo devedor é dividido em prestações iguais, por um prazo de uma vez e meia o período de utilização”.

Alunos que tenham renda bruta total mensal da família menor do que o valor da mensalidade do curso a ser financiado não podem participar do Programa. O índice de classificação dos candidatos ao FIES se dá por meio de uma fórmula (ver Anexo 4) na qual se explicitam com mais clareza os critérios de seleção, e o valor de cada um dos critérios.

O FIES surgiu em substituição ao Programa Crédito Educativo, que funcionou entre 1976 e 1999, atendendo, nesse período, o total de 349 mil estudantes – 165 mil destes estavam inadimplentes, ao final do Programa.²⁴

²³ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303> , e <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=637&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

²⁴ http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_iiba.html. Acesso em: 08 out. 2006.

- **CELPE-Bras (Certificado de Proficiência da Língua Portuguesa para Estrangeiros)** ²⁵ – O único reconhecido oficialmente, é exigido pelas universidades brasileiras para o ingresso, nos cursos de graduação e pós-graduação, de estudantes oriundos de países cuja língua oficial não seja o Português. Seu processo de implementação teve início em 93. Em fins de 95 as atividades do projeto foram interrompidas e retomadas em 97.
- **PROEXT (Programa de Apoio à Extensão Universitária)**²⁶ – Entendendo a extensão como “processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”, este Programa, criado em 2003, visa a “fortalecer a institucionalização das atividades de extensão” , por meio de apoio a projetos e programas de extensão, preferencialmente relacionados à inclusão social, nas instituições federais de ensino superior (embora as instituições estaduais também sejam contempladas). O Programa prevê que essa relação universidade/sociedade, por meio das atividades de extensão, é benéfica a ambas. Já apoiou, entre os anos de 2003 e 2005, atividades de extensão em 180 instituições, investindo R\$ 16,5 milhões. Previu, em 2006 e 2007, a distribuição de R\$ 4,5 milhões.
- **PET (Programa de Educação Tutorial)** ²⁷ – Existente desde 1979, e voltado para alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação. Consiste em reunir alunos com bom rendimento escolar – sob a orientação de um professor-tutor, para orientação acadêmica, em torno dos eixos “Pesquisa”, “Ensino” e “Extensão”, de modo a ampliar e aprofundar os conhecimentos em sua área de estudo. Os alunos recebem uma bolsa (no valor de R\$ 300,00, na ocasião) e permanecem, no mínimo, por dois anos no Programa. Podem participar a partir do segundo ano da faculdade, e permanecer até o final do curso. São objetivos do PET “a melhoria do ensino de

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=442&Itemid=303>. Acesso em: 18 ago. 2006 e <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12153>. Acesso em 08out.2006

²⁷ - <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=657&Itemid=303> e <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=711&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.2006

graduação, a formação acadêmica ampla do aluno, a interdisciplinaridade, a atuação coletiva e o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa diversificado de atividades acadêmicas”.

- **PMQESU (Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior)**²⁸- Visando a melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos cursos de graduação, este Programa, por meio de recursos nacionais e internacionais, busca investir na estrutura física de laboratórios, bibliotecas e oficinas didáticas, fornecendo equipamentos a Instituições Federais de Ensino Superior, bem como aos Hospitais Universitários, relacionados a tais instituições, aumentando sua performance. Há projetos também em instituições privadas.
- **NAPRO (Núcleo de Atividades do Projeto Rondon)**²⁹ – O Ministério de Defesa, em parceria com o da Educação, tem por objetivo atuar na “mobilização das instituições de ensino superior e na elaboração de critérios para participação e avaliação no âmbito do Projeto Rondon”, de modo a envolver as instituições de ensino superior e os estudantes na contribuição com a redução das desigualdades sociais e regionais.
- **PROMISAES (Projeto Milton Santos)**³⁰ - É um projeto relacionado ao PEC-G, de auxílio financeiro (no valor de um salário mínimo por mês) aos estudantes das instituições federais participantes daquele programa (estrangeiros, portanto), que não exerçam atividades remuneradas e que tenham bom desempenho. Suas diretrizes foram lançadas por meio de Portaria publicada em setembro de 2005 e de edital de convocação publicado em dezembro do mesmo ano.
- **IMA (Instituto Machado de Assis) e COLIP (Comissão de Língua Portuguesa)**³¹ – políticas de fortalecimento e valorização da Língua Portuguesa no

²⁸ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=439&Itemid=303>. Acesso em: 18ago2006

²⁹ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.2006

³⁰ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=654&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.2006

³¹ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=690&Itemid=303> e - <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=693&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.2006

Brasil e no exterior. Dentre as medidas está o apoio a projetos do ensino superior voltados a esses fins. Busca-se democratizar o acesso ao processo de ensino-aprendizagem da Língua.

- **Portal do Mundo Acadêmico**³² – É um projeto de inclusão educacional e tecnologias digitais. Busca “tornar acessíveis cursos, materiais didáticos, estudos e pesquisas utilizando as tecnologias digitais”. A população terá acesso a publicações de pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior, os professores poderão utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão. “O Portal contribui para a inclusão digital do docente universitário e seu aluno, favorece o compartilhamento do conhecimento junto a outros agentes fundamentais de intervenção e mudança social e enseja observações, análises e proposições valiosas por parte das sociedades científicas”.
- **Programa Jovens Artistas**³³ – É um Programa realizado nas universidades para que se desenvolvam ações “que tenham a cultura e a arte como pano de fundo para a promoção humana”. São promovidos debates entre artistas e o público universitário sobre os rumos da arte e da cultura, e os conhecimentos “nem sempre reconhecidos pelas instituições acadêmicas”.
- **Plano Nacional de Extensão**³⁴ – Este Programa tem por objetivo promover atividades de extensão nas instituições de ensino superior, visando a que tais atividades contribuam para a formação de “profissionais cidadãos”.
- **Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior**³⁵ – É um Programa que “visa conjugar esforços e recursos financeiros para apoiar Projetos que contribuam para a consolidação e modernização do ensino superior no país, mais especificamente, por meio da

³² <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=303> , em 18/08/06

³³ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=706&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.20/06

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=440&Itemid=303>. Acesso em 18ago.2006

³⁵ <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=701&Itemid=303>. Acesso em: 18ago.2006

adequação, recuperação e ampliação dos meios físicos das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas”.

No âmbito Federal, portanto, dentre o que se tem relacionado ao ensino superior, há ações que se voltam à inserção e permanência de alunos de baixa renda e/ou de grupos marginalizados (negros, índios) no ensino superior, bem como as que visam a, por meio de intervenções em cursos de graduação, formar pessoas atentas às questões de cidadania (por exemplo: os Programas “Reconhecer”; “Envelhecimento Populacional”; “NAPRO”, entre outros). A **permanência**, aqui, é um fator de extrema importância, dado que muitos alunos que participam de Programas de inclusão no ensino superior conseguem “entrar”, mas não “se manter” na faculdade até o término do curso.

Além desses, há Programas voltados a estrangeiros e Programas que visam à melhoria do ensino (independente da classe social dos estudantes), como os que investem em estrutura física que favorecem a atuação dos estudantes ou os que investem em grupos específicos (PET, por exemplo).

Por fim, há os Programas que focam determinadas áreas do conhecimento: Arte, Tecnologia, Língua Portuguesa.

Embora tais políticas sejam importantes, não podemos deixar de reconhecê-las “categoriais”, principalmente as do primeiro grupo, o que favorece um olhar fragmentado da população, na medida em que se voltam a grupos específicos.

No que diz respeito aos Programas voltados a estudantes de baixa renda, observamos, nessa diversidade, que há Programa (PROUNI) que visa a oferecer, além da bolsa integral, uma quantia em dinheiro para auxiliar os estudantes a arcarem com outros custos de sua sobrevivência; há os que apenas oferecem a bolsa integral; os que oferecem bolsa parcial e o de financiamento. É ampla e diversa, portanto, a oferta de auxílios governamentais no que diz respeito à educação superior que, cada vez mais, como vimos na Introdução desta pesquisa, é valorizada na sociedade e tida como necessária – ou desvalorizada, posto que insuficiente, ressaltando uma contradição que aparece freqüentemente tanto nas pessoas entrevistadas quanto no discurso social.

A valorização do ensino superior poderá ser mais bem compreendida se relacionada aos significados sociais atribuídos à educação em nossa sociedade – assunto explorado no segundo capítulo deste trabalho.

De uma proposta como o FIES, por exemplo, na qual o estudante financia parte dos estudos para começar a pagar depois que se forma, a facilitação cada vez maior da forma de pagamento da dívida, aliada à diminuição do valor da parcela (com relação ao seu antecessor – o “Programa Crédito Educativo”) leva a crer que está enfraquecida (por meio dos altos índices de inadimplência) a crença de que o diploma de ensino superior garante emprego ao recém-formado. Essa crença se mostrou um mito, no contexto atual, embora ainda pareça exercer bastante influência nos estudantes.

I.2. Âmbito Estadual:

Com relação às medidas do Governo Estadual, da mesma forma, foram destacadas do *site*³⁶ apenas aquelas relacionadas especificamente à educação superior.

O Estado de São Paulo é reconhecido pela qualidade de suas instituições de ensino superior públicas, estaduais, como a UNICAMP, a UNESP e a USP, que oferecem ensino gratuito à população.

Há ênfase no desenvolvimento tecnológico em diversos projetos no Estado e, por meio da FAPESP, há também auxílio a pesquisas em diferentes áreas.

Além da USP, há outras universidades/faculdades em expansão, no entanto, serão incluídos nos itens abaixo apenas os que estavam relacionados como “ações” do Governo, na data pesquisada.

- **Escola da Família**³⁷ - O Programa, desenvolvido em 23 de agosto de 2003, pela Secretaria Estadual da Educação em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), consiste na abertura das escolas públicas estaduais nos fins de semana, de modo a favorecer a aproximação da comunidade do bairro com a escola, oferecendo atividades dispostas em quatro

³⁶ [http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/](http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoaes/) . Acesso em: 05set.2006

³⁷ http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/escola_da_familia.htm.

eixos: saúde, esporte, qualificação para o trabalho e atividades sócio-culturais, conforme vimos na introdução desta pesquisa. Segundo informações oficiais divulgadas no *site*, algumas das atividades desenvolvidas nas escolas, aos fins de semana, são: dança de salão, oficinas de artesanato, jogos esportivos e cursos rápidos de informática, panificação, entre outros.

Os critérios para a participação no Programa são: “ter concluído o Ensino Médio na rede estadual paulista, estar regularmente matriculado em curso de graduação de Instituição Privada de Ensino Superior (conveniada com o Programa), não estar recebendo outro benefício para custeio da mensalidade do curso superior, ter interesse e disponibilidade para participar de atividades do Programa, totalizando 16 horas para o desenvolvimento das atividades nos fins de semana junto às escolas públicas estaduais. A Secretaria de Educação paga 50% da mensalidade, até o limite de R\$ 267,00 enquanto a universidade/faculdade parceira cobre o restante”. Embora não citado pelo *site*, neste trecho, em 2006, sabe-se que nesse momento o Programa já havia se estendido à rede municipal (ver dados no Anexo 2 – “Regulamento 2005/2006”).

- **Fatecs e ETEs** – O Centro Paula Souza, criado em 1969, é vinculado ao Governo do Estado, e formado por “125 Escolas Técnicas Estaduais - ETEs e 26 Faculdades de Tecnologia - Fatecs em todo o Estado”. Tem por finalidade “articular, realizar e desenvolver a Educação Tecnológica nos graus de ensino Médio e Superior”³⁸.
- **USP Zona Leste** - Com a inauguração desta universidade, em 2005, em região da cidade em que não havia outra opção de ensino superior público (não considerando aqui uma FATEC, inaugurada em 2002), o Governo pretendeu estimular o desenvolvimento de atividades acadêmicas que respondam à demanda da realidade social de modo geral e daquela região, oferecendo cursos como Gestão Ambiental, Sistemas de Informação, Gestão de Políticas Públicas, Marketing, Licenciatura em Ciências da Natureza, Lazer e Turismo, Tecnologia Têxtil e da Indumentária,

³⁸ <http://www.ciencia.sp.gov.br/ciencia/ceeteps/>

Ciências da Atividade Física, Gerontologia e Obstetrícia. Por meio de atividades de extensão, os alunos poderão interagir com as comunidades locais e, assim, contribuir com o seu desenvolvimento.

O ingresso na universidade se dá por meio do vestibular, porém, os alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública municipal, estadual ou federal (incluindo os que fizeram supletivo presencial do tipo Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas), terão direito (segundo dados de 2007)³⁹, ao Sistema de Pontuação Acrescida, segundo o qual a nota obtida por esses candidatos, na primeira e na segunda fases, são multiplicadas por 1,03 – o que corresponde, portanto, a um acréscimo de 3% na nota de cada fase.

No que se refere aos estudantes, a USP também oferece serviços de apoio, tais como refeitórios, salas de estudos, cursos de línguas e de informática, apoio psicológico, entre outros.

Ao levar a universidade a uma área onde havia demanda de uma instituição educacional tal como a USP se apresenta, o Governo paulista buscou não apenas incluir os estudantes da região, mas também promover o desenvolvimento das comunidades locais por meio de pesquisa (Iniciação Científica) e dos serviços oferecidos pelos estudantes em atividades de extensão, às quais o Governo oferece infra-estrutura. Trata-se, portanto, destes dois níveis de inclusão.

A mesma preocupação pode ser observada no Programa Escola da Família, em que aos alunos incluídos na universidade é dada a tarefa de promover o desenvolvimento da comunidade da região das escolas onde prestam serviços, diminuindo os índices de violência, favorecendo o resgate da convivência familiar na escola, diminuindo os índices de evasão escolar, recuperando o espaço físico da escola, ampliando o horizonte cultural dos participantes – buscando promover, portanto, a inclusão em outros níveis.

³⁹ <http://www.fuvest.br/vest2007/informes/ii052007.stm>. Acesso em mai.2007

I.3. Âmbito Municipal:

Os Programas são bem diversificados, mas se nota a ênfase, com exceção (talvez) do Programa Bolsa Trabalho-Cursinho, na inserção no mercado de trabalho, na capacitação para o trabalho, quando envolve o ensino superior. Grande parte dos programas relacionados à educação, nesse âmbito, são voltados a outros níveis de ensino.

- **Programa Bolsa Trabalho-Cursinho** – Programa em que a Prefeitura de São Paulo, em parceria com a UNESCO, oferece vagas a “jovens carentes”⁴⁰ em cursinhos pré-vestibulares. No mês de seu lançamento, fevereiro de 2003, dez diferentes cursinhos integravam o Programa. Ao todo, seriam criadas 2.840 vagas. Os candidatos, para participarem do Programa, devem ter entre 16 e 29 anos, estarem desempregados, terem concluído o ensino médio e residirem há, no mínimo, dois anos no município de São Paulo. “Para não perder a bolsa, o beneficiado deve ter frequência de, no mínimo, 85% das aulas e participar de 100% dos exames simulados”⁴¹.
- **Projeto Bolsa Empreendedor**⁴² - Os estudantes universitários que participam recebem uma bolsa (em agosto de 2002, mês de seu lançamento, no valor de R\$ 300,00) durante seis meses – podendo ser renovado por mais seis, se houver necessidade e viabilidade – para criarem projetos “voltados ao desenvolvimento de produtos tecnológicos (orgware, hardware, software, design de produtos e processos) direcionados, prioritariamente, ao aprimoramento da gestão pública dos programas implementados, bem como aos empreendimentos populares que estão sendo incubados.”
- **Programa Bolsa Estágio**⁴³ - Programa da Prefeitura Municipal de São Paulo, em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência), o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) e empresas credenciadas, que procura “incentivar o aperfeiçoamento profissional de jovens

⁴⁰ http://www.universia.com.br/html/materia/materia_biih.html. Acesso em: 10out.2006.

⁴¹ <http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/trabalho/programasociais/0005>. Acesso em: 10out.2006

⁴² http://www6.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/trabalho/oportunidade_solidaria/0003%20. Acesso em: 10out.2006

⁴³ http://www.universia.com.br/html/materia/materia_bjaf.html. Acesso em: 10out.2006

estudantes diretamente no mercado de trabalho”. Direciona-se a alunos do ensino médio, do supletivo e do superior. Por meio dele, os alunos participantes poderão fazer estágio, por um prazo mínimo de seis meses, “em empresas e organismos governamentais e não-governamentais que aderirem ao programa”.

Nessa parceria, “a prefeitura subsidia as despesas com admissão e acompanhamento do estagiário, normalmente custeadas pelo próprio empresariado, a fim de motivar esse tipo de contratação”.

Os estudantes devem ter entre 16 e 29 anos, apresentar frequência nunca inferior a 85% das aulas do mês de benefício; estar desempregado há, no mínimo, seis meses; e, por último, residir há, no mínimo, dois anos no município de São Paulo.

- **Projeto Bolsa Trabalho-Emprego**⁴⁴ – Não diretamente relacionado à Educação, mas importante por suas conseqüências, este é um projeto em que a Prefeitura de São Paulo faz parcerias com empresas para dar emprego a jovens de 16 a 24 anos (desempregados e sem experiência em sua área de atuação), que tenham concluído o ensino médio ou o superior. Essas empresas recebem um auxílio mensal, por pessoa contratada, entre 2 e 5 meses. O projeto está subdividido em “Primeiro Emprego” (o que descrevemos anteriormente) e “Recomeçar de Novo” (voltado a pessoas com mais de 40 anos).

Os dados mostram, então, que no âmbito Municipal a preocupação maior é com relação à inserção dos estudantes do ensino superior (e de outros níveis de ensino) no mercado de trabalho. Aqui, os Programas são voltados, em sua maioria, a “desempregados”, jovens, oferecendo não facilidades de pagamento em mensalidades no ensino superior (pelo menos não diretamente), mas facilitando oportunidades para que esses jovens possam trabalhar em estágios, pesquisa, ou ter um emprego depois de formados. A exceção é o “Bolsa Trabalho-Cursinho”, cuja preocupação é capacitar jovens para o ingresso no ensino superior. Contudo, pelo próprio nome do Programa – “Bolsa **Trabalho**-Cursinho” – podemos supor

⁴⁴ http://www.uniemp.org.br/inf_btemprego0604.html. Acesso em: 10out.2006

que a preocupação também recaia sobre a inserção no mercado de trabalho. A formação é compreendida, desta forma, vinculada necessariamente ao trabalho.

O Projeto “Bolsa Trabalho-Emprego” parece ser um reconhecimento de que o diploma não é garantia de emprego, na medida em que se propõe a intervir neste processo, auxiliando os formados na inserção no mercado de trabalho.

De modo geral, como podemos observar a partir desse levantamento de ações do Governo Federal, Estadual e Municipal, são diversos os Programas / Ações / Políticas voltadas ao ensino superior, ou que mantém estreita relação com ele. Quanto às propostas de inclusão, para além dos chamados “alunos de baixa renda”, há projetos voltados aos índios, aos afrodescendentes, às pessoas com deficiência, aos estrangeiros, à própria arte, quando marginalizada das estruturas acadêmicas.

Há projetos que incluem na universidade e projetos que se valem dela para promover o que chamamos de “inclusão social”, como o relacionado ao Projeto Rondon, ao envelhecimento populacional, ao acesso à Língua, aos voltados aos Direitos Humanos. Programas de “inclusão”, que, portanto, lidam com “excluídos”, na intenção de minimizar ou prevenir o processo de exclusão.

Tanto a noção de “inclusão”, quanto a de “exclusão”, seu contraponto, apesar de implicarem sutis diferenças quando usadas com o propósito de ações que unifiquem (seja combatendo a exclusão; seja promovendo a inclusão), são semelhantes ao representarem uma estrutura rompida – ou corrompida – e, para alguns autores, como Castel (2004), por exemplo, trabalhar com essa idéia merece cuidados e/ou críticas.

Castel alerta para os riscos de se pensar a questão social tendo como referência a noção de “exclusão”, posto que este termo descreve grupos muito heterogêneos (há os mais diferentes grupos de excluídos) – fragmenta a questão social, portanto – e porque dificulta olhá-la em sua profundidade, complexidade, dentro do processo que a produz – a condição de excluído não é “natural” e nem seus fatores constitutivos se restringem à própria

situação de exclusão. Pensá-la dessa forma faz com que as ações sejam focalizadas – tal como a noção de “Programas” como Política social, apontada por Faleiros (2004), ou seja, políticas “categoriais”.

Segundo Castel:

As medidas tomadas para lutar contra a exclusão *tomam o lugar* das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar *sobretudo* os fatores de dissociação social. Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens, não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político*. (2004:32)

Comentando as idéias de Castel, a partir de sua análise, Bógus, Yazbek e Belfiore-Wanderley (2004:13) apontam que partindo da noção de exclusão, constroem-se políticas que desconsideram “a relação entre a lógica econômica e a coesão social, anteriores às situações de ruptura, representadas pela exclusão”.

Nesse contexto, uma esperança talvez sejam Programas que visam a desenvolver nos estudantes um olhar crítico, atento à realidade social e a seus determinantes, que tragam perspectivas de transformações.

Na medida em que esse olhar possa ser desenvolvido, por meio da melhoria do ensino superior – favorecida pelos Programas que se propõem a isso – o trabalho com os grupos ditos “excluídos” passa a ser apenas uma etapa emergencial – importante – que, acompanhada de ações que promovam o tratamento político da questão, talvez possam de fato promover mudanças efetivas.

Apesar de muitas das ações relatadas serem voltadas a um público específico, a diversidade delas no atendimento a diferentes demandas (antes do curso – exemplo: cursinho; durante o curso – as que se preocupam com a permanência; e após o curso – a que procura facilitar a inserção no mercado de trabalho), somadas, podem ser um bom caminho, **neste momento emergencial**. Contudo, questões como: “Por que é necessário cursinho?”; “Por que muitos estudantes não conseguem permanecer no curso que escolheram?” ou “Por

que não conseguem trabalho, depois de formados?”, enfim, “Por que estes Programas são necessários?” não podem deixar de serem feitas. A necessidade e importância desses Programas no atual contexto não podem encobrir a brutal desigualdade social, o baixo nível do ensino público brasileiro (nos níveis anteriores ao superior), os preocupantes índices de desemprego.

A ênfase no caráter emergencial dessas medidas é justamente pela compreensão que se tem de que elas vieram para sanar deficiências cumulativas do sistema de educação e que, se perenizadas, assumiriam um caráter assistencialista. Por essa razão, o que se espera é que um dia a educação no Brasil possa ter um caráter universal, democrático, de fácil acesso a toda a população, independente de raça, etnia, nível econômico.

CAPÍTULO II

Educação e suas relações com Identidade

Quando se fala em política social, é preciso compreender as conjecturas históricas em que surgiu determinada política ou programa, e a serviço de que, ou de quem está. Muitas conquistas surgem da organização e reivindicação popular (grande parte em circunstâncias de pressão); algumas, em função de sua desestabilização, seu enfraquecimento, disfarçadas de benefícios – ou, pelo menos, produtores desse fenômeno, intencionalmente ou não, como vimos anteriormente. Segundo Morin (1980:163), mesmo ações de “dedicação ao interesse coletivo” podem “converter o que seria uma ‘solução’ em ‘perda’”, quando implicar em *sujeição*:

Mesmo uma ação de dedicação ao interesse coletivo, de autoridade do Estado, envolvendo um princípio fraternitário, pode implicar em sujeição, e estas seriam “as piores”, pois “nos controlam, nos manipulam, quando julgamos obedecer à voz interior da nossa própria identidade, ao amor natural pelos nossos. (p.163).

Com relação às políticas voltadas à Educação Superior, que culminaram no cenário descrito no capítulo anterior, temos que já na década de 60 havia a discussão sobre a necessidade de uma reforma universitária a fim de democratizar o acesso ao ensino superior. Tendo a primeira edição do seu livro publicada pela editora da UNE, em 1961, Pinto (1994) mostra a preocupação com a elitização das universidades e a necessidade de uma reforma, posicionando-se de modo a frisar a necessidade de se considerar tal reforma como um “ato social, destinado a anular um passado de privilégios, a situação cultural de alienação, a pretensão da aristocracia doutoral(...)”. (p.71).

O movimento estudantil perdeu força no período da ditadura; no entanto, as circunstâncias favoreceram a adesão dos professores (antes considerados, em sua maioria, reacionários) à luta por mudanças no modelo de universidade – estas, porém, teriam ficado circunscritas aos “limites da democracia liberal burguesa” (p.6).

O autor defendia uma reforma política, e não pedagógica – ou não prioritariamente pedagógica – posto que via na universidade um instrumento de alienação ideológica,

favorecendo que a classe dominante exercesse o controle social. As raízes dessa prática já se encontrariam nas primeiras escolas superiores existentes no Brasil – a primeira data de 1808 – cujos objetivos eram capacitar nos cursos de Direito e Medicina pessoas que servissem aos interesses da classe rica.

Segundo Pinto:

Os “alunos que não entram” na universidade só têm este destino porque as condições da sociedade brasileira atuam *positivamente* sobre eles, impedindo-os de alcançar os requisitos mínimos de cultura para a etapa mais alta dos estudos. Como estamos diante de forças positivas, e não de mera ausência de condições, é perfeitamente legítimo dizer que, na época atual, o aluno que devia estar na universidade e não está, é porque dela *foi expulso*, não só contra sua vontade mas sobretudo fora do seu conhecimento. Não sabe por que motivo não deseja entrar na universidade, e nem poderia entrar, se quisesse. É o que podemos chamar “o aluno que não estuda”, pois nem sabe que deveria ser aluno. (p.23)

Na *nossa* “época atual”, o aluno está na universidade, e continua sendo expulso, contra a sua vontade sim, e “fora do seu conhecimento”? Sabe por que motivo deseja entrar na faculdade, mas sabe por que continua sendo “o aluno que não estuda”? Ou que para não ser “o aluno que não estuda” se torna “a pessoa que não dorme o suficiente, não tem lazer, tem pouco convívio familiar”?

Uma das críticas mais intensas do autor ao papel de manutenção do poder às classes dominantes exercido pelas universidades se refere à divulgação da idéia de título/diploma como forma individual de ascensão social, na medida em que acenar a essa possibilidade desmobilizaria a luta pela ascensão coletiva da classe popular. Esse significado de educação como promotora da ascensão social mostrou-se um mito que sobrevive ainda nos dias de hoje, como veremos ao longo deste trabalho.

Além disso, Pinto critica a perda do que deveriam ser os reais objetivos do estudo nas universidades, qual seja, a aquisição de conhecimento e cultura a serviço do povo:

...Este malefício, a universidade do país subdesenvolvido é responsável por ele, por não saber infundir no estudantado a compreensão ideológica do seu autêntico significado

social, do papel que as massas estudantis devem representar como elementos do povo, e não como elite destacada do povo, pela cultura que, por hipótese, adquiriu. O mais grave está justamente neste último aspecto: a universidade incute no espírito do aluno a idéia de que a aquisição da cultura destaca do povo. Por isso, a instituição expulsa o povo do direito à cultura. Como não está vinculada às massas, mas às classes dominantes, não lhe ocorre compreender que é precisamente pela cultura que se deveria ligar ao povo, fazendo-o ingressar, em totalidade, no âmbito dos seus anfiteatros e laboratórios. (...) A universidade consome, assim, grave delito contra os interesses da nação, ao corromper a essência da cultura, fazendo-a passar de principal instrumento com que o povo devia contar para realizar seu destino humano, a instrumento que mais contribui para mantê-lo escravizado, abandonado ao trabalho insuficientemente pago. Se as idéias que a cultura lhe daria e que o levaria a compreender sua situação, lhe são sonegadas pelos “doutores” e “catedráticos”, o povo se vê privado das armas ideológicas de que necessita para humanizar a sua existência. (p.33-34)

Temos, assim, a idéia – frágil – de educação como perspectiva de ascensão social, e a defesa do significado de educação como promotora de cultura e de aquisição de conhecimentos relevantes ao desenvolvimento social.

Nessa mesma direção, Charlot (1979) contribui afirmando que não é a cultura individual que determina a situação/posição social, mas o inverso. A compreensão de que a educação é política passaria por compreender dessa forma essa relação, ou seja, entendendo que “as diferenças sociais estão na base das diferenças culturais” (p.27). Charlot afirma, assim, que:

A educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural individual e um fenômeno social. A pedagogia, teoria da educação, põe em evidência o primeiro aspecto da educação e oculta o segundo. Mascando assim a importância social da educação por trás de seu sentido cultural, a pedagogia desempenha um papel ideológico. (p.31)

Outro mito presente ainda hoje diz respeito à concepção de educação superior como garantia de oportunidades de trabalho. Os índices de desemprego entre a população com nível superior revelam a fragilidade deste significado.

Na discussão do problema proposto nesta pesquisa atravessam reflexões em torno das negações e das afirmações que têm sido realizadas nos programas de inclusão no ensino superior, e que ecoam nesse contexto; da educação que se produz e que produz as pessoas

envolvidas em seu processo; das superações ou intensificações da dicotomia inclusão/exclusão.

Para relacionarmos com mais propriedade os temas de interesse neste capítulo – Educação e Identidade – buscamos uma compreensão sobre a escolha profissional, à luz de profissionais que trabalham com orientação vocacional.

Segundo Bock (1995) enumera, há diferentes formas de se compreender o que levam as pessoas a escolherem determinadas profissões. Nesta enumeração estão presentes as teorias psicológicas e as não psicológicas – neste último grupo, a teoria do acidente e teorias econômico-sociais.

Dentre as teorias do primeiro grupo – psicológicas – há as que embasam a Orientação Vocacional tradicional, que seria aquela baseada em princípios liberais, que prevêem a individualidade, a liberdade e a igualdade de oportunidades – estas últimas incompatíveis com uma sociedade desigual, como a nossa. Daí o surgimento da crítica à Orientação Vocacional tradicional.

Na Orientação Vocacional tradicional, o que se tem é a

...aceitação acrítica de que cada pessoa reúne em si características que devem orientar sua escolha e que, se não respeitadas, apontam para um fracasso na vida do indivíduo.

O ‘modelo’ utilizado é quase que o mesmo para todas as teorias em estudo: existem cargos e funções no mercado de trabalho. Ao indivíduo cabe a responsabilidade de adaptar-se da melhor forma possível a eles. As teorias psicológicas apenas divergem quanto à gênese dessas características individuais. (p.63)

O pensamento em questão é o de que por meio do estudo e do esforço individual se torna possível a ascensão social. O indivíduo, responsável único por seu destino, fica, assim, desconectado das influências da sociedade, do mundo ao seu redor:

Se antes [feudalismo] esta posição era entendida em função das leis naturais referendadas pela vontade divina, agora [capitalismo no contexto da Revolução Francesa], ao contrário, o indivíduo pode tudo, desde que lute, estude, trabalhe, se esforce, e também (por que não?) seja um pouco aquinhoado pela sorte.

Neste momento, a escolha profissional é supervalorizada: se tudo está nas mãos do indivíduo, a escolha (acertada ou adequada) é fundamental para que ele cresça e se torne produtivo, para alcançar cada vez mais melhores posições na sociedade.

A concepção de indivíduo que passa a vigorar é a de um ser autônomo em relação à sociedade, ou seja, ele existe independente das determinações dela, e mais do que isto, individualmente pode superar os obstáculos colocados pela organização social. (p.65)

Neste modo de compreender a questão, o indivíduo é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, de maneira que, neste contexto, o insucesso e a evasão escolares se devem à falta de esforço ou a características pessoais que levam os indivíduos a não aproveitarem suas oportunidades restando-lhes, então, conformarem-se com as posições alcançadas.

Na crítica a esta compreensão se defende que os obstáculos impostos pelas condições de vida às escolhas individuais são ignorados, favorecendo a manutenção de uma ordem social desigual. Os indivíduos, assim, se “ajustariam” a uma estrutura ocupacional que reforça desigualdades. Defende-se, então, com a teoria crítica, a superação dos determinismos, por meio da reflexão sobre as relações de trabalho e as profissões em determinada sociedade.

O modo tradicional de entender a escolha profissional, assim como a orientação vocacional tradicional, discutida por Bock, “aceita a idéia de que a trajetória de vida de uma pessoa depende exclusivamente dela mesma, e por isso as escolhas realizadas são de suma importância” (p.68). No entanto, Bock afirma que ao criticar o poder de escolha do indivíduo, na sociedade, negando a liberdade de escolha, acaba-se por negar a própria existência do indivíduo, pois este é visto como submetido às regras sociais, anulado por elas – o que também seria um erro, pois compreende-se que o homem é multideterminado e, assim, há um grau de escolha:

Não estamos com isso tentando resgatar a velha idéia (liberal) de que o indivíduo pode modificar sua situação se assim o quiser, mas apontando que as pessoas detêm algum grau, por mínimo que seja, de possibilidade de intervenção em sua trajetória de vida. (p.69)

A discussão da sociedade como opressora deve, assim, vir acompanhada da compreensão de que ela está em movimento.

De acordo com uma visão pós-moderna, adotada neste trabalho, a afirmação de que o indivíduo detém “algum grau de intervenção em sua trajetória de vida” pode ser compreendida à luz do que Macedo (2008) explica ser competência, que envolveria diferentes aspectos, desenvolvidos ao longo da vida, que estabelecem estreita relação com o contexto social. Dentre esses aspectos estariam os “valores”, que, enquanto normas e princípios sociais, a cada ação efetuada são aceitos ou rejeitados, em maior ou menor grau, pelas pessoas de determinada sociedade (Macedo, 2003).

Há também diversas maneiras de compreender a interação entre a educação e suas influências na identidade dos envolvidos em seu processo. A perspectiva crítico-dialética, conforme explica Newton Duarte (2003), ao compreender o processo de construção da identidade, desconsidera a noção de uma “essência individual” anterior à atividade social do sujeito e à qual se justaporiam as circunstâncias externas. Diferente disso, concebe processos de objetivação e de apropriação (sempre sociais) por meio dos quais o indivíduo se insere na história, “objetiva-se”. Considera que “a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não” (p.31). Para objetivar-se, o indivíduo se apropria de objetivações já existentes, ou seja, de relações criadas historicamente entre os indivíduos e destes com a natureza, relações estas já estabelecidas pelas gerações passadas, resultantes de sua atividade. O indivíduo se apropria da significação social dessas objetivações como modo de formação de sua individualidade, e também as modifica por meio de sua atividade.

A apropriação dessas objetivações, que compõe processo de formação do indivíduo, é, necessariamente, mediada por outros indivíduos, num processo educativo (não apenas escolar, formal, mas no qual esta tem um papel importante).

Tendo discutido brevemente alguns diferentes significados relacionados à educação que convivem em nossa cultura, e considerando a importância da educação e a influência da forma como é significada na construção da identidade dos sujeitos, passaremos, então, à compreensão do processo de construção da identidade à luz da teoria da Identidade Narrativa, utilizada nesta pesquisa.

As histórias que contamos a nosso respeito, sobre nossas experiências ou sobre o mundo em que vivemos, conforme explica Grandesso (2000:201), são tentativas de dar

...sentido à vida, organizando a experiência em seqüências temporais, configuradas em relatos coerentes sobre nós mesmos e nosso mundo. Uma narrativa só pode constituir-se à medida que acontecimentos passados são conectados a acontecimentos presentes e a desdobramentos futuros possíveis, em uma seqüência linear que, brindando a pessoa com um sentido de continuidade da existência, lhe oferece um marco referencial para interpretar sua cotidianidade e construir seus futuros possíveis.

As tentativas de organizar experiências para assim compreendê-las ocorrem por meio do discurso, cuja base – a linguagem – é compartilhada por uma sociedade carregando, portanto, nas narrativas individuais, significados e valores construídos no coletivo – ao mesmo tempo em que o constroem também. Sendo assim, uma narrativa “veicula determinados sistemas de valores por meio dos quais se sustentam determinadas práticas sociais e visões de mundo” (p.200), da mesma forma como contribui na constituição destes valores e práticas sociais.

Como uma “narrativa” não equivale aos “fatos vividos”, posto que é uma organização dos mesmos em discurso – que envolve uma seleção, uma interpretação, um “arranjo” dos mesmos – apoiados “em nossas memórias, contextos e intenções” (p.210) – em combinações possíveis, ela carrega em si uma dimensão do “inédito”, e é passível de transformações, dado que novas construções podem ocorrer, em novas recombinações.

Ao construírem narrativas e, assim, darem sentido às experiências, as pessoas constroem seu sentido de si mesmas, e acabam moldando suas vidas baseadas nesta compreensão (que não é fixa e nem individual – dado que carrega elementos culturais). Vista desta forma, a identidade seria construída nas relações com os outros, e compreendida como um processo em aberto.

Segundo Grandesso:

...as histórias acabam tendo um efeito concreto, não só de organizar, mas também de modelar a vida das pessoas, definindo um senso subjetivo de terem

uma vida privada, que não só organiza sua compreensão do passado, mas sua situação atual e seu futuro possível. (p.203)

Sendo assim, a forma como os universitários organizam e narram as experiências que vivenciam no presente, na Faculdade e no Programa Escola da Família (em foco nesta pesquisa), entre outros aspectos da vida, revela e constrói a imagem que eles fazem de si e suas perspectivas de futuro – revelações estas que, na condição de narrativa, discurso – nos auxiliam não apenas na compreensão das experiências dos jovens em questão, mas de uma sociedade e uma cultura nas quais estamos todos inseridos e, portanto, implicados.

A construção da identidade assim como a estamos considerando neste trabalho (narrativa) e como a consideram outras perspectivas – como a sócio-histórica, por exemplo, citada anteriormente – prevê a alteridade, ou seja, prevê que haja um outro por meio do qual nos inserimos no discurso, na cultura, e do qual nos diferenciamos para nos sabermos únicos. Este outro se apresenta carregado de expectativas a nosso respeito, às quais nos servem como referência, seja no sentido de as atendermos, seja no de as recusarmos.

Estudiosos do ciclo vital, como McGoldrick e Carter (1995), por exemplo, discutem algumas dessas expectativas que, de acordo com a cultura em que vivemos, se apresentam às pessoas em determinadas fases do ciclo vital. Estas expectativas envolvem tarefas às quais as pessoas devem cumprir em cada etapa da vida, e que lhes conferem *status* em determinada cultura.

Neste conjunto de tarefas está previsto um processo no qual o indivíduo parta de uma situação de dependência absoluta (bebê) à de autonomia (adulto jovem). Nesta programação, uma expectativa comum é a de que os jovens, após os estudos que os preparam para uma profissão e a conseqüente inserção no mercado de trabalho, estariam aptos a constituírem família, com condições de sustentar seus próprios dependentes e cumprirem, desta forma, as expectativas sociais.

Num contexto de situação econômica desfavorável, no entanto, estas tarefas se sobrepõem, algumas são “puladas”, de modo que as pessoas se inserem no mercado de trabalho, em atividades aquém de suas expectativas, sem o tempo do preparo necessário para que tivessem uma profissão com a qual se identificassem e que possibilitaria que fossem quem gostariam de ser.

A autonomia é adquirida antes do tempo previsto, já que não podem contar com o auxílio financeiro de seus responsáveis para que possam concluir os estudos.

Apesar de realizado em contexto bastante diferente do atual brasileiro, o trabalho de Fulmer (1995) traz aspectos importantes acerca de diferenças entre famílias de baixa renda e de classe média, média-alta, quanto à formação profissional e ciclo vital. As observações de Fulmer que culminaram no artigo citado aqui foram realizadas nos Estados Unidos, entre o final da década de 70 e a década de 80.

É interessante notar que por diversas vezes o adjetivo “baixa renda”, usado para caracterizar as famílias, é colocado em oposição a “profissional”, e não “classe alta” ou “classe média”, como, por exemplo, em: “As famílias de baixa renda sofrem pressões ambientais muito mais severas do que as famílias com formação profissional” (p.471).

Isso talvez aconteça porque se considera que “a preparação para uma profissão requer uma longa concentração em tarefas não remuneradas” (p.472). Temos, então, que as famílias de baixa renda, cujos membros desde muito cedo são levados a trabalhar para garantirem seu sustento, teriam reduzidas ou mesmo inviabilizadas as possibilidades de uma formação profissional. Nas classes privilegiadas, desde o colégio os seus membros vivenciam um contexto que direciona e viabiliza o preparo para a formação profissional.

Uma distinção importante é feita por Fulmer entre “trabalho” e “profissão”: o autor considera que “profissionais” são aqueles que não apenas se sustentam por meio de uma atividade, mas também que esta lhe confira uma maneira de praticar o significado da vida, por meio de missões e crenças associadas à profissão. A importância do estudo, aqui, se diferenciaria, na expectativa dos estudantes de diferentes classes sociais, entre “aumentar a prática do significado” e “garantir melhores oportunidades de trabalho” (p.479).

Uma outra forma de compreender cultura e ciclo vital é pelo recorte do gênero. Quanto a isso, McGoldrick (1995) afirma:

Embora elas [mulheres] estejam inclinadas a perseguir possibilidades educacionais e profissionais mais do que no passado, elas ainda tendem a desistir da universidade e de um emprego muito mais do que os homens. (Também é verdade que os homens têm menos opções de desistir da carreira ou da ascensão profissional). (p.37)

Esse fato está relacionado, na visão da autora, com a sobreposição de papéis entre cuidar da família e ter uma profissão. Quando não é possível conciliar esses papéis, muitas vezes a formação profissional, quando não abandonada pela mulher, é resgatada em outro momento de seu ciclo vital: quando os filhos já estão crescidos e elas sentem poder, então, voltar a estudar ou trabalhar.

Os aspectos abordados neste capítulo possibilitam, assim, estabelecer uma relação entre educação e identidade, na qual estão envolvidos indivíduo e sociedade; interesses políticos e interesses culturais, entre outros aspectos, que apontam a complexidade do fenômeno.

Método

Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada, a princípio, em duas etapas: a primeira constou de entrevistas, individuais, com oito participantes do Programa *Escola da Família*; e a segunda, da realização de um grupo de discussão, com sete dos participantes da primeira etapa (os que aceitaram o convite para dar continuidade à pesquisa, nesta segunda etapa).

Participantes:

Oito “educadores universitários” do Programa *Escola da Família*.

Instrumentos:

1. Entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas para posterior análise (roteiro em anexo). Os temas abordados foram escolhidos, na construção do roteiro, de modo a viabilizarem a compreensão do dia-a-dia dos estudantes, suas impressões sobre o Programa e sobre a Faculdade, e as motivações relacionadas às atividades que realizam no momento presente, associando-as ao passado e às expectativas futuras. Como já se explicitou, foram entrevistas semi-estruturadas, de modo que as perguntas do roteiro elaborado foram apenas ponto de partida para uma conversa cujo rumo foi determinado, em cada encontro, pelo que surgiu a partir das perguntas, tomando direções diferentes em cada entrevista. Sendo assim, admitiu-se variação na ordem dos temas abordados, no tempo de entrevista (houve entrevista de 17 minutos, a mais curta, até de 1 hora e 30 minutos, a mais longa), e na forma de abordagem (ora partindo da pergunta elaborada, ora espontaneamente pelo entrevistado).

2. Grupo de discussão, realizado com sete dos oito participantes das entrevistas, contendo temas destacados das mesmas. O encontro foi filmado, gravado e transcrito. O grupo ocorreu de modo semelhante a um Grupo Focal, tendo em vista que os participantes eram os mesmos que haviam dado entrevista, na primeira etapa. As regras, no entanto, eram as mesmas de um Grupo Focal: reunidos, os participantes discutiram os temas propostos pela pesquisadora – a partir dos dados obtidos nas entrevistas, da primeira fase da pesquisa. Falaram sobre sua própria experiência, dialogando de modo a se ouvirem e trocarem

impressões, sem “aconselharem” uns aos outros, mas admitindo as diferenças, sem julgamentos entre eles.

Nesse mesmo encontro, como aquecimento, foi realizada uma dinâmica de apresentação, na qual os participantes elaboraram livremente, escreveram e posteriormente leram uma apresentação de si aos outros participantes do grupo (nem todos se conheciam). Esta dinâmica foi retomada ao final do encontro, quando os participantes escolheram um nome fictício para ser atribuído a eles na pesquisa e justificaram, por escrito, para entregarem à pesquisadora. Os que quiseram, revelaram seus nomes e justificativas ao resto do grupo.

Procedimento:

Antes de tudo foi feito o contato com uma assistente técnico-pedagógica do Programa Escola da Família, a quem foram explicitados os objetivos da pesquisa, mostrado o projeto e solicitada a autorização para a realização da mesma. Após diversos contatos com pessoas de diferentes cargos relacionados ao projeto, a autorização foi concedida, bem como alguns dos dados do Programa, solicitados a eles, que não estavam disponíveis em seu *site* (os dados fornecidos, nessa ocasião, estão no anexo 1 deste trabalho).

Os participantes foram selecionados no local em que prestam serviços nos finais de semana, por meio de convite aos bolsistas, em duas escolas estaduais que acolheram esta pesquisa. Na medida em que eles aceitavam, a entrevista já ia sendo realizada. Assim, participaram os oito primeiros estudantes que aceitaram o convite para participar da pesquisa, privilegiando, nessa amostra, diversidade de sexo, idade e tempo de participação no programa. Os participantes assinaram um termo de consentimento (modelo em anexo). As escolas foram contatadas seguindo o critério de número de bolsistas que atuam em suas dependências, e facilidade de acesso à realização da pesquisa (critério de conveniência).

As entrevistas foram feitas na escola, no período de trabalho, com o universitário que estava disponível no momento, após falar com o educador profissional responsável, ficando a pesquisadora livre para encontrá-los e abordá-los. De acordo com este critério, os participantes foram abordados um a um e a cada um deles foram explicados os objetivos e o método da pesquisa, após apresentá-la. Os estudantes que aceitaram participar (quase todos os abordados, com exceção de um que alegou estar ocupado, no momento, e prometendo

que depois procuraria a pesquisadora para dar a entrevista, o que não cumpriu) assinaram o termo de consentimento e concederam a entrevista. Nesta ocasião forneceram seus dados para contatos posteriores a fim de combinarmos a continuidade da pesquisa, com a realização do grupo de discussão.

A forma como responderam ao convite foi bastante diversa, variando de uma postura de desconfiança à uma de aceitação imediata, como quem se sente tendo uma demanda própria atendida, por meio da pesquisa.

Buscou-se, na ocasião da realização da entrevista, um local da escola em que tivéssemos condições adequadas para a conversa (local com menos barulho, em função da gravação), dentro do possível, de modo que, em algumas situações foi necessário que nos afastássemos um pouco da área de realização das atividades do Programa (um pátio vazio, uma sala disponível, no momento), mas permanecemos no ambiente da escola, o que, em alguns casos, gerou curiosidade nas crianças frequentadoras do Programa, e algumas interrupções – destas e da comunidade do Programa, de modo geral. O fato de estarmos no ambiente da escola, no entanto, parece não ter gerado outras influências significativas – como o constrangimento dos participantes, por exemplo.

Já o Grupo de Discussão ocorreu em um ambiente externo, próximo às redondezas das duas escolas envolvidas, em função da não autorização dos responsáveis pelas escolas e pelo Programa para que ocorresse nas mesmas, pois o encontro deveria acontecer em horário diferente do de trabalho dos participantes da pesquisa, dado que demandaria todos eles, ao mesmo tempo, o que prejudicaria as atividades, caso fosse no horário de trabalho, e, sendo em horário diferente, as escolas estariam fechadas. Esse fato gerou protestos de alguns dos participantes, alegando que seria possível permanecer na escola após o horário de trabalho, pois isto já teria acontecido em outras circunstâncias. Porém, julgamos melhor não desrespeitar o que havia sido combinado anteriormente, na ocasião do pedido de autorização, com os responsáveis pelo Programa. Houve, inicialmente, uma certa resistência com relação ao horário proposto para acontecer o Grupo de Discussão – após as atividades do Programa – mas depois de a pesquisadora explicar a impossibilidade de reuni-los por aproximadamente uma hora e meia sem prejudicar as atividades do Programa, compreenderam e aceitaram. Os estudantes, apesar de cansados e já com poucos horários livres, aceitaram, nessa ocasião do convite após o término da entrevista, marcar uma data

para a realização do Grupo. Um deles, Maquiavel, chegou a se oferecer para ajudar na escolha do local para ocorrer o encontro, chegando a disponibilizar seu ateliê, nas redondezas. Julgamos, posteriormente, mais adequado utilizarmos outro local encontrado, em função das características físicas do local se adequarem melhor às necessidades da pesquisa.

As reações, no entanto, não foram todas de aceitação, colaboração e animação para participar do Grupo, possibilitando que ele ocorresse. Aproximadamente três meses depois da realização das entrevistas, tomadas as providências necessárias para a realização do encontro, a pesquisadora voltou às escolas para marcar a data do Grupo de Discussão. Das três alternativas de datas possíveis, duas foram eliminadas em função de compromissos de dois participantes (Isabella e José Paulo). Chegamos ao consenso de 26 de novembro de 2006 (cerca de um mês depois deste contato). Nesta ocasião, apenas o “Participante” não se encontrava na escola, em função de uma viagem, de modo que os colegas presentes o informariam sobre a data prevista.

Uma semana antes do dia marcado para a reunião, houve um contato telefônico, para lembrá-los do encontro. Todos com quem foi possível falar novamente se mostraram interessados em participar e estavam se lembrando da data marcada, reiterando a aceitação em participar (em especial “Biancha” que, com a gravidez bastante avançada e já nem freqüentando mais a escola, fez questão de confirmar presença, dispensando, inclusive, cuidados extras – como busca-la). A exceção, desta vez, foi “Participante”, informado sobre a data do encontro neste contato, pois os colegas que ficaram de avisá-lo, no dia em que ela foi determinada, haviam se esquecido. “Participante” atendeu ao telefone de forma um pouco ríspida, dizendo que deveria ter sido convidado pessoalmente, e não por telefone. Informado sobre a visita no dia em que ele estava viajando, e que havia um recado (que não chegou a ele) informando-o sobre a data, “Participante” aceitou comparecer, mas reclamou: “Você há de convir que vai ser difícil, pra quem trabalha das 9h às 17h, mas eu faço um esforcinho!”, e pareceu ter se convencido ao obter a resposta de que a reunião seria importante justamente para falarmos sobre esses assuntos. A “Maquiavel”, “Ellen Gracie” e “El Shaddai” foi deixado um recado, pois as tentativas de contatá-los não obtiveram sucesso. Receberam o recado, dessa vez.

No dia marcado, apesar desses contatos para lembrá-los do encontro, os participantes de uma das escolas (“El Shaddai”, “Marie Curie”, “José Paulo”, “Participante” e “Isabela”) não estavam no local marcado – em frente ao portão da escola. Ao procurá-los, informaram que tinham se esquecido. Foi necessário procurar um por um para verificar se iriam participar. Aparentando um desânimo inicial, todos, menos “Participante”, aceitaram ir ao encontro. Os participantes da outra escola (“Maquiavel”, “Biancha” e “Ellen Gracie”), ao contrário, diante do atraso da pesquisadora, gerado pela necessidade de procurar os colegas que estavam desistindo, dirigiram-se sozinhos ao local onde seria o grupo e ficaram esperando ali, animados com a reunião.

Assim que entramos, apesar de cansados, todos já pareciam novamente estimulados para o encontro, que pôde ocorrer, então, com sete dos oito participantes da pesquisa.

Durante o processo de realização desta pesquisa, apenas parte do material foi utilizado – entrevistas – o que viabilizou uma discussão mais aprofundada das mesmas, dada a riqueza dos dados obtidos. O restante do material será utilizado, posteriormente, na construção de artigos.

Considerações éticas:

Desde o início, após esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, os estudantes, caso estivessem de acordo em participar, preencheram um termo de consentimento.

Foi explicado aos estudantes que tanto as entrevistas quanto o Grupo de Discussão seriam gravados (voz e, na segunda etapa também a imagem), caso autorizassem, para facilitar o registro e tornar o diálogo entrevistador/entrevistado e entre participantes mais fluente. As fitas foram transcritas e posteriormente desgravadas pela pesquisadora.

A pesquisa não ofereceu riscos aos participantes – pelo contrário: na medida em que trouxe à discussão assuntos de sua experiência, favoreceu a reflexão crítica.

De qualquer maneira, a pesquisadora ficou à disposição para oferecer suporte no caso de haver necessidade. Os resultados ficarão disponíveis na biblioteca da PUC-SP, e serão disponibilizados também aos participantes.

Análise e Discussão dos dados:

As entrevistas, na íntegra, após transcritas, foram distribuídas em um quadro dividido em quatro temas pré-determinados pela pesquisadora a partir dos objetivos da pesquisa: “Programa” e “Faculdade” (divididos, cada um deles, em dois subtemas: “aspectos sentidos como positivos” e “aspectos sentidos como negativos”, havendo também a possibilidade de inserir aí informações não baseadas nesses termos – quando se uniam as duas colunas destes subtemas); “Eu” (com os subtemas “Passado”, “Presente” e “Futuro”) e “Comunidade” (na qual seriam inseridas informações a respeito de pessoas com as quais os participantes se relacionavam, e que foram citadas na entrevista: família, colegas da faculdade ou do Programa, amigos, frequentadores do Programa, por exemplo). Outro tema do quadro, “Pesquisa”, foi inserido posteriormente, ao longo do processo de análise, quando sua necessidade foi sentida, posto que, em algumas entrevistas, a própria situação ou relação de entrevista gerou dados que consideramos importante serem observados neste contexto, de pesquisa, ou quando houve a necessidade de explicitar algo relativo à situação de entrevista.

Os quadros construídos, portanto, dividem a entrevista nos temas estabelecidos. Essa divisão se deu com o auxílio de cores: foi construída uma tabela, com os temas citados, na qual a entrevista na íntegra foi distribuída, na cor preta. Os trechos da entrevista que abordavam mais de um dos temas da tabela foram inseridos nas diferentes colunas às quais se relacionavam. No entanto, quando se repetiam, foram colocados em azul nas outras colunas. Permaneceram na cor preta na coluna que julgamos “principal” àquele trecho, e em azul nas quais ele também caberia, mas que já tinha sido inserido na coluna do tema com o qual ele estava mais relacionado, em preto.

A construção desses quadros, ou tabelas, obedeceu a certos critérios de organização para que fosse garantida a compreensão do contexto de onde as falas são destacadas, ao mesmo tempo em que há a divisão por temas.

Desta forma, a leitura vertical divide a entrevista em temas propostos de acordo com os objetivos do trabalho; a horizontal situa as falas no contexto em que foram ditas, dado que, na horizontal, em preto, temos a entrevista na íntegra, e em azul estão as falas que poderiam ocupar também essas colunas, mas que já foram citadas, em preto, no lugar que julgamos ser principal.

A título de exemplificação, explicitamos o procedimento utilizado, fazendo uso, para isso, de um texto fictício criado por nós:

No Programa eu gosto de trabalhar com a comunidade, dando aulas de arte. Eu sempre gostei desse tipo de trabalho, e desde pequena eu já pintava quadros. Por outro lado, me sinto mal quando falta tinta no Programa e eu acabo tendo que comprar com o meu dinheiro. Faço faculdade de Nutrição, e pretendo fazer Pós-Graduação, porque hoje em dia é necessário. Espero que esse depoimento tenha te ajudado na sua pesquisa.

O PROGRAMA		A FACULDADE		EU			COMUNIDADE	PESQUISA
Sentido como bom (aspecto positivo)	Sentido como ruim (aspecto negativo)	Sentido como bom (aspecto positivo)	Sentido como ruim (aspecto negativo)	Passado	Presente	Futuro		
No Programa eu gosto de trabalhar com a comunidade, dando aulas de arte.	Por outro lado, me sinto mal quando falta tinta no Programa e eu acabo tendo que comprar com o meu dinheiro			Eu sempre gostei desse tipo de trabalho, e desde pequena eu já pintava quadros.	No Programa eu gosto de trabalhar com a comunidade, dando aulas de arte. ↓ Por outro lado, me sinto mal quando falta tinta no Programa e eu acabo tendo que comprar com o meu dinheiro ↓ Faço faculdade de Nutrição, e pretendo fazer Pós-Graduação, porque hoje em dia é necessário ↓		eu gosto de trabalhar com a comunidade, dando aulas de arte.	Espero que esse depoimento tenha te ajudado na sua pesquisa.

... tabela seguinte ...

- a leitura horizontal das falas em preto (sinalizada, no exemplo, pelas setas vermelhas) fornece a entrevista na íntegra. Assim, torna-se possível obter o contexto em que as falas foram produzidas;

- na leitura vertical (indicada, no exemplo, pelas setas verdes), torna-se possível conhecer mais pontualmente o que foi dito sobre determinado tema (ou o que, em nosso entendimento, tem relação com o referido tema). Na tabela de exemplo, as setas verdes indicam as falas da entrevista que trazem informações sobre o tema “Eu”, no tempo “Presente”.

Na tabela de exemplo, a coluna “Eu – Presente” contém apenas falas na cor azul. No entanto, quando houver o registro de falas em preto, a leitura vertical deve considerá-las (diferente da leitura horizontal, que deve incluir apenas as falas em preto, ignorando as falas em azul).

A partir de sucessivas leituras das entrevistas distribuídas nesses quadros, nas diferentes direções (horizontal e vertical), foi possível discutir os dados relacionando-os aos temas abordados e aos objetivos desta pesquisa.

Fez parte da discussão também as observações da pesquisadora quanto às atitudes das pessoas envolvidas na pesquisa, durante o período de sua realização, relacionadas aos temas discutidos e à própria pesquisa, no contato com a pesquisadora. Esses dados foram incluídos no tema “Pesquisa”, quando explicitados na fala dos participantes na ocasião da entrevista, e apenas observados e comentados na discussão, quando não foram explicitados.

Na discussão, os trechos ou termos que reproduziam as falas dos participantes foram colocados em *itálico*. Entre aspas, estão alguns termos utilizados pela pesquisadora, quando houve necessidade deste destaque.

Discussão da Entrevista - José Paulo (JP)

Breve apresentação:

Sexo masculino; 18 anos; solteiro; sem filhos; mora com os pais, uma irmã mais velha e uma mais nova.

Trabalha há uma semana em área relacionada ao curso, e desde o ensino médio, aos 16 anos, fazia estágios (também relacionados às áreas de interesse e estudo). Seu trabalho atual é das 8h às 17h30.

Faz faculdade no período da noite (no segundo horário noturno), cursando o terceiro semestre.

Está no Programa Escola da Família há quase um ano e meio.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: ídolo pessoal.

Um dado relevante à análise desta entrevista – faz-se necessário explicitar – diz respeito ao fato de José Paulo ser aluno na mesma instituição em que, na época, eu lecionava, e de me conhecer *de vista*, como revelou ao final da entrevista. Portanto, há de se considerar, influenciando-nos no contexto de entrevista, além da relação entrevistadora/entrevistado, a de “possível futura professora”/ “possível futuro aluno”.

A entrevista com José Paulo revela uma idéia de educação bastante difundida em nossa sociedade, como vimos no capítulo introdutório desta pesquisa: a educação estaria fortemente relacionada à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, sendo a freqüência à faculdade sentida, em sua experiência, como pré-condição para que tenha chance de alcançar o emprego que almeja.

O relato de José Paulo nos apresenta um jovem preocupado com relação ao futuro, que busca no ensino superior e no Programa Escola da Família a chance de conseguir um emprego que lhe possibilite ter casa própria sem ter que passar pelas dificuldades pelas quais viu seus pais passarem no passado – tendo ele próprio as vivenciado também. Um bom futuro, em seu entender, depende de uma situação financeira confortável que, por sua vez, traria mais qualidade de vida e, assim, um equilíbrio entre *vida pessoal* e *vida profissional*, numericamente calculado, planejado e almejado.

As noções de esforço e sacrifício são, em seu relato, altamente valorizadas (tanto quando associadas às suas próprias atitudes, quanto às das pessoas ao seu redor como, por exemplo, o pai, em quem diz se espelhar e a quem desejou homenagear ao escolher este nome) e são tidas como condições inevitáveis para conseguir o que deseja. Nesse sentido, considera *normal* atravessar certas dificuldades, sacrificando-se para conseguir a qualidade de vida que espera alcançar no futuro.

Quando comenta tais dificuldades, José Paulo não o faz reclamando, mas constatando, ou reclamando e logo em seguida buscando justificá-las. Há momentos em que as dificuldades são reveladas – ou mesmo percebidas – apenas quando a conversa se aprofunda, ao serem solicitados exemplos ou explicações. Sua atitude, diante dessas circunstâncias, é de procurar ver o que estas experiências têm de bom e se focar nesses aspectos, ao mesmo tempo que em seus planos futuros, e assim se dispõe a enfrentar os obstáculos. Sacrifício e esforço, portanto, são naturalizados em sua experiência e compreensão, e associados à fase do ciclo vital pela qual atravessa. O sucesso do futuro, em seu entender (e como reafirmou diversas vezes ao longo da entrevista), depende do sacrifício do presente. Este sacrifício, mais do que naturalizado, seria admirável – outra concepção amplamente difundida em nossa cultura, judaico-cristã.

Nesse cenário percebido por José Paulo, de mercado de trabalho exigente e competitivo, onde as pessoas são testadas o tempo todo e precisam atender a demandas que nem sempre elas sabem quais são, e se vendo em uma fase de conquistas das quais depende um futuro satisfatório (associado à inserção nesse mercado, e relacionado ao estudo na faculdade e ao trabalho voluntário no Programa), percebe-se o esforço e a necessidade de José Paulo em corresponder às expectativas, de “ir bem”, situação que se repetiu ao longo da entrevista, explicitando-se ao final.

A forma de lidar com suas atividades, tentando extrair o lado positivo das situações ao se deparar com obstáculos, naturalizando-os; a disposição para alcançar seus objetivos, e para aproveitar oportunidades que valoriza, somados ao desejo de corresponder a expectativas se revelaram na entrevista de José Paulo, a qual passaremos a analisar, a partir de agora, de acordo com os temas pré-estabelecidos:

1. Programa:

O número de falas relacionadas a aspectos do Programa que sente como bons é praticamente o dobro do de falas relacionadas a aspectos que sente como negativos. O número de falas “neutras” praticamente equivale à metade de todas as falas relacionadas ao Programa. Temos, portanto, que na maior parte das vezes, José Paulo – há cerca de um ano e meio no Programa – fala do mesmo sem julgá-lo bom/ruim, ou fala bem, enfatizando, neste item, os aspectos que sente como positivos do Escola da Família.

Dentre os aspectos positivos, José Paulo destaca a relação com as pessoas do Programa – tanto alunos, como coordenador – relação esta que, num primeiro momento, durante a realização da entrevista, pareceu-me de acolhimento e “compreensão”, mas posteriormente, numa escuta mais atenta, podem surgir também significados opostos aos percebidos anteriormente, tais como o da necessidade de simulação e acobertamento de sentimentos: foi preciso esconder seu cansaço; foi necessário *não transparecer* o sofrimento diante de uma perda (a morte do tio). É importante, no entanto, ressaltar que tal necessidade de *não transparecer* o luto e *dar risada* nesta situação pode, sim, ser sentido como positivo pela pessoa enlutada, representando um alívio momentâneo à dor da perda, a qual pode desejar não expressar, compartilhar ou mesmo entrar em contato, naquela circunstância. O uso da expressão *tem que fazer daqui um lazer*, associado a esse episódio, pode indicar seu esforço em tornar suas experiências mais agradáveis.

Percebe, também, a relevância social do Programa para a comunidade de usuários, o que parece agregar um aspecto positivo à sua própria identidade e auto-estima (participa de algo importante à sociedade). Contribui neste aspecto a oportunidade de superar desafios vivenciada no Programa, ao realizar atividades que não domina muito bem, contando com a compreensão dos alunos, nesses momentos, e desenvolvê-las com sucesso, podendo errar e acertar, no processo – embora o despreparo para as atividades e reações negativas dos alunos também sejam citadas em “aspectos negativos”.

O reconhecimento da comunidade usuária do Programa, do coordenador e dele próprio integra a categoria percebida por José Paulo como aspectos bons do Programa.

Crescimento pessoal também é atribuído à sua participação no Escola da Família, no qual teve a oportunidade de desenvolver habilidades que não possuía antes de sua experiência no Programa.

Conta, ainda, como positivo o reconhecimento da atividade de voluntário como característica desejável pelos empregadores, facilitando sua entrada no mercado de trabalho – agregando, portanto, ao seu perfil, algo valorizado pelos empregadores.

A economia que o pertencimento ao Programa possibilita, com relação às mensalidades escolares, também é citada neste item. JB conseguiu a bolsa logo no início do curso, sem dificuldades ou espera.

Quanto aos aspectos que sente como negativos, destaca-se a sensação de que seu trabalho, apesar de importante, é insuficiente frente à enorme demanda da população atendida. Mas mesmo ao incluir este fato entre os aspectos negativos do Escola da Família, ele o faz ressaltando a importância do Programa, valorizando-o.

José Paulo inclui no item “aspectos negativos” a falta de tempo para estudo e lazer e a necessidade de explicar às pessoas que sentem os efeitos de sua ausência, sendo também afetadas – como a namorada e os amigos.

Outro aspecto negativo (sentido como difícil – embora tenha proporcionado sensação de superação de desafios) foi atuar em atividades desconectadas de sua área de conhecimento (apesar de relatar que utiliza conhecimentos adquiridos na faculdade), para as quais não se sentia preparado, e ter que lidar com a frustração e a agressividade dos alunos como reação ao seu despreparo. JP atribui à resistência individual suportar tais experiências – *Não é para qualquer um!* – e conciliar estudos com as outras atividades, suportando a falta de tempo para lazer. Para lidar com essas situações geradas pelo seu despreparo, JP, por iniciativa própria, procura se informar, *ler mais* sobre os assuntos que aborda com os usuários nas atividades que realiza.

As perdas das atividades de lazer são consideradas *normais*, por JP, que tenta relativizá-las fazendo do Programa seu lazer.

Conforme já foi comentado, os aspectos sentidos como negativos por JP são acompanhados, em seu relato, por um “lado bom”, que JP procura buscar.

Dentre as características citadas sem que JP as julgue boas ou ruins, estão: a participação no Programa viabilizou cursar faculdade – as que tinha pesquisado antes de entrar tinham mensalidades altas, mas a que entrou era *pioneira* em alguns tipos de bolsas, que, por orientação de um tio professor, solicitou, logo conseguindo. No entanto, um baixo rendimento na faculdade (que atribui à falta de dedicação e estudo) põe em risco a bolsa.

No aspecto do abandono, JP não identifica suas experiências passadas de aluno às dos usuários do Programa, e o que as diferencia, segundo ele, é o apoio que ele tinha dos pais e da família de modo geral, mas não vê que os usuários do Programa tenham. No entanto, identifica algumas atitudes em comum – agredir professor, por exemplo – e vê esse fato como facilitando a compreensão que tem dos alunos. O fato de ser jovem e ter passado por experiências semelhantes de relação professor/aluno faz com que diga aos usuários o que ele próprio esperava ouvir de seus professores, dando-lhes dicas e se tornando uma referência, para eles.

Além das colegas do Programa que estão terminando a faculdade, não conhece outros que tenham se formado pelo Escola da Família, nem que o tenham, efetivamente, abandonado.

JP sente que a participação no Programa facilita na faculdade na medida em que compara seus problemas da faculdade aos das experiências dos usuários do Programa, e isso minimiza sua sensação de que seus problemas são difíceis. Aponta também a experiência de lidar com pessoas facilitando na disciplina Psicologia. E pretende usar sua experiência no Programa como tema de Trabalho de Conclusão de Curso. (influências do contexto da entrevista?)

Se tiver opção, no futuro, JP optará por sair do Programa (em função da qualidade de vida e do tempo para estudar), mas cogita permanecer como voluntário. Dependendo de suas condições de emprego, participaria novamente do Programa, *por que não?*.

2. Faculdade:

JP terminou o ensino médio e logo em seguida ingressou na faculdade, no curso que escolheu por influência de experiência de estágios realizados na época do colégio, e pela ampla variedade de atuação profissional que o curso escolhido possibilita, em seu entender.

Teve apoio e incentivo da família para ingressar na faculdade, que escolheu em função de facilidades relacionadas ao valor da mensalidade / possibilidade de bolsa – um dos aspectos que vê como positivo, da faculdade.

O curso superior, em seu entender, facilita a inserção no competitivo e exigente mercado de trabalho, sendo, em alguns momentos, sentido até mesmo como condição para essa inserção. O contato que estabelece na faculdade com alunos e professores também

pode colaborar com a entrada no mercado de trabalho. Parece valorizar esses vínculos, por essa razão, a ponto de colocá-los acima de seu prazer com o curso escolhido – tem-se aí, novamente, a idéia de sacrifício: não desistiria do curso, caso não gostasse, em decorrência destes contatos.

JP, após um ano e meio de curso, sente que a faculdade tem correspondido às suas expectativas, na medida em que tem tido oportunidades de participar de processos seletivos para trabalhos para os quais não estaria em condições de competir se não cursasse o ensino superior.

Frequentar o curso superior lhe trouxe uma perspectiva de futuro (*tanto profissional quanto pessoal*) que antes não tinha. Por outro lado, teve como consequência a redução de suas atividades de lazer – o que considera *normal*, e busca minimizar seu impacto saindo com colegas da faculdade e praticando esportes, na medida do possível, no Programa.

JP percebe que seu desempenho na faculdade tem relação direta com as horas de trabalho: quanto maior o número de horas de trabalho, pior o desempenho no curso. Por outro lado, sente que o desempenho também é influenciado pela relação da atividade que faz com a disciplina cursada: vai melhor nas disciplinas com cujo conteúdo tem contato em seu trabalho.

José Paulo vê as dificuldades da relação estudo / trabalho como passageiras e naturais à fase da vida em que está.

JP destaca como momento ruim na faculdade ter tido baixo desempenho em algumas disciplinas, pela possibilidade de ameaçar sua condição de bolsista.

Como positivo, JP cita principalmente o momento de seu ingresso na faculdade, descrevendo-o como marcante. Estar na faculdade, portanto, teria sido *super interessante*.

JP relata que usar no Programa conhecimentos adquiridos na faculdade – em específico cita a Psicologia – lhe proporcionou um bom desempenho, o que lhe rendeu elogios do coordenador do Programa. Nesse aspecto, não se pode deixar de notar a influência – já citada no início da análise – do contexto em que a entrevista se deu, e a característica, já notada, de necessidade de corresponder a expectativas, que mutuamente nos influenciou em tal contato.

Também com relação à faculdade, fica visível que JP age no presente orientado para o futuro, e, assim, já pensa no trabalho de conclusão de curso, cujo tema manterá relações

com sua experiência decorrente da participação no Programa Escola da Família. Percebe-se, aqui, seu esforço em agregar suas atividades, enfatizando, assim, o lado positivo de sua experiência.

Nesta categoria – faculdade – a única fala sobre aspectos negativos se deu quando isso foi solicitado. Todos os outros foram relatos de experiências sentidas como positivas (uma solicitada e quatro espontâneas) ou sem julgamento nestes termos (bom / ruim), dezesseis falas.

3. Eu:

3.1. Passado:

JP trabalha desde os dezesseis anos, e já participava de programas sociais voltados à educação (fez parte do Programa Jovem Cidadão). Sua experiência de estagiário o influenciou na escolha do curso, segundo ele.

Com relação ao passado, JP se vê, no presente, em uma relação de vantagem econômica (*o antigo trabalho era bolsa auxílio, era bem menor, agora sou registrado*), e esta vantagem do presente, neste aspecto, se relaciona ao ingresso na faculdade.

Com relação à vida pessoal, no entanto – mais especificamente no que se refere à qualidade de vida, lazer – o passado era mais vantajoso, e com menos responsabilidades (*pensar no futuro*).

JP relata experiências em que teve o suporte da família, contando com cuidados que não reconhece na experiência de muitos usuários do Programa Escola da Família. Essa relação com seus pais teria construído uma base sólida que o orienta no presente, em seu entender. Já a relação turbulenta que tinha com seus professores – o que o faz se identificar com os usuários do Programa – também o orienta no presente, mas no sentido de fazer diferente.

3.2. Presente:

O presente, na visão de JP, é algo a ser sacrificado em nome do futuro. Sente que vivencia uma fase de conquistas (*de correr atrás*) das quais depende seu bem-estar

profissional e pessoal no futuro. Este é o estímulo que o motiva a superar os obstáculos e as privações que se apresentam, à espera de recompensas futuras.

Jovem, solteiro, sem filhos, morando com os pais e irmãos, JP se vê numa fase do ciclo vital de conquistas profissionais para as quais se prepara e às quais a participação no Programa (que propicia vantagens econômicas, entre outras) e a frequência à faculdade vêm ao encontro. Conta também com o apoio familiar.

As conquistas do futuro parecem estar associadas à vida profissional, e as privações do presente, à pessoal: JP tenta preservar as relações pessoais nos momentos *que sobram*, procurando transformá-los em especiais, precisando contar com a compreensão das pessoas envolvidas; as atividades de lazer são sacrificadas em nome dos cursos e do trabalho.

Esses sacrifícios são naturalizados por meio do relato das experiências dos mais velhos, que o aconselham, e são minimizados no esforço de compensar tais perdas com as relações / atividades viáveis em seu cotidiano, sendo buscados nas atividades / contextos que já fazem parte do seu dia-a-dia no momento. Porém, convive com a sensação de que *deixa a desejar várias coisas*, frustrando a expectativa de pessoas que desejam sua companhia. É nesse momento, principalmente, que reforça a idéia de sacrifício necessário por um futuro que deseja, e tenta se apegar às atividades *bacanas* que fez, *só fazendo feedback, feedback, feedback*.

Nota-se, também, o esforço em mostrar que tudo vai bem, percebido em frases como: *nunca estou de mau humor; Ah, com a família tá legal. Os tempos que estou com a família são ótimos, assim...; tem que fazer daqui um lazer; não sou tão transparente com relação ao cansaço. Tento não misturar as coisas, né. Deve ser feito...vou fazer com amor, né, com carinho* – apesar de isso não se verificar tão simples quando se aprofunda o assunto.

A vida cotidiana de JP, no momento, se divide entre o trabalho; pequenos intervalos divididos entre atividades da faculdade, descanso e encontros com a família, amigos e namorada; aulas na faculdade; trabalho como educador universitário. Descreve seu dia-a-dia como *corrido*.

JP se sente valorizado, em seu trabalho como educador universitário, percebendo a relevância social do mesmo. Nas ocasiões em que é desrespeitado pela comunidade – em função do seu despreparo – procura compreendê-los, identificando-se com os alunos, ao

mesmo tempo em que busca se apropriar melhor das atividades. Ser reconhecido aparece como um estímulo importante em sua experiência. O presente, para JP, é um momento de decisões relevantes e de incertezas, mas vê na temática “trabalho social” algo que o transformou e que ocupa parte importante de sua vida.

3.3. Futuro:

Para JP, o futuro é algo a ser planejado no presente, particularmente na fase da vida em que se encontra. Planejar o futuro, para ele, tem significado *ralar* agora – dedicar-se no presente ao preparo de uma boa carreira profissional, em sacrifício da vida pessoal, a qual sente que *teria que ser a primeira*, julgando-a importante.

Esse futuro que demanda o sacrifício do presente ora é descrito como um tempo próximo – *o próximo ano... o próximo semestre...* – cujo sucesso dependeria de seu bom desempenho em processos de seleção de empregos a que está se submetendo no momento, ora é descrito como o tempo “depois de formado”. O futuro também aparece como o presente em relação ao passado, quando observa suas atividades de fim de semana e gosta do que fez. Nesse sentido, JP vê o futuro como o tempo das recompensas, independente de ser próximo ou distante.

O futuro, associado às realizações profissionais, também carrega uma noção de espaço: é onde se quer chegar (*...construir uma base agora, eu tenho, eu devo fazer uma escolha nas próximas semanas, entre largar o escritório e tentar entrar na empresa de auditoria, que não é uma das “big four”, mas tá ali, é um pezinho...*), e também de onde se parte (*Quero começar lá...[uma das “big four”]*), dando a idéia de constante movimento.

Faz parte de seus planos futuros cursar outra faculdade, obter outro título e ampliar ainda mais suas possibilidades de atuação profissional.

Casamento, pela possibilidade de interferir na condição financeira e profissional que deseja, é um plano rejeitado por JP.

Sua permanência como educador universitário – seja num futuro próximo (durante o curso atual), seja um pouco mais distante (num próximo curso), é uma espécie de plano secundário, que seguirá caso não consiga condição que lhe garanta maior tempo para estudo e para atividades de lazer. Caso consiga esta condição, planeja continuar suas atividades no Programa como voluntário.

4. Comunidade:

Com relação ao apoio familiar, JP se sente bastante incentivado a cursar a faculdade, a alcançar seus planos. Ouve e considera a experiência dos familiares que já passaram pela fase da vida em que JP está agora como podendo auxiliar em sua própria experiência.

Lamenta não ter mais tempo para estar com a família, com a namorada e com os amigos, tentando tornar especial e valorizar cada momento em que podem estar juntos. Apesar de se sentir em falta com muita gente, *deixando a desejar*, parece ser compreendido por essas pessoas, ao reafirmar que tem um objetivo, um plano futuro.

JP também sente como importante sua relação com os amigos da faculdade, com os usuários do Programa – com os quais em alguns aspectos se identifica, em outros não – e com o coordenador. A aprovação e o reconhecimento dos outros são revelados como de extrema importância em sua experiência.

Da mesma forma como JP teve orientação dos seus pais, tendo-os como referência, observa a situação de abandono de muito dos usuários do Programa e tenta, ele mesmo, ser uma referência para essas crianças e jovens – uma referência diferente da que seus professores foram para ele. JP se sente feliz quando suas atividades são reconhecidas no Programa, e diz criar vínculo com os usuários mais próximos, mais prestativos.

5. Pesquisa:

JP se mostra extremamente disponível e colaborativo com a entrevista.

Considerando o contexto já explicitado no início da análise, percebemos que o esforço em agradar atravessou a entrevista. JP, apesar de tal contexto, se sentiu à vontade para interromper, questionar... ora valorizando os conhecimentos adquiridos na disciplina Psicologia, ora questionando a postura dos psicólogos (por vezes me incluindo na categoria, e vezes me excluindo).

Por fim, JP revelou sua angústia por saber seu desempenho na entrevista comigo, e reafirmou seu desejo de deixar claro seu posicionamento favorável ao Programa e à faculdade.

Por meio da análise desta entrevista, percebemos que José Paulo parece viver intensamente essa experiência do Programa, relatando com riqueza a complexidade do mesmo e seu impacto em diversas áreas de sua vida.

Discussão da Entrevista – Isabella (I)

Breve apresentação

Sexo feminino, 24 anos, solteira, sem filhos, mora com o pai e um irmão mais velho. A mãe vem para São Paulo uma vez por semana e Isabella quase não a vê. Tem uma outra irmã, casada, com quem conversa de vez em quando.

Trabalha desde 18 anos (em área não associada ao curso). No atual emprego, fica das 16h à meia-noite.

Faz faculdade no período da manhã. Está indo para o segundo semestre do curso. Era seu primeiro dia de trabalho no Programa Escola da Família.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: beleza do nome/apelido – *Bela/Belinha*

Iniciando seu trabalho como educadora universitária no dia em que foi realizada esta entrevista, mas já veterana como universitária (embora com experiência rápida e interrompida), Isabella se mostrou disponível a colaborar com a pesquisa, contando sobre sua trajetória em cursos superiores, suas expectativas, seu momento atual e seus planos futuros.

Esquematizando, a título de análise, sua entrevista como as entrevistas dos demais participantes, temos:

1. Programa:

Apesar do pouco tempo de participação de Isabella no Programa, consideramos este item por entendermos que o envolvimento do aluno com o Escola da Família já se inicia no momento em que fica sabendo da existência do Programa. Consideramos as expectativas de Isabella, seu percurso até o início de seu trabalho como educadora universitária, e suas impressões sobre as primeiras horas da experiência nessa função.

O programa, para Isabella, representou a oportunidade de continuar cursando a faculdade que, por motivos financeiros, estava prestes a trancar quando foi chamada pelo Escola da Família.

O dinheiro de seu trabalho, que antes da faculdade era usado para contribuir com as despesas domésticas, com o ingresso no curso passou a ser utilizado exclusivamente com os

gastos do mesmo, sendo insuficiente – o que inviabilizava a permanência de Isabella na faculdade.

A economia do dinheiro da mensalidade (proporcionada pela bolsa do Escola da Família), tornando possível a permanência de Isabella na faculdade, foi, portanto, considerado um aspecto positivo do Programa, mas não suficiente para mantê-la participando: Isabella estava disposta a sair do Programa, caso não gostasse. Soma-se aos aspectos positivos a boa primeira impressão do Programa, causada, principalmente, pelos seus participantes – colegas e usuários – caracterizados como atenciosos, contrariando sua fantasia de que seriam *rebeldes e barulhentos* e ela não teria instrumentos para lidar com a situação (*não sou Superman!*). Isabella temia, então, sentir-se impotente frente a um contexto que demandaria poderes mágicos para solucionar, e se surpreende com o que encontra, sentindo-se capaz de lidar com a situação, segundo suas palavras: *por enquanto*.

Podemos inferir, de seu relato, que a participação no Escola da Família permitiu que Isabella rompesse seu preconceito com relação à comunidade de usuários do Programa, cuja imagem passa de *crianças rebeldes* a crianças que têm limites e são capazes de respeitar a autoridade do educador – ainda que este não saiba exatamente o que fazer, no lugar em que foi colocado. Tal fato é explicitado, mais adiante, na entrevista, quando Isabella entende a participação no Programa como possibilidade de *crecimento, tanto pra quem ajuda no trabalho, pra desenvolver o trabalho, tanto pra quem participa, as crianças que participam*.

A idéia que Isabella fazia das crianças, antes de iniciar seu trabalho de educadora universitária, parece ter origem em sua própria experiência de criança, na qual faltavam *espaços abertos* na escola, locais de convivência e lazer. Assim, Isabella valoriza e reconhece como aspecto positivo a proposta do Escola da Família enquanto espaço aberto à comunidade, que teria como consequência favorecer o desenvolvimento das crianças usuárias, possibilitando a elas *aprender a conviver com as pessoas, respeitando os mais velhos, todos os mais novos...*, e conclui: *acho que é um aprendizado para todo mundo*.

Por fim, é citada como positiva a valorização, por empregadores, do trabalho voluntário – como é considerada por eles a atividade que é feita no Escola da Família.

Como negativo, somado aos compromissos no trabalho e na faculdade, durante a semana, os horários utilizados no Escola da Família, em seu entender, prejudicariam suas

relações pessoais, num primeiro momento, na medida em que não permitiriam *sair com o pessoal do trabalho e da faculdade*.

Já as dificuldades previstas por Isabella, decorrentes de sua participação no Programa, relacionadas a tempo de estudo e de atividades domésticas (*arrumar a casa*), demandariam esforço e força de vontade, mas seriam contornáveis, bem como as dificuldades relacionadas à falta de tempo para a família e, num segundo momento, para os amigos: *...mas eu tento equilibrar. Acho que consigo*.

A sensação de estar deslocada no Programa, também sentida como negativa, é atribuída à situação de inauguração, embora um ato falho sugira que algo mais a assuste: *nunca consegui fazer... não consegui me colocar numa atividade...*

A distância entre a escola onde realiza sua atividade de educadora universitária e sua casa foi relatada como um fator negativo, mas não parecendo assumir muita importância para Isabella.

2. Faculdade:

Isabella tem um histórico de já ter cursado faculdade, anteriormente, mas interrompido após o primeiro semestre, por falta de condições financeiras para dar continuidade; também foi aprovada em outro curso, mas desistiu (sem ter iniciado) pela mesma razão. O curso que faz agora (diferente dos outros dois, mas, como os outros, escolhido com base no critério “interesse pelo assunto”) também corria o risco de ser interrompido por razões econômicas até que, como opção para alterar essa situação, surgiu a bolsa do Programa Escola da Família.

Tal histórico fez com que Isabella tivesse como objetivo não apenas *fazer* faculdade, mas *concluir*.

A escolha dos cursos, para Isabella, está relacionada ao prazer que estes possam lhe proporcionar; à vontade de ter conhecimentos em temas que despertam seu interesse e sua curiosidade. A escolha do curso atual também carrega uma idéia de percurso: o curso escolhido não é fim, mas meio, sendo o que se aproxima mais, dentre as opções e nas condições de Isabella, no atual contexto, do que gostaria de realizar, ao mesmo tempo em que lhe possibilitará alcançar, num próximo passo, o curso desejado, como especialização.

A faculdade é um plano no qual Isabella pretende investir o dinheiro que ganhar em seu trabalho, ao longo do curso. Livre de pagar as mensalidades, para as quais seu salário era insuficiente, somadas às outras despesas do curso, pretende agora investir em livros, transporte e economizar para a sua formatura, reafirmando, aqui, seu desejo de concluir este curso. Isabella amplia, assim, portanto, a relação de custos de um curso superior para além dos valores das mensalidades, e que, mesmo com a bolsa, demandará todo o seu salário, obrigando-a a parar de contribuir com as despesas domésticas. As despesas que o curso demanda são sentidas como aspectos negativos, neste item.

Na fala de Isabella, observa-se que não apenas a falta de dinheiro é razão para ela não fazer faculdade, mas também a falta de interesse pelo curso oferecido, quando o fator econômico não exerce influência. O prazer pelo conhecimento adquirido é condição para cursar determinada faculdade. (Isabella recusou uma bolsa de estudos, em faculdade reconhecida, em curso com o qual não sentia se identificar, no passado)

A relação dinheiro / curso se estabelece em outros momentos de sua fala, quando se confunde ao associá-la ao desempenho: *eu to pagando, então eu não posso... não é porque eu to pagando que eu vou relaxar*. Pagar a faculdade, ao mesmo tempo em que tem um significado de comprometê-la com o desempenho, assume também o de libertá-la da obrigação de obter um bom desempenho. (vale lembrar que de quem tem bolsa é exigido um determinado desempenho). Para quem não tem bolsa – no seu caso anterior, pelo menos – o pagamento das mensalidades demanda sacrifícios, como deixar de ajudar em casa, por exemplo.

A idéia de que o estudo, que demanda esforço nessa fase atual, traria uma recompensa futura está presente. Aliás, futuro esse no qual, em seus planos, Isabella inclui não apenas a conclusão, mas a continuidade da faculdade, como pós-graduação.

Sentido como fator positivo, Isabella vê na faculdade a oportunidade de obter habilidades e conhecimentos que além de lhe possibilitarem *crescer*, irão habilitá-la a entrar em um mercado de trabalho que vê como *muito difícil*. Suas expectativas com relação ao curso não se alteraram, após ter cursado o primeiro semestre.

Isabella valoriza muito os conhecimentos obtidos na faculdade, e procura aplicá-los em seu dia-a-dia, outro aspecto que sente como positivo.

Há, portanto, a valorização da realização do curso não apenas como possibilidade de obtenção de um diploma, mas de conhecimentos que a façam *crescer*, dando-lhe prazer e oportunidade de aplicação em seu dia-a-dia, ampliando sua compreensão do mundo.

Sentido como negativo, é que a combinação trabalho/faculdade/Programa prejudica *um pouco* as relações pessoais, na medida em que não há tempo para *sair com o pessoal do trabalho e da faculdade*, e claramente prejudica o tempo para estudo e para o descanso, provocando situações em que Isabella ficaria em desvantagem com relação a outros alunos do curso, em função do cansaço. Aqui, também, há o fato de sentir que nem todas as disciplinas lhe agradam, em seu curso.

3. Eu:

3.1. Passado:

Isabella, no passado, perdeu oportunidades de cursar faculdade por falta de condições financeiras ou de identificação com o curso oferecido. Esta situação a afastou por seis anos dos estudos (entre o término do ensino médio e o início do superior, no curso atual), e isso ocorreu contra a sua vontade, pois afirma que sempre quis cursar faculdade. Nesse intervalo, Isabella trabalhou. A escolha dos cursos se deu pelo prazer que poderiam proporcionar, segundo o que Isabella imaginava.

Com a frequência ao curso, a imagem que Isabella tem de si pôde se alterar – o que gosta ou não gosta; com o que sente se identificar, com o que sente não se identificar – causando-lhe surpresa, ou confirmando tal imagem (continua gostando do que a levou a procurar o curso escolhido).

A escolha do curso atual (ou seria a descoberta de um assunto de interesse?) se deu *muito sem querer*, ao se perceber pesquisando em jornais e revistas algo que tinha como lazer, associado a uma experiência prazerosa com a mãe:

Foi muito sem querer, assim, tipo, prestando atenção, vendo matérias em revista, jornal, televisão... E eu sempre gostei de vinho. Minha mãe, minha mãe gosta de beber vinho, eu sempre gostei de beber vinho com a minha mãe. Então comecei a estudar mais essa parte de vinhos (trecho de entrevista)

A escolha do curso talvez possa estar associada ao resgate de experiências prazerosas com a mãe, cada vez mais raras na vida de ambas.

Com relação à situação das crianças que freqüentavam as escolas estaduais no seu tempo e as de hoje, Isabella reconhece avanços, pois as atividades oferecidas atualmente no Programa surgem como uma opção num contexto em que faltam espaços públicos de lazer, além da rua, proporcionando um melhor desenvolvimento para as crianças, e um melhor convívio com as outras gerações, o que alega não ter existido em seu tempo de colégio.

As falas de Isabella relacionadas ao passado, durante a entrevista, focaram-se, principalmente, nesse período de seis anos, entre o término do ensino médio e o ingresso no curso atual, passando pelas tentativas anteriores (frustradas) de cursar faculdade, nesse período.

É interessante notar a dificuldade, neste item (“Passado”), de separá-lo dos seguintes – “Presente” e “Futuro” – pois Isabella, ao falar de um, o faz relacionando-o aos outros, seja em comparações, seja na exposição de expectativas, revelando-nos uma forte idéia de continuidade de experiências, e a intenção, ao falar disso, de resgate das experiências passadas que ficaram inacabadas, num futuro que as recuperasse. Percebe-se, aqui, o incômodo de Isabella com a necessidade de interrupção de experiências que lhe eram prazerosas.

A mudança de rota de vida, por meio do ingresso em cursos diferentes, traz a necessidade de conclusão do que ficou inacabado (num esforço de manutenção de coerência, do que ela pensa que é; do que ela gosta). Ao mesmo tempo, tais mudanças possibilitam a descoberta do novo, e a abertura a ele (julgar-se *briguenta* ou talvez não suficientemente séria – como o ato falho *brinquen...* pareceu sugerir – fez com que não se visse em determinada profissão. Mas ao estudar disciplinas relacionadas a tal profissão, no presente, e se ver utilizando esses conhecimentos em seu dia-a-dia, surpreende-se gostando do conteúdo aprendido na referida disciplina. O conhecimento de si se transforma com o conhecimento da disciplina).

A descoberta do Programa Escola da Família, segundo Isabella, assim como a descoberta do curso que faz atualmente, se deu “muito sem querer”, durante uma pesquisa na Internet, um tempo após ter visitado (e conhecido, nessa ocasião) o Programa com um amigo que era educador universitário.

O uso dessa expressão – *muito sem querer* – se dá, em sua fala, associado a pesquisas “aleatórias” em diferentes mídias, durante as quais acaba se deparando com informações que recuperam experiências passadas e apontam caminhos futuros.

3.2. Presente:

No presente, Isabella pensa em usar seu salário para as despesas atuais da faculdade (livros, transporte) e economizar para as futuras – da faculdade – (formatura). Isabella arca sozinha com tais despesas, não podendo contar com outras pessoas para isso – o que colocou em risco sua permanência na faculdade até o surgimento de bolsa no Programa Escola da Família. Isabella tem como objetivo *fazer e concluir* a faculdade.

Os assuntos de seu interesse são os que estuda – ou pretende estudar (os que abandonou) e utiliza os conhecimentos adquiridos no curso em seu cotidiano. Isabella vê o mercado de trabalho como *exigente e difícil*, solicitando não experiência, mas *milhões de habilidades*, as quais embora não se veja com tempo suficiente para adquirir, está *tentando*. Nesse sentido, Isabella não se vê com condições adequadas para futuramente se inserir satisfatoriamente no mercado de trabalho, conquistando seu objetivo, mas busca alternativas no presente para driblar as dificuldades (uma delas, estudando durante o horário de trabalho).

Isabella sente que a rotina atual de trabalho e estudo (e, agora, o trabalho no fim de semana) prejudica suas relações sociais – os passeios com os colegas de trabalho e da faculdade, e o contato familiar (que já é escasso, em função da forma como se estabeleceram).

Isabella tem um bom desempenho na faculdade, mas este desempenho depende de muito estudo, muito esforço, de *batalhar muito*, do que depende, por sua vez, um futuro satisfatório, no qual possa *ter alguma coisa, crescer*.

O esforço, associado à falta de tempo para estudo, é descrito como difícil, mas não é visto como impedimento. A postura de Isabella, diante desta situação, é de enfrentamento, formulado e generalizado como regra: *quando a gente quer alguma coisa a gente tem que ir atrás. Tem que fazer? Aperta aqui, aperta ali e vai até conseguir*.

Esse esforço, porém, encontra entraves no prazer que a atividade é capaz de proporcionar:

eu vinha assim... com a intenção... se for chato eu não volto mais, eu abro mão da minha bolsa. Eu vim com esse pensamento, se eu não gostar nunca mais eu apareço aqui, mas eu tô... tipo assim... é o meu primeiro dia eu tô gostando sim.

e nos limites pessoais:

É cansativo... mas... vamos tentando... eu falei pra minha mãe, eu vou tentar, entendeu? Se um dia eu chegar e eu ver que eu não vou agüentar... eu... dou uma parada com alguma coisa.

Isabella descreve sua rotina como *cansativa*, e não inclui, no dia relatado, nenhuma atividade de lazer – apenas de estudo e trabalho. Esta situação gera cansaço e coloca Isabella em condições de desvantagem em relação aos outros alunos, segundo ela, pois culmina em atrasos e, conseqüentemente, menos tempo para realizar atividades como trabalhos e provas.

Apesar de admitir a possibilidade de desistir, caso não consiga lidar com a situação, Isabella avalia seu contexto financeiro e de incentivo familiar e vê no curso atual sua última chance de fazer uma faculdade – o que faz com que a priorize (e conseqüentemente, ao Programa) em seus planos atuais, canalizando ao curso todos os seus esforços possíveis.

3.3. Futuro:

Embora Isabella, ao falar das experiências passadas, revele a intenção de resgatar no futuro cursos que não concluiu no passado, e de dar continuidade ao curso atual, apenas esta segunda intenção aparece na imagem que faz de si daqui a quatro ou cinco anos. O que surge, portanto, é a continuidade do curso que está fazendo agora, numa Pós-Graduação, e planos relacionados a isso, como uma viagem à Espanha (onde há esse curso que deseja), e o trabalho na área descrita, então, como *minha área*.

Dar continuidade aos estudos, portanto, aparece em seus planos futuros.

A imagem que Isabella faz de si, no futuro, é de alguém bem sucedido na profissão. A realização desse plano, no entanto, está relacionada, para Isabella, a um esforço presente associado ao estudo, e ao trabalho, tido como condição para o estudo – e por ele atropelado:

futuramente eu quero ter alguma coisa... tipo eu tenho que começar de agora, então eu batalho bastante, claro, fico me matando de estudar, tipo... eu deixo... eu vou trabalhar eu levo todos os meus livros, apostilas, eu pego no serviço pra

poder estudar, porque o único tempo que eu tenho pra estudar é quando eu tô trabalhando...

4. Comunidade:

Isabella diz não poder contar com ajuda financeira da família para fazer faculdade, nem de incentivos, segundo ela. Isabella relata compartilhar com a mãe gostos e momentos prazerosos, que influenciaram na escolha do curso.

Foi por meio de um amigo educador universitário que Isabella conheceu, numa rápida experiência, o Escola da Família, mas na época parece não ter se interessado muito pelo assunto, até que, tempos depois, lembrou-se do projeto ao pesquisar na Internet.

A imagem que Isabella tinha dos frequentadores do Programa (apesar de já ter tido anteriormente um breve contato com eles na visita ao trabalho do amigo, citada acima) se mostrou fantasiosa em seu primeiro dia de experiência como educadora universitária. Os usuários (as crianças), que em seu imaginário apareciam como *rebeldes e barulhentos*, seriam assustadores, na medida em que só um herói das histórias de ficção seria capaz de lidar com esse contexto (*Não sou Superman!*). Daí a surpresa de Isabella ao fato das crianças se mostrarem carinhosas ou respeitadas, tomando-a como autoridade de quem aceitaram regras e limites (*“tia, posso...?”*). Esse comportamento, no entender de Isabella, teria influência da proposta do Escola da Família enquanto espaço aberto à comunidade, reconhecendo a importância do papel que o Programa cumpre.

Em sua forma de entender, o Programa – inexistente em sua época de estudante dos ensinos fundamental e médio – tem potencial para favorecer relações de maior respeito entre as gerações, ao oferecer-se como um lugar aberto de lazer nos finais de semana. O Programa associa a escola a um local também de atividades de lazer, antes restrito às “aulas de Educação Física”, em que as crianças brincavam.

Isabella valoriza esse potencial que vê no Escola da Família e ao pontuar a ausência de espaços assim em sua experiência passada, talvez esteja buscando explicações para as relações distanciadas ou conflitos que descreve em sua própria experiência familiar que, apesar do aparente incômodo, tenta naturalizar: *aquela coisa assim... pai e filha*, ao falar da falta de diálogo com seus pais (uma outra geração), um pouco amenizada na relação com os irmãos (embora esta possa conter conflitos), mas suprida na relação com uma amiga.

Apesar de incluir o respeito em suas relações familiares, entre as diferentes gerações, há algo proporcionado às crianças frequentadoras do Programa que faltou a ela: um refúgio a um ambiente de ausência de diálogo, onde poderia encontrar outras pessoas? Uma possibilidade de maior integração com a família?

5. Pesquisa:

Não foram notados dados relevantes neste item.

Discussão da Entrevista - Marie Curie

Breve apresentação

Sexo feminino, 24 anos, solteira, sem filhos, mora com a mãe e uma irmã (e o namorado da mãe que, em seu entender, *não conta*). O pai mora em outra cidade, mas mantém contato freqüente.

Marie Curie não trabalha, atualmente (perdeu oportunidades em função dos horários da faculdade e do Programa). Trabalhou, quando criança, por lazer, em atividade montada pelo pai.

Cursa o quarto ano da faculdade (o último, se não precisasse estender por mais um ano, em função de quatro matérias pendentes: duas dependências e duas que abandonou), no período da manhã, e faz Iniciação Científica à tarde.

Está no Escola da Família desde sua inauguração, há dois anos e dez meses, mas tem sua permanência ameaçada em função de mal-entendidos.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: ídolo profissional / admiração profissional relacionada à importância de sua criação.

Conforme justificamos em nota⁴⁵ no início do quadro de análise da entrevista de Marie Curie, estes relatos aconteceram em um dia bastante difícil para ela, em função de problemas por que estava atravessando: em decorrência de um mal-entendido no Programa, sua permanência no mesmo estava indefinida, fato este que, somado ao estresse gerado por outras circunstâncias, a estava abalando emocionalmente.

Marie Curie era uma das educadoras universitárias há mais tempo no Programa (ela o freqüentava desde 2003, momento de sua criação) e estava próxima de se formar.

1. Programa:

⁴⁵ O contexto em que essa entrevista se deu foi o dia em que MC foi ao Programa apenas para saber como ficaria sua situação no mesmo, visto que havia passado um mês numa espécie de licença e tinha dúvidas sobre sua situação futura no Projeto. Era um dia particularmente difícil para ela, com relação ao Programa, de modo que falar na entrevista parece ter funcionado como uma espécie de “desabafo”.

Grande parte das falas de Marie Curie relacionadas ao Escola da Família levantam aspectos que sente como negativos do Programa. O mesmo ocorre quando fala da faculdade, de sua vida no presente, de suas perspectivas futuras. Acreditamos que tamanha ênfase nos aspectos negativos esteja associada ao momento que vivia no dia em que aconteceu a entrevista. De qualquer maneira, é importante que as críticas sejam consideradas, e compreendidas dentro desse contexto.

Dentre os aspectos levantados como negativos, o mais citado foi a rigidez dos horários (ou a flexibilização aquém de suas necessidades) e a carga horária proposta pelo Programa que, somados aos horários da faculdade, inviabilizaram, no seu caso, a possibilidade de empregos que seriam de especial importância no momento de vida atual, de término de curso, que poderiam garantir ou aumentar sensivelmente, em seu entender, as possibilidades de Marie Curie alcançar no futuro o lugar almejado no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que se revolta contra o Programa, Marie Curie busca compreender que seu pedido de flexibilização dos horários a colocariam em uma situação de exceção, sentida como desigual e injusta para com os colegas educadores – o que não faz com que deixe de lamentar e criticar a rigidez dos horários, mas apenas compreender a recusa, em seu caso, no contexto em que ninguém teria essa flexibilidade.

A situação de dependência do Programa (sem o qual não conseguiria arcar com as despesas de seu curso) é citada, mas não parece ser sentida como algo negativo do Programa, pois a bolsa é vista como uma coisa boa e necessária, dado que sua faculdade é muito cara.

As dificuldades sentidas na conciliação dos horários não são vistas isoladamente como relacionada ao Programa, mas decorrente da combinação desses horários com os da faculdade, em anos posteriores aos do início no Programa, e aos propostos nas oportunidades de emprego.

Este fator ganha gravidade maior por inviabilizar, na compreensão de Marie Curie, seu sucesso no mercado de trabalho, comprometendo sua realização profissional, condenando-a a atividades que fortemente rejeita – como a docência. Essa situação gera nela sentimentos de desesperança e revolta, por não ter seu esforço e competência recompensados e reconhecidos, na possibilidade de um bom emprego.

Outro aspecto sentido como negativo é ter que trabalhar, no Programa, com uma faixa etária da qual não gosta – criança – e com a qual não se sente preparada para lidar. Busca alternativas a essa situação propondo atividades para senhoras, mas também encontra dificuldades com algumas delas. Essa queixa parece trazer implícita outra: o despreparo dos educadores universitários e seu conseqüente descontentamento com atividades realizadas no Programa, desconectadas de suas atividades no curso:

Eu dou curso de panificação, nunca entrei na cozinha, mas aqui eu fui obrigada a aprender, né?! Aí agora aprendi a fazer pão e já dou...uns cursinhos aí! (riso)
Pelo contrário: eu sou péssima na cozinha! Mas assim, aí eles falaram assim: “Ah, mas dá certificado?” Falei “Não. Não dá certificado. A gente pode dar...um certificado do Escola da Família, não é oficial... é só pra você ter alguma coisa.” – “Ah, então tá!”. Nunca mais voltava!

Essas experiências podem ter contribuído com idéias de que professor (profissão altamente rejeitada por Marie Curie) é enganador, na medida em que ensina o que não sabe, ou cuja audiência não está interessada em conhecimentos, mas diploma.

Marie Curie reclama também de ficar privada, em função das atividades aos finais de semana, no Escola da Família, das festas e churrascos da faculdade, considerados por ela *a parte legal*. Nesse sentido, ser bolsista do Programa Escola da Família significaria não viver a experiência da faculdade em sua plenitude.

Outro fator citado negativamente por Marie Curie é que a participação no Escola da Família inviabilizou suas oportunidades de obter outras bolsas que não solicitam como contrapartida o trabalho nos finais de semana. Isso se deu associado também ao baixo rendimento em algumas disciplinas.

Quando associa a responsabilidade por seus infortúnios e fracassos exclusivamente ao Programa, Marie Curie imediatamente se percebe simplificando a questão e passa, então, a responsabilizar a si mesma pelo que dá errado (sem perceber o que continua fazendo, desta vez), e sente desvalia, depreciação.

Um engano cometido pelo Programa ameaça a permanência de Marie Curie no mesmo e, assim, na faculdade, o que a abalou muito, fazendo com que ela se sentisse desrespeitada, gerando sentimentos de desconfiança com relação ao Programa.

A falta de tempo para atividades gerais de lazer – principalmente para viagens, o que *mais ama fazer na vida* – e para o contato com a família foram outros aspectos sobre os quais Marie Curie reclamou, com a sensação de estar *perdendo uma fase legal da vida*, além de se sentir frustrando as expectativas dos pais (e às próprias) relacionadas a trabalho.

Indiretamente – por meio das experiências de colegas que desistiram do Programa – foram citados como negativos a escola e o coordenador, de seu colega que desistiu.

A insatisfação com as atividades realizadas no Programa e a frustração diante de tentativas fracassadas de unir as atividades ao curso que frequenta na faculdade foram outros aspectos negativos citados. O fracasso dessas tentativas, em seu entender, ocorreu em função do desinteresse dos frequentadores do Programa por atividades que não fornecem certificado, e da falta de um curso que tenha continuidade, no Programa, e que possa fornecer o desejado certificado (embora relate que um curso estruturado desta forma já tenha ocorrido com outra educadora).

Não se sentir ouvida por dirigentes do Programa ao dar sugestões foi outro aspecto considerado negativo:

Eu acho que isso seria uma coisa que, eu acho que seria uma boa! Que eu já comentei até, com eles [A – É isso que eu ia falar! Cê já...sugeriu? Cê já...] Já, só que... nunca vai pra frente, né, as coisas que a gente fala... [A – É?] (risos) Aí... não sei.

E, por fim, são relatados problemas de relacionamento com outros educadores.

Marie Curie se sente, de certa forma, diferenciada dos outros bolsistas, considerando sua condição financeira privilegiada com relação a outros educadores, porém, reconhece sua necessidade da bolsa (e assim, sua condição de igual), não tendo possibilidades de arcar com a alta mensalidade de seu curso, para o que depende da bolsa, cuja obtenção foi uma *surpresa*.

A necessidade de justificar parece apontar sentimentos de dúvida de Marie Curie quanto a ser ou não merecedora de tal benefício, em alguns momentos em relatos nas “brechas” dos apontamentos dos fatores negativos do Programa.

Os conflitos com o Programa começaram a surgir, no sentimento de Marie Curie, quando quis começar a trabalhar e quando passou a ter aulas de sábado. Até então, não via

problemas no Programa. Marie Curie aproveitava as faltas a que tinha direito no Programa para ir aos jogos universitários e aproveitar um pouco deste outro lado da vida acadêmica.

Quanto a aspectos positivos do Programa, Marie Curie destaca a rapidez e a facilidade de acesso à bolsa (da qual soube *por acaso*, em pesquisa na Internet), e a própria bolsa, em si, sem a qual *não teria como pagar a faculdade*.

Além disso, Marie Curie destaca que o contato com uma realidade tão diversa da sua, vivida por freqüentadores do Escola da Família, foi enriquecedor e prazeroso (apesar de situações extremas de violência que presenciou e com as quais se comoveu), pois pôde interferir nesse contexto, sentindo-se útil, contribuindo para a alteração do desfecho de algumas histórias.

Apesar do conteúdo do relato dessas histórias ser bastante triste, por vezes *chocantes*, como ela mesma descreveu, foi curioso notar que este foi um dos poucos momentos da entrevista em que Marie Curie demonstrou animação, e seu riso não era de ironia, mas de satisfação. Esta satisfação parece relacionada, num contexto em que se sentia tão impotente, injustiçada e vulnerável (no Programa, no curso, nas expectativas futuras) ao reconhecimento de que havia feito algo de importante, de que suas ações, na prática do Programa, podiam ter um resultado positivo, compensando o esforço e a devolvendo, ainda que momentaneamente, a um lugar de potência, no qual venceu desafios de uma situação nova para ela. Um possível crescimento, ou amadurecimento foi propiciado por este contato com essa realidade que, até então, ela imaginava ficção, *coisa de TV*.

A sensação positiva também parece ter advindo de, na comparação com situações que julgou piores que a sua, sentir-se privilegiada, e ter seus problemas relativizados, quando deslocados a este outro contexto.

A experiência (bem sucedida) de uma colega, que teve sucesso ao propor uma atividade relacionada à vivência dela – colega – (ela trabalhava com o assunto) e à demanda da população (oferta de certificado) foi citada como positiva, bem como o bom relacionamento com alguns freqüentadores que se tornam amigos.

Com relação, portanto, à satisfação ou insatisfação proporcionadas pelo trabalho em si (excluindo os limites de horário e a sobrecarga associada ao conjunto de tarefas solicitadas pela faculdade, pelo trabalho e pelo Programa), no Programa, estão diretamente condicionadas, na experiência de Marie Curie, à possibilidade de se sentir útil de fato e de

dominar o conhecimento envolvido nas atividades propostas, de modo que estas satisfaçam a demanda da população, sendo de interesse de ambas as partes.

O sucesso, no entender de Marie Curie, e a satisfação com as atividades do Programa pressupõem que estas envolvam o saber anterior do educador, sua “bagagem”, que possibilite a ele usar seus conhecimentos de fato, de maneira ativa e criativa, sem que passem pelo constrangimento de ensinarem o que não conhecem, não gostam ou não despertam interesse na população atendida.

2. Faculdade:

Ao falar da faculdade, assim que apresenta seu curso, Marie Curie já o faz mostrando suas dúvidas em relação ao futuro, com cuja perspectiva está insatisfeita: *mas eu não sei ainda qual área vou seguir*, incluindo entre as alternativas opções que rejeitaria, se encontrasse saída, se pudesse trabalhar com o que a levou a optar pelo curso escolhido com tanta expectativa, na tentativa de juntar áreas diversas de interesse (e na certeza de ter conseguido, ao se matricular no curso escolhido, abandonando outras boas opções ao escolhê-lo).

A mesma decepção é percebida na continuidade da apresentação, ao falar do semestre em que está, na faculdade, por precisar cursar um ano e meio a mais, adiando sua formatura em função de uma conjunção de fatores: seus baixos desempenho e frequência nas matérias que ficaram pendentes, associados à falta de uma estrutura do curso, que possibilite cumprir esses créditos simultaneamente ao último ano – o atual. Apesar do tom de insatisfação, de decepção, Marie Curie fala disso com resignação, buscando compreender os fatos. Em outros momentos, revolta-se se mostrando inconformada com suas perspectivas profissionais futuras, com as quais os colegas de curso se conformam: viver de bolsa, em seguidos cursos de Pós-Graduação; dar aulas; mudar de área, ou de curso. Mesmo quando se sobressai com relação aos colegas e conquista uma vaga desejada no mercado de trabalho, não pode ocupá-la, em função dos seus horários, diferentemente dos colegas.

Apesar de ter escolhido uma faculdade reconhecida por oferecer facilidades de pagamento (embora entre as mais caras) e oferecer muitas possibilidades de bolsa, Marie Curie sente que errou ao escolher o Escola da Família, pois seu curso, após os primeiros

anos, passou a se estruturar de modo a tornar incompatível as atividades do curso com o Programa Escola da Família.

Muitas vezes, ao se queixar da faculdade, do Programa, do contexto atual, Marie Curie se volta contra si mesma, responsabilizando-se pela situação desfavorável em que se encontra – como, por exemplo, ter pensado em desistir do curso e apresentado mau rendimento, nesta época, o que culminou, agora, na sua impossibilidade de mudar de bolsa, deixando-a sem saída, pois as exigências do Programa não são compatíveis às da faculdade e ao mercado de trabalho, e a postura da faculdade, neste caso, tem sido a de não aceitar novos bolsistas deste Programa, por *dar muito problema*.

Além das questões estruturais, Marie Curie não vê compatibilidade, também, entre o que aprende em seu curso e as atividades que realiza no Programa.

No total de suas falas sobre a faculdade há um desequilíbrio muito grande entre o que sente claramente como aspectos negativos (excluídas as de “tom” negativo, classificadas como “neutras”, ou sem julgamento de valor – apresentadas acima, quando moderadas, ponderadas, ou de insatisfação implícita) e as que sente como aspectos positivos, tendo sido possível encontrar 14 falas do primeiro grupo (negativo), e apenas 4 do segundo (positivo), sendo, dentre estas últimas, 1 solicitada, e outra que se refere mais à ela própria do que necessariamente à faculdade (seu desempenho acima da média, nos primeiros anos).

Os outros aspectos claramente apontados como positivos foram: ser uma área *legal de trabalhar* (no sentido de interessante, prazerosa), embora relativizada *...o problema é o campo*; o convívio com pessoas diferentes, das quais aprendeu a gostar, e os *jogos universitários*, que freqüentava nas faltas permitidas pelo Programa – item este solicitado e apresentado, no momento, como *única parte boa*.

Embora haja desproporção nos aspectos julgados por Marie Curie como positivos ou negativos, percebe-se que ela tem sentimentos contraditórios com relação à faculdade: fala com animação das disciplinas cursadas, ao mesmo tempo que descreve as aulas como *a parte chata*, questionando a si própria sobre o que a levou a fazer faculdade (uma expectativa social, a condição para *ser alguma coisa*).

Marie Curie se arrepende da escolha pelo curso que faz por estar encontrando dificuldades relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho – apesar de gostar do que

faz (*eu acho que a área é legal de trabalhar, o problema é o campo*). Sua frustração envolve também questões éticas e políticas do mercado de trabalho, que demandariam uma melhor organização da classe profissional, pensamos.

De modo geral, os aspectos citados como negativos giram em torno da decepção com relação ao mercado de trabalho e suas oportunidades perdidas em decorrência da inadequação dos horários da faculdade (aulas de sábado) e do Programa, inviabilizando oportunidades profissionais. O alto valor das mensalidades do curso, gerando, junto com o resto do contexto, dependência da bolsa (e daquela bolsa, por não poder mudar); algumas disciplinas das quais não gosta; a baixa qualidade dos laboratórios e do atendimento da faculdade; a aparência de *colégio* do prédio; o perfil *bitolado* dos colegas do curso; a sensação de não ter podido aproveitar o que sente como *parte boa da faculdade* (festas, convívio social extra-classe), por estar impedida, cumprindo horas no Programa, são citados como negativos. Este último, relatado com bastante tristeza, e com a sensação de que sua experiência é sem sentido:

Então eu acho que essa parte eu não aproveitei, da faculdade, sabe? [A – Hum-hum] Que é o que todo mundo fala, que é legal, que é muito legal fazer faculdade por isso! Eu, pra mim é um saco fazer faculdade! Eu faço porque...sei lá! Porque meus pais falam que eu tenho que fazer, e porque a sociedade impõe que você tem que fazer uma faculdade pra você ser alguma coisa. Sei lá! Acho que é por isso. (choro)

O esforço não ser recompensado (faz Iniciação Científica; sobressai-se em processos de seleção... e não tem perspectivas boas de oportunidades profissionais) é dolorosamente constatado por Marie Curie, sentido como negativo, também. Em crise, Marie Curie apresenta baixo desempenho e complica ainda mais sua situação. A decepção com a realidade com a qual se deparou ao fim do curso gera desânimo para mudanças e recomeços, e decepção com ela mesma.

3. Eu:

3.1. Passado:

O passado de Marie Curie foi marcado por experiências escolares de sucesso, que alimentaram suas crenças de que ela era capaz de conseguir o que desejasse. Por meio de bolsa oferecida aos melhores alunos, pôde se preparar para o curso superior que escolheu

de acordo com suas afinidades e desejo. Durante o ensino médio, teve oportunidades de estágios, e opção de interrompê-los, quando desejou, para se dedicar ao cursinho.

No início da adolescência, Marie Curie trabalhou “por capricho”, em negócio que escolheu e que seu pai montou para que ela tomasse conta, auxiliada pelo avô. No relato desta experiência, sentida como prazerosa, Marie Curie nos permite conhecer alguns de seus valores relacionados ao trabalho (estar ocupado é bom; trabalhar é uma vivência prazerosa – o trabalho não foi uma necessidade, mas uma vontade, acolhida e estimulada pela família), e como foram construídos ao longo de sua experiência.

O ingresso na faculdade também é relatado como um momento de grandes expectativas e de perspectivas promissoras, alimentadas por profissionais com os quais entrou em contato para conhecer melhor a área escolhida e o mercado de trabalho, e pelos quais, no presente, se sente enganada.

Durante a faculdade, Marie Curie relata que foi tendo oportunidades profissionais que a fizeram se deparar com o conflito: situação ideal *versus* situação real, do trabalho, e se desiludir com a forma como as coisas funcionam no mercado de trabalho. Decepcionou-se também com a incompatibilidade de seus horários que inviabilizou seu ingresso em oportunidades que desejou, e com sua impossibilidade de alterar este cenário, dado que a decepção a fez ter vontade de *largar tudo*, o que culminou em baixo desempenho em algumas disciplinas, impedindo-a de concorrer a outros tipos de bolsa de estudos, tornando-a, assim, dependente desta, cujos horários impedem aproveitar oportunidades de emprego.

O passado, então, parece se constituir, hoje, na experiência de Marie Curie, como o tempo da ilusão, o tempo em que as perspectivas cresciam apoiadas em bases irreais: *Nada deu certo! Nada era como eu pensava, sabe?!.* O passado era o tempo em que ela *imaginava ter emprego*, no futuro.

3.2. Presente:

Cursando os últimos semestres da faculdade, angustiada com o início da vida profissional, Marie Curie tem encontrado dificuldades que se relacionam ao mercado de trabalho, em sua área, ser restrito; à falta de ética de possíveis empregadores, que restringem ainda mais o mercado; a oportunidades de trabalho inadequadas; às restrições de horário decorrentes da combinação da participação no Programa Escola da Família e aulas

obrigatórias da faculdade em horários alternativos. Esse contexto todo gera em Marie Curie uma sensação de estar sem saída, de frustração e vulnerabilidade, apesar do prazer que o conhecimento adquirido no curso lhe proporciona. Marie Curie gosta do que aprende na faculdade, fala de maneira eufórica e entusiasmada sobre o trabalho que aprendeu a realizar, mas tem tido experiências que mostram que as coisas não funcionam, na prática, como ela acredita e aprendeu (sentindo-se, agora, enganada) que deveriam funcionar, deixando-a desiludida, vendo como alternativa, na ausência de opções, trabalhar em atividade com a qual não se identifica (dar aula).

Ao ver seus sonhos se frustrarem diante do mercado de trabalho, Marie Curie passou a questionar seus planos, de repente tudo perdeu o sentido (*O que eu tô fazendo aqui?!).* E, diante dessa experiência de frustração, de desilusão, surgem os sentimentos de medo (*não tenho coragem*) de mudanças, de insegurança e desesperança – sentimentos incômodos que a fazem voltar-se contra si própria, e lidar com impaciência e revolta com as situações que se apresentam.

Marie Curie avalia a relação competência / oportunidade e se sente injustiçada, e procura localizar “culpados”, nos momentos de revolta e raiva. Acaba atribuindo ao Programa mais do que lhe cabe, sente, e termina por culpar a si mesma, sentindo-se *idiota*, tendo raiva de ter reagido chorando, em vez de *ter conseguido estudar mais para se livrar logo*.

A idéia de faculdade trazia implícita a idéia de um jeito de ser das pessoas (na faculdade haveria um *peçoal sossegado*, menos *bitolado* ou *certinho* em comparação com o colégio), que, num primeiro momento, a decepcionou, mas depois de conhecer melhor as pessoas ela passou a gostar, em suas diferenças – representando, assim, mais uma quebra (esta sentida como positiva) em suas crenças e pré-conceitos. No entanto, apesar destas pequenas melhoras em seus sentimentos com relação ao mundo e às pessoas, em particular, Marie Curie relata muitos conflitos interpessoais, no momento atual – compreensíveis, posto que até consigo mesma, no atual contexto, Marie Curie tem tido dificuldades de se relacionar (Ela se vê como alguém que falhou, que não cumpriu expectativas, que tentou e não conseguiu).

O presente parece ser o tempo do arrependimento, para Marie Curie – o arrependimento pelas escolhas feitas, pelos momentos de “entrega”, de desânimo e de

busca de explicações para seu mundo desconstruído, com, a seu ver, poucas perspectivas de reconstrução satisfatórias para ela.

No presente, o que antes fazia sentido, agora deixou de fazer, ou se transformou em dúvida: se no passado o ingresso na faculdade representava a possibilidade de trabalhar com o que gostava, no presente já não sabe mais por que faz faculdade: se por imposição dos pais ou da sociedade, para *ser alguma coisa*. Explicita, assim, a crença de que sem faculdade não se é nada. Crença esta, talvez, reforçada em nossa cultura pelo fato de que a atividade profissional costuma ser um dos principais dados fornecidos ou solicitados em uma situação de apresentação.

Sendo assim, estar vulnerável profissionalmente pode colocar em risco um fator importante que compõe a identidade, como parece acontecer com Marie Curie. A forma como compreende e como conta sobre suas experiências atuais revela a influência negativa que estas têm exercido no sentido que ela tem de si mesma.

Na experiência de cursar uma faculdade sendo simultaneamente educadora universitária, sente que algo fica incompleto, dividindo a vivência universitária em *parte boa e parte ruim*, e ela, em decorrência da participação no Programa, ficaria apenas com esta última.

Marie Curie atribui as oportunidades profissionais perdidas à falta de condições adequadas para assumi-las (tempo, não dependência da bolsa de estudos), não cogitando – embasada nas aprovações para estágios / empregos – incapacidade intelectual para os cargos (item sobre o qual se sente segura).

A decepção com o Programa, cujo engano no episódio já citado se soma aos outros desencantos de Marie Curie com a carreira profissional e com os conflitos com o namorado e com familiares decorrentes de cobrança de sua presença, parece contribuir com o surgimento de sintomas de estresse relatados pela estudante. Efeito contrário exerce a riqueza de seu contato e envolvimento com uma realidade diferente da sua, no Programa, na qual se sente capaz de influir positivamente, retomando, aqui, uma posição ativa frente aos fatos. A maneira de Marie Curie significar sua experiência foi também afetada por estas experiências nas quais pôde interferir, contextualizando seus julgamentos dos fatos: estar bem ou estar mal depende das experiências alheias com as quais se compara.

A insegurança, a vulnerabilidade e a inconstância sentidas por Marie Curie no momento presente se revelam na sensação de que *é muito diferente um dia do outro*, ao justificar a dificuldade encontrada para descrever sua rotina, neste momento em que *as coisas mudam muito*.

Curiosamente, Marie Curie (com a orientação, na entrevista, para descrever seu dia da forma como preferisse) opta por descrever primeiramente um dia de trabalho (passado, portanto), um dia que poderíamos descrever como bastante ocupado (vale lembrar que “estar ocupada” é algo cobrado e valorizado por seus pais, em sua criação, segundo ela). Depois, Marie Curie descreve um dia em que falta nas atividades de Iniciação Científica, ficando em casa *estudando, quando não tô chorando*, saindo apenas para fazer a prova e volta para casa – um dia do presente, marcado pela insatisfação e angústia. Por fim, Marie Curie descreve um dia no Programa – descrição marcada por um desânimo só rompido pela lembrança de um amigo que fez no Programa, e que a ajuda em suas atividades de educadora.

Expressões de insatisfação marcam a descrição de sua rotina.

O relato de sua vida atual, também, conta com posicionamentos bastante rígidos, em alguns momentos, sobre como Marie Curie é, ou não é; do que gosta e do que não gosta (principalmente em comparações com colegas, muitas vezes em situações de conflitos). Estes posicionamentos rígidos talvez sejam importantes para ela, neste momento, precisando funcionar como uma estratégia a que ela se apegue em um momento com tantas incertezas e falta de sentido. Isto é, no entanto, só uma hipótese, apenas sugerida, em alguns relatos, sendo os dados da entrevista insuficientes para colocá-la como afirmação.

3.3. Futuro:

A sensação de que sua realidade não faz mais sentido, na medida em que suas crenças foram frustradas, faz com que Marie Curie questione suas escolhas, busque explicações e responsáveis, na tentativa de compreender sua experiência e seu sentido de si, sendo capaz de reformular seus planos, de reencontrar seus desejos e vislumbrar um futuro que lhe satisfaça. Neste período de crise, em que se sente perdida, Marie Curie se deprime, estagnada, sentindo-se, assim, *sem coragem* para mudar, e responsável por sua condição, voltando-se contra ela mesma e contra todo seu contexto.

Vivenciando um presente tão repleto de dúvidas e inseguranças, torna-se difícil, para Marie Curie, vislumbrar um futuro (muito menos um futuro satisfatório). Nesse contexto, seu futuro é visto por ela como o *fim* que não desejou (dar aula) e que não esperou, ou como um momento infeliz, cujos acontecimentos não fizeram jus ao seu esforço.

A falta de perspectiva de emprego abala sua auto-estima, deixando-a enxergar, como opção, *ser uma frustrada*, ou mudar de área (opção esta para a qual se sente *sem coragem* e temerosa). Esta falta de perspectiva de emprego não corresponde, em seu entender, aos planos que ela e sua família tinham sobre sua vida, e isso lhe causa muito sofrimento (os momentos em que abordamos o tema “futuro”, na entrevista, foram bastante intensos, nos quais Marie Curie chorou muito).

Não estar no emprego desejado a remete à temida e desvalorizada (principalmente por seu pai) imagem de “desocupada”, causando-lhe sentimentos de desvalia e frustração.

4. Comunidade:

Se em sua experiência pessoal Marie Curie quebra, frustrada, algumas crenças tradicionalmente associadas à educação (a de que “gostar do que faz” ou “cursar uma boa faculdade”, por exemplo, garantem emprego e sucesso profissional, desconsiderando a necessidade de um contexto favorável que sustente condições adequadas para que se possa conquistar e assumir o lugar desejado no mercado de trabalho, entre outros fatores), a observação da comunidade a faz identificar outras crenças igualmente frágeis: a de que diplomas equivalem a um conhecimento real, e que a quantidade de cursos é proporcional ao “preparo”: Marie Curie critica telecursos, oferecidos oficialmente, com entrega de certificados / diplomas, e outros “cursos”, nos quais muitas vezes o próprio educador não está capacitado, ou o público não está de fato interessado em adquirir conhecimentos, mas em acumular papéis que apresentarão aos empregadores, na expectativa de serem contratados.

Quanto a essas pessoas que buscam “diploma”, Marie Curie comenta: *Eles não fazem nada de graça!*, talvez revelando a própria sensação, impotente, de não ter nada a oferecer, nesses cursos estruturados desta forma, no Programa.:

E isso eu fui reparando com o tempo, sabe? Que o pessoal quer isso! Quer uma coisa bem feita, bem elaborada, eles exigem. [A - Hum-hum...] Mas que tem, mas com...alguma coisa no final. Eles não fazem nada de graça!

As atividades vivenciadas genuinamente no contato com a comunidade, tão diversa e tão próxima, em que ela pôde atuar e sua intervenção fez diferença, enriqueceu seus conhecimentos, oferecendo-lhe um pouco de esperança, tão necessária, no momento, à Marie Curie.

A empatia valorizada nessas relações é totalmente descartada nas relações que Marie Curie tem estabelecido com empregadores, despersonalizados, em seu relato, sugerindo a frieza sentida nas relações no tão disputado mercado de trabalho: *nenhum lugar aceita que você fique uma manhã fora, pra você ficar num outro lugar. Nenhum, nenhuma empresa aceita.*

E quando este “outro” da empresa é, enfim, uma pessoa, esta é representada por meio de expressões que oscilam entre a proximidade íntima (“filha”) e a frieza (“vai ficar na rua”), explicitamente escolhidas por Marie Curie (*não falaram com essas palavras*) para representar o anúncio de um cenário desesperançoso, a ela.

Quanto aos colegas de faculdade, Marie Curie percebe que sua frustração é compartilhada pela maioria deles; porém, o mesmo não ocorre com sua atitude, pois, diferente de muitos de seus colegas, ela se recusa a se conformar com o futuro que prevê, e se chateia consigo mesma, por não conseguir aceitar.

Apesar da sensação de estarem todos vivenciando o mesmo momento, Marie Curie se compara com os colegas e se sente injustiçada: é privada, em função de suas atividades no Programa Escola da Família, de ir a festas da faculdade, tidas como *parte boa*, e por ter melhor desempenho e menor oportunidade, também em função do Programa.

Marie Curie critica a imagem inicial que os colegas da faculdade lhe causaram no início do curso – *bitolados* – mas conta ter se aberto a um contato maior e se surpreendido, gostando de e respeitando suas diferenças.

Marie Curie se queixa de *quase não ver* a família, e de que a queixa é recíproca, transformando-se em cobranças e disputas por seu raro tempo livre. Essa relação com a família também é marcada por expectativas de sucesso profissional, que Marie Curie sente que sua família tem por ela, e sofre por não conseguir corresponder.

No que se refere aos colegas no Programa, Marie Curie descreve uma relação conflituosa com alguns, sentindo-se, inclusive, perseguida; e uma relação próxima com outros – principalmente com um usuário que se tornou seu amigo.

5. Pesquisa:

Além do fato já bastante comentado sobre sua condição especial no dia em que ocorreu a entrevista, quando sua necessidade de reclamar era tão grande que Marie Curie pareceu usá-la como oportunidade de desabafo, perdendo-se – envolvida de tal forma com seus sentimentos – ao contar o que sentia como problema: *Na verdade, nem lembro mais o que você me perguntou! (risos)*, temos que a fala:

*... eu não consigo ficar num negócio que tem muita conversa! Não é meu perfil!
Que nem, tem Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, não sei que da...
Ai! Aquilo lá me i... Nossa! Não é! Eu não gosto disso!*

talvez pudesse manifestar uma certa impaciência ou irritação com a situação de entrevista, naquele momento. No entanto, descartamos esta compreensão por não termos observado em nenhum outro momento esse sentimento – tendo sido percebida, pelo contrário, uma necessidade de falar à qual a entrevista estava atendendo (a de Marie Curie foi a entrevista mais longa, dentre as outras realizadas com os outros participantes; sua aceitação em participar da pesquisa foi imediata, bem como sua recusa a interrompê-la para almoçar, diante dos convites do coordenador; ao final, diz com ironia: *eu falo pouco!*).

Discussão da Entrevista – Maquiavel (M)

Breve apresentação

Sexo masculino, 28 anos, solteiro, sem filhos, mora com os pais e um irmão mais novo.

Trabalha desde 16 anos. O trabalho atual não tem relação direta com o curso que faz na faculdade, mas reconhece contribuições dos conhecimentos adquiridos no curso para a atividade profissional.

Faz faculdade no período da noite; está cursando o terceiro semestre.

No dia da entrevista, completava 1 ano de participação como educador universitário no Programa Escola da Família.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: ídolo profissional, relacionado à *discussão política*.

1. Programa:

Maquiavel não seria um freqüentador do Programa – enquanto comunidade – pois apesar de já ter *ouvido falar* em escola aberta nos finais de semana, antes de se tornar bolsista, não se interessou, na época. Sendo assim, Maquiavel considera que foi na própria faculdade que ele tomou conhecimento do Programa Escola da Família.

Não pagar as mensalidades da faculdade, por ser bolsista, foi sentido por Maquiavel como um aspecto positivo do Programa, embora essa condição exija sacrifícios com os quais é necessário aprender a lidar, em sua compreensão.

O tempo ocupado pelo Programa nos finais de semana, para Maquiavel, era o tempo do estudo (*de estar numa biblioteca, estudando*), de fazer *algum outro tipo de trabalho*, e do descanso – também admitido e valorizado por ele. O Programa demandaria também, indiretamente, o tempo do lazer (dos finais de tarde, nos fins de semana, por exemplo), pois esses períodos passaram a ser utilizados para outras atividades (da faculdade, pressupõe-se).

Apesar de o Programa ocupar esse tempo de atividades reconhecidas como necessárias, o que o torna prejudicial, neste aspecto, pelo que percebemos na fala de Maquiavel, é o estudante não saber lidar com isso: conseqüências como diminuição do rendimento escolar em função das atividades do Programa seriam uma questão de

adaptação do bolsista, apesar do *desgaste* gerado para lidar com essa situação. Em outro momento, inclui também a estrutura familiar e de relacionamentos do estudante: se é casado, se namora, se tem filhos ou *casa pra cuidar*, isso tornaria a experiência do Programa mais difícil.

Maquiavel vê o Programa como um *laboratório* para a área de educação (que, lembramos, não pretende seguir) e, nesse sentido, ele colabora com o curso que faz na faculdade. A relação atividade do Programa / curso na faculdade não é estabelecida pelo Programa, segundo Maquiavel, mas o aluno pode buscá-la. O Programa não buscar essa relação é um aspecto sentido como negativo, por Maquiavel. Sua proposta, em uma atividade, de estabelecer essa relação não foi bem aceita pela comunidade – segundo ele, por ser uma atividade de ensino. Em sua compreensão, teria faltado algo que pudesse propiciar um retorno profissional para a população (como um certificado), algo relacionado à qualificação profissional.

Aqui, percebemos que a educação aparece como atividade cujo único atrativo à comunidade seria facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Maquiavel, portanto, vê de forma diferente o sentido da educação para as pessoas às quais atende no Programa e para ele mesmo, pois ao narrar sua própria experiência de estudante, a educação aparece como tendo um sentido de contribuir com conhecimentos, sendo uma atividade prazerosa, desvinculada, nos objetivos de Maquiavel, de intenções relacionadas à inserção profissional.

Entre os aspectos positivos, além da bolsa, Maquiavel fala de uma experiência que lhe permitiu alcançar uma pretensão do passado, ao viabilizar uma oficina de arte e o início da criação de um espaço que planejou e que tem dado resultados reconhecidos como satisfatórios por ele e pela comunidade que, em alguns casos, faz questão de estar presente em suas atividades.

Ao poder desenvolver no Programa atividades com as quais *desde novo* pretendia trabalhar, cujo conhecimento envolvido ele domina e lhe é prazeroso; ao sugerir e inaugurar um espaço a partir do que lhe foi oferecido – *uma sala simplesinha* – e obter uma resposta positiva da população; ao sentir que suas atividades tiveram uma interferência também positiva na vida das pessoas, Maquiavel se vê em uma posição ativa frente a um contexto

que demanda intervenção, e isso contribui para que ele tenha uma imagem positiva de si mesmo, conforme percebemos.

Por meio das atividades que ele propôs a partir de um interesse comum dele e da comunidade, senhoras estão conseguindo complementar suas rendas vendendo produtos artesanais por elas produzidos, aprendidos nas oficinas oferecidas por Maquiavel, o que lhe traz *uma satisfação muito grande, sendo gratificante*.

Já o trabalho sem condições mínimas de realização (como a falta dos utensílios de cozinha em uma oficina de panificação), devido à resistência de funcionários da escola, é relatado como negativo, no Programa. Percebemos que a compreensão que Maquiavel tem do assunto (a resistência institucional revelaria um sentimento de ameaça à estabilidade dos funcionários da escola, de temor de mudanças e de incompreensão ou incompatibilidade de objetivos entre o Programa e os funcionários da escola) possibilita atribuir a fatores externos a ele próprio o que sente como negativo.

Esta maneira de compreender sua experiência parece ter influências do curso que faz na faculdade, e favorecer uma vivência positiva das experiências no Programa. Maquiavel cita um colega de curso que foi bolsista e, após a formatura, permaneceu no Programa como educador profissional. Seu curso favorece a compreensão do funcionamento de uma sociedade, e a atividade que Maquiavel realiza no Programa tem um sentido para o coletivo, uma relevância social, segundo as experiências relatadas.

De modo geral, nessa entrevista há três falas que apontam aspectos sentidos como positivos e cinco como negativos.

2. Faculdade:

O que motivou a escolha do curso, em Maquiavel, foi a *paixão* pelo assunto, não tendo, inicialmente, pretensões profissionais. Gostar do curso, portanto, é motivação para cursá-lo (no passado já havia abandonado um curso técnico com o qual se *desgostou*, fazendo com que reavaliasse seu percurso, refazendo seus planos).

Apesar de ter *paixão* pelo assunto e gostar do que aprende, há uma insatisfação: Maquiavel está em um curso de Licenciatura (que é o que sua faculdade disponibiliza), mas gostaria de fazer o Bacharelado. Portanto, tenta transferir-se para outra instituição que ofereça este curso – a USP. O fato de estar em uma Licenciatura, querendo, na verdade,

cursar um Bacharelado faz com que Maquiavel não tenha *pretensões profissionais*, pois a *intenção não era pra ser professor*, além de se sentir *muito bem estabelecido* e satisfeito em seu emprego atual.

Para Maquiavel, o curso escolhido, independente da modalidade Licenciatura ou Bacharelado, representa mais do que conhecimentos adquiridos, mas uma visão de mundo e um estilo de vida com que ele pôde entrar em contato, dos quais gosta e com os quais se identifica, fazendo com que o curso superasse suas expectativas. O curso viabiliza que, nesses aspectos, ele seja quem ele quer ser, alcançando um ideal de si que ele admira.

A experiência de se unir a um coletivo e lutar por uma causa comum é representativa desse ideal de ego, e relatada como a experiência boa vivida na faculdade. Não deixa de ser uma experiência de pertencimento, e de vitória, pois os objetivos em questão foram alcançados.

A experiência relatada como negativa é a que revela justamente o contrário: desunião, conflitos, fracasso do coletivo.

Os conhecimentos adquiridos no curso têm contribuído para a realização de seu trabalho no emprego atual, e isso é valorizado por Maquiavel.

A satisfação com o curso faz com que Maquiavel planeje dar-lhe continuidade, cursando posteriormente, caso não consiga a transferência que está tentando, o Bacharelado, e também tem planos de fazer Pós-Graduação na área.

A vivência da faculdade é relatada por Maquiavel como transformadora de sua rotina não só nos horários, nos hábitos, nas atividades de lazer, mas também nas suas relações familiares, dado que *sua cabeça modifica um pouco...180 graus!*

Maquiavel valoriza os conhecimentos adquiridos, que, em seu caso, o auxiliaram não a arrumar emprego, mas a trabalhar melhor, dado que passa a poder embasar melhor suas pesquisas, tornando-se mais eficiente.

Maquiavel, assim, parece sentir – e viver isto – que fazer faculdade faz dele uma pessoa melhor, mais consciente de si e da realidade ao seu redor. Esta consciência, no entanto, quando se trata de problemas grandes, de complexa solução, é apenas um primeiro passo ao qual ele sente dificuldades em dar continuidade:

...o curso de educação também me proporcionou isso, enxergar essa problemática da educação, a questão da criança, a questão do adolescente... Eu só não consegui colocar isso em prática.

e atribui esta dificuldade à *falta de tempo*.

Ao falar sobre o desempenho na faculdade – que caiu, ao entrar no Programa, mas que agora está melhorando – Maquiavel atribui a fatores externos (excesso de atividades) o baixo rendimento inicial, mas a fator interno (capacidade de lidar com a *coisa*) sua melhora, mostrando se perceber como uma pessoa resiliente.

3. Eu:

3.1. Passado:

Quanto ao passado, Maquiavel fornece poucas informações, mas nessa pouca fala um dado é ressaltado e repetido por ele: o de que *desde novo* gostou de artes. Este gosto o teria levado, no passado, a escolher um curso técnico, com o qual se frustrou, desistindo de seus planos de ser arquiteto. Se este gosto, porém, não se sustentou enquanto base para a realização de um curso superior, encontrou vazão em seu trabalho, no emprego atual, e também nas oficinas bem sucedidas que realiza agora no Programa Escola da Família.

Em decorrência da frustração citada ao tentar unir o gosto ao estudo, Maquiavel levou seis anos para concluir o ensino médio, e ficou mais um intervalo semelhante até ingressar na faculdade. Nesse tempo trabalhou (trabalha desde 16 anos) e descobriu uma nova paixão por uma área de conhecimento. O que embasou sua escolha pelo curso atual, assim, foi também uma *paixão* pelo assunto, descoberta mais recentemente, mas que não apenas se sustenta, no presente, mas *supera expectativas*.

De acordo com a história que conta, Maquiavel se mostra uma pessoa atenta aos seus sentimentos, aberta ao novo (embora, em outro momento, afirme temer o novo e preferir as certezas), capaz de reformular seus caminhos depois de sofrer com as decepções. Permite-se se mover pelo prazer e pelas paixões, nos estudos, enquanto conta com a segurança (embora não seja registrado) e satisfação de um emprego do qual gosta. No campo do trabalho no Programa, Maquiavel procura transformar suas atividades de modo a torna-las prazerosas. Inclui amigos em seus planos, bem como a comunidade, à qual ouve e considera.

3.2. Presente:

Atualmente, Maquiavel mora com os pais e um irmão. Com seu salário, colabora com as despesas domésticas, paga suas outras contas de manutenção própria e de seu curso.

As atividades que Maquiavel faz e cita como prazerosas são as que envolvem arte, portanto, as que se aproximam do seu trabalho no emprego atual. No entanto, as atividades de ensino são tidas como *interessantes*, para ele. Gosta destas atividades, mas não pretende seguir essa área (alega ter *medo de não saber o que encontrar dentro da sala de aula*, local, a seu ver, de *instabilidade*, de impossibilidade de planejamento e de incertezas).

O tempo que Maquiavel tem para o estudo são os intervalos que passou a aproveitar, e antes *não aproveitava* – como algumas horas da madrugada, depois da faculdade ou os fins de dia nos finais de semana. Ao descrever seu emprego como *dinâmico*, descarta a possibilidade de *ler alguma coisa* durante o dia.

O sentimento de pertencimento a um coletivo e o engajamento em causas que considera importantes a esse coletivo são elementos que compõem seu ideal de ego, e critérios para que ele julgue uma experiência como boa ou ruim.

Satisfeito com o emprego e com os conhecimentos adquiridos na faculdade, Maquiavel se vê se aproximando do que gostaria de ser, encontrando nessas atividades satisfação e elementos que fortalecem sua auto-estima. Quanto ao trabalho no Programa, Maquiavel consegue reconhecer nas diferentes experiências as que sente que o fortalecem e as que demandam intervenção para que o satisfaçam. O caminho, no entanto, escolhido para que se sinta sendo da forma como deseja e imagina envolve tanto um esforço de adaptação às condições do trabalho, quanto o afastamento parcial do mesmo, por meio de transferência para uma universidade pública, quando passaria a ficar como voluntário, no Escola da Família, tendo, assim, em seu entender, tempo livre para o contato com colegas do curso e para atividades de lazer, que integram o que imagina ser uma rotina satisfatória, junto com a possibilidade de se tornar bacharel e dar continuidade aos estudos após o término da faculdade.

Maquiavel compreende a experiência de estar na faculdade como transformadora dele mesmo, interferindo em suas relações familiares / sociais: *...porque sua cabeça modifica um pouco...180!*, e gosta dessas transformações em sua visão de mundo. Sente,

no entanto, que falta conseguir com que a prática das suas atividades acompanhe essas transformações, precisando de tempo disponível para que isso aconteça. Contraditoriamente, a participação no Programa favorece essa prática, por meio de algumas atividades ali desenvolvidas, bem como limita essa prática desejada, pois contribui para que não haja tempo livre, sendo, então, o próprio tempo de participação nas atividades do Programa considerado *o único tempo que me sobra* para realizar estas atividades, tentando colocar em prática as idéias transformadas por suas experiências na faculdade.

Maquiavel sente que os limites impostos pela falta de tempo são amenizados por sua capacidade de *lidar com a coisa*, revelando, assim, uma postura ativa frente a situações de obstáculos, o que fortalece elementos positivos na construção de sua identidade. Assim, Maquiavel se vê como uma pessoa resiliente, sem deixar de ser crítico com relação ao contexto que o cerca, desejando e se esforçando para alterá-lo.

3.2. Futuro:

Apesar de não pretender dar aula, Maquiavel se vê nessa atividade, no futuro, e dando continuidade ao seu curso, em uma Pós-Graduação, em outra faculdade – a USP.

Vê-se, então, realizado, em termos do que hoje o satisfaz: conhecimentos adquiridos, satisfação com o saber e transformação de sua visão de mundo, prevendo a continuidade dos estudos. Com relação à atividade profissional, no entanto, admite possibilidades que hoje lhe desagradam, mas quando colocadas no futuro lhe causam dúvidas.

4. Comunidade:

A transformação de sua visão de mundo propiciada pelos conhecimentos adquiridos na faculdade influenciou as relações sociais de Maquiavel. Essa transformação é muito valorizada por ele, na medida em que o auxilia a ser uma pessoa cujas ações são validadas e reconhecidas pelo outro.

A sensação de pertencimento e a empatia são mobilizadoras de ações em prol do coletivo e extremamente valorizadas em sua experiência. Propiciar possibilidades de aumento de renda à comunidade freqüentadora do Programa, por meio de suas oficinas de

artesanato; engajar-se em movimento por melhores condições de trabalho para os seus professores da faculdade, obtendo sucesso, são exemplos dessas experiências.

5. Pesquisa:

Apesar de não explícita na entrevista, desde o início houve grande disponibilidade de Maquiavel para participar da pesquisa, parecendo esta significada como mais uma oportunidade de envolvimento com o mundo acadêmico, que lhe traz tanto prazer.

Além disso, a compreensão dos objetivos da pesquisa, com os quais se identifica, também contribuiu e influenciou em sua motivação para participar. Assim, a participação na pesquisa parece ter atendido à sua demanda por engajamento em causas que considera relevantes a um coletivo.

Discussão da Entrevista - El Shaddai (ES)

Breve apresentação:

Sexo feminino, 39 anos, separada, dois filhos (14 e 8 anos), com os quais mora.

Trabalha desde os 15 anos tendo atuado como babá, *em casa de família*, mas no momento está desempregada – realiza estágio não-remunerado, associado ao curso de graduação. Recebe pensão do ex-marido e renda de um apartamento alugado, consideradas por ela insuficientes. Está procurando um estágio remunerado em sua área.

Cursa, em período noturno, o segundo ano da faculdade.

Está no Programa Escola da Família há um ano.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: fonte de força para missão de vida, relacionado à religião.

1. Programa:

O Programa é tido por ES como alternativa – não única, cogitando também o PROUNI – à insegurança quanto à possibilidade de continuar podendo pagar pelo curso da faculdade. Relata a tristeza que sentiu ao ver colegas desistindo da faculdade em função de não terem sido chamados pelo Programa e não terem dinheiro para dar continuidade ao curso.

Saber da existência do Programa – por meio de amigos – fortaleceu suas pretensões de ingressar no ensino superior, na medida em que sentiu segurança quanto às suas chances de concluí-lo.

Apesar de sentir que o Programa pode assegurar-lhe a permanência na faculdade, ES pretende mudar para o PROUNI, pois se por um lado o Escola da Família torna possível

arcar com os custos da faculdade, por outro pode dificultar que ES arrume um emprego, se este for para o período de Segunda a Sábado, ou com folga apenas durante a semana.

Contando sobre a colega que desistiu do Programa após três meses de participação, El Shaddai diz:

Ela falou que não gostou...esse tempo, pra ela, de sábado e domingo, ela não gosta de...sabe, ficar presa e...então pra ela não serviu, ela desistiu.

Deduz-se, então, que o Programa *não serve* para quem não gosta de *ficar presa*, não poder sair no final de semana. Temos, assim, novamente, uma visão que atribui a características pessoais (gostar ou não de ficar presa) o êxito da permanência no Programa – ou quando, mais adiante, afirma: *falou que não era para ela* [o Programa]. Essa amiga de El Shaddai pode permanecer na faculdade porque conseguiu um emprego no *período normal* [dia da semana].

Ao mostrar certa insatisfação com a falta de suporte do Programa – faltam materiais básicos para a realização das atividades programadas pelos educadores – ES, em seguida, procura justificar a falta – como faz em outras ocasiões – numa espécie de “defesa” do Programa, como se não pudesse lhe destinar críticas, dado que reconhece o quanto ele foi e é importante para seus planos de cursar uma faculdade. Criticá-lo talvez lhe soe como ingratidão, ou represente o temor de perdê-lo.

O trecho transcrito abaixo, no entanto, é exemplar de que realmente há uma certa confusão de sentimentos com relação a um valor que seria proposto pelo Programa: o desenvolvimento da autonomia, em oposição ao assistencialismo – e que, podemos pensar, coerente (e conveniente) à própria proposta do Programa, ao oferecer bolsa de estudos em troca do trabalho dos estudantes:

Eu...uso tinta [A – Ah, tá...] Eu uso tinta de tecido [A – ã-hã...], eu uso pano pra pintar, eu...trabalho com panificação também...então eu uso muito material também na cozinha, que não tem na escola, né, e... com a verba que vem pouca, né... e a gente tem que comprar geralmente (?) mais necessário, né, e sempre fica faltando alguma coisa...então a gente fica sempre preocupada com essa parte, né, e realmente não existe nada assim, pra pescar, que tem que não só dá o peixe, né, cê tem que pescar,

tem que correr atrás... cê tem que...ir atrás de patrocínio... através de sites, entendeu?

Na tentativa, então, de exaltar a intenção de favorecer o desenvolvimento da autonomia como “lado bom” que justificaria a falta dos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades no Programa, ES se atrapalha e afirma que *realmente não existe nada assim, pra pescar*. Isso revela que talvez haja questionamentos, por parte de ES, sobre o que seja “pescar”, “ganhar o peixe”, pedir o peixe...

Ao relatar seu próprio esforço e o da comunidade envolvida em conseguir voluntários que supram as necessidades demandadas para a realização das atividades do Programa, ES termina com a frase *É o que acaba acontecendo*, talvez sentindo que isso não é o ideal, mas o que vê como possível, dada a *política em si*, que, *difícil, complicada*, demora a mandar a verba, não sendo, portanto, *culpa do Programa*, em seu entendimento.

O Programa aparece, assim, como desconectado da política, ou então, fazendo parte de uma política mais ampla, à qual está submetido e da qual também seria vítima, não podendo desenvolver suas atividades de maneira satisfatória. Sendo assim, percebemos que essa “política categorial”, como os “Programas” são considerados por Faleiros (cf. capítulo I, deste trabalho), pode gerar como consequência a pressuposição da existência de uma *política em si* – esta “maior” – como algo abstrato, extremamente poderoso, que submete a todos – ou pelo menos aos que não conseguem compreendê-la – desmobilizando perspectivas de mudanças, dada a sua complexidade.

Observa-se, portanto, uma ambivalência latente com relação ao Programa. O fornecimento de material para as atividades dos educadores universitários no Programa, ao mesmo tempo em que é considerado *ajuda* – ou seja, como se fosse um favor do Programa e uma obrigação dos estudantes (parte que lhes cabe) – na medida em que é *não tão culpa do Programa*, mesmo que involuntariamente alguma responsabilidade lhe é atribuída.

Uma experiência considerada boa, por parte de ES, ocorrida no Programa, diz respeito à uma intervenção bem-sucedida, dela, na qual um garoto que se isolava e era isolado pelo grupo pôde se integrar a ele e ser valorizado; a negativa se refere a um episódio no qual foi desrespeitada e agredida por um freqüentador da escola ao tentar intervir em uma situação

na qual o garoto agredia uma menina. Com relação ao episódio considerado bom, por ES, ela relata ter usado conhecimentos adquiridos na faculdade, que a auxiliaram a ter um olhar atento à questão da inclusão e adquirir conhecimentos que tornaram sua prática bem-sucedida. A utilização no Programa de conteúdos adquiridos na faculdade resultou, em sua experiência, em prática importante e eficiente, marcante para a universitária.

Questionada sobre suas expectativas relacionadas à faculdade e ao Programa, ES responde parecendo misturar, em sua fala, o Programa a si própria:

*Ah, eram as melhores, né! Nossa, pra mim tudo era novo... né, diferente... né...eu nunca tinha trabalhado em escola, né, então pra mim, foi muito gratificante, foi muito... né... e... de um projeto assim, de ousadia, né, porque você tinha que correr atrás do...do seu investimento, né, do voluntário, né, das pessoas aqui mesmo da comunidade, que ajuda, tem muitos comerciantes, então esse contato eu sempre tinha, né. Quando eu ia no dentista, eu chegava lá na minha dentista: “ô... você conhece alguém, assim, que quer fazer voluntariado?” **Então cê já acaba fazendo muita...o próprio marketing, né, pessoal.** Então pra mim foi bom, nessa parte. Eu acho que, assim, eu fui após poucos me soltando. E eu achei assim que o Programa, ele dá suporte, mas eu achei que era maior, o suporte, entendeu? [A – Em que sentido?] Suporte assim, de me ajudar com essa parte assim de...não, não de voluntária. Nessa parte, cê, por exemplo, cê buscar ajuda, assim, pra...adquirir materiais, pra você é...concluir o seu projeto, entendeu? Então fica difícil.*

fazendo-nos questionar: de que projeto ela fala?, parecendo-nos se referir ao seu próprio projeto de vida, para o qual sente que precisa de *ousadia* para *correr atrás do seu investimento*, e de uma *ajuda* que, por um lado, ao solicitar, adquire uma certa desenvoltura e confiança, consideradas positivas, ganhos pessoais; por outro, a necessidade de solicitar *ajuda*, de angariar *voluntários* para poder concluir seu projeto, frustra suas expectativas (*eu achei que era maior, o suporte, entendeu?*).

O Programa parece corresponder a um salto, a uma ascensão, permitindo que ES se aproximasse do sonho infantil de ser professora – *eu nunca tinha trabalhado em escola, né, então pra mim foi gratificante.*

Vê, portanto, neste trabalho, a possibilidade de descobrir em si a *ousadia* de *correr atrás do investimento*, em nome do Programa, no contato com a comunidade. A posição de solicitar *ajuda*, ao mesmo tempo, está aquém de suas expectativas.

2. Faculdade:

No trecho: *...aí eu fiquei (?) 17 anos sem conseguir, né, voltar pra faculdade, que era meu sonho, né, terminar a faculdade...né ingressar na faculdade, né...* percebemos que ES sente que o curso superior lhe confere *status* e possibilita ter uma profissão e não apenas um trabalho, conforme é entendido por Fulmer (1995), citado no capítulo II desta pesquisa.

Ter faculdade, segundo percebemos na fala de ES, representa para ela a possibilidade de ser ouvida (*como você chegar com as pessoas, ter argumentos mais fortes pra você falar*); de, por meio de argumentos, conseguir o que deseja e, nesse sentido, experimentar uma existência diferente, na qual se tem voz, e, conseqüentemente, respeito. A experiência de participação no Programa Escola da Família – em nome e por meio do qual ela experimenta essa nova condição, ainda que não plenamente – fortalece essa sensação de ES, com relação ao ensino superior.

O fato de ES estar na faculdade e no Programa, segundo ela, estimulou o filho – que está na terceira série – para as atividades escolares – o que foi sentido como positivo, e relatado com animação. Em função dessas atividades, e da valorização decorrente de sua participação nelas, ES se sente um modelo positivo para os filhos:

E...dessa parte assim deles vê que eu tava sempre estudando, lendo, ele tomou, ele ficou mais incentivado, assim, a ler...Ele tá lendo mais, né, ele...ele fala melhor agora, e ele tá escrevendo melhor agora, também. Então (riso) foi bom, por parte dos dois. Diferente do que tava antes.

El Shaddai fala, ainda, que da mesma forma como a experiência no Programa permite que ela adquira mais didática ao colocar em prática a teoria que aprende na faculdade, os

conhecimentos adquiridos na faculdade embasam sua prática de educadora, no Programa: *eu acabei unindo as duas coisas e foi bom pra mim, né?* El Shaddai compartilha com os colegas do Programa o que aprende no seu curso, sentindo contribuir para um melhor desenvolvimento das atividades no Programa. Fala com animação sobre seus conhecimentos colocados em prática, parecendo sentir-se mais confiante do que em outros momentos da entrevista.

Esta conjunção – faculdade/Programa, não funcionou sempre em harmonia, na experiência de ES, pois, na medida em que a primeira facilita que ela arrume um emprego (tendo maior aceitação ao se dizer universitária; conseguindo preencher fichas e escrever redações solicitadas no processo seletivo, por exemplo), a segunda inviabiliza alguns deles em função do horário solicitado, incompatível com as atividades do Programa.

A faculdade tem sido um projeto viável, segundo ES, graças à rede de apoio que ali encontrou: colegas e professores disponíveis e compreensíveis, com quem é possível trocar apoio, em um local onde um se preocupa com o outro, onde ES encontrou *uma amizade com conteúdo, uma amizade forte*.

A faculdade é descrita por ela como importante por ampliar o seu conhecimento e enriquecer seu vocabulário.

Quanto ao seu desempenho na faculdade, ES o considera ótimo (sua nota mínima é sete), *não chega a ser um dez*, mas está satisfeita, e atribui seu bom desempenho ao seu esforço.

Quanto a uma experiência positiva na faculdade, ES cita uma situação em que obteve apoio das colegas numa circunstância que lhe causava insegurança e ansiedade – a apresentação de um seminário. A torcida bem humorada das colegas, enquanto espectadoras, tornou-a confiante para enfrentar, com sucesso, essa situação de exposição.

Em paralelo, cita como uma experiência ruim na faculdade uma circunstância em que não obteve o apoio do grupo diante de sua dificuldade de compreensão da tarefa solicitada. Nesse sentido, a experiência ser considerada boa ou ruim, para ES, depende de sentir-se acolhida ou rejeitada em situações nas quais não se sente segura quanto aos conhecimentos que possui, ou que não possui, e que são cobrados.

Chamou atenção, na experiência relatada como negativa, relacionada à faculdade, por ES, o fato de sentir-se agredida, em função de sua falta de conhecimento, por alguém a quem considerava igual – colega do curso – admitindo, no entanto, que a professora, que “sabia mais”, a tratasse daquela forma. Nota-se, aqui, um significado do saber associado à dominação, à humilhação: quem sabe mais pode humilhar quem sabe menos – o saber, aqui, entendido como o conhecimento formal, adquirido por meio do estudo:

Eu acho que...pra você...só se ela fosse professora eu acho que ela teria autoridade pra falar daquele jeito, e como ela era aluna que nem eu, então, ela não sabia tanto, que nem eu. Então foi uma experiência ruim.

Essa relação com o conhecimento, de alguma forma, fez parte de sua experiência e nos faz pensar que, para ES, a escolha da carreira de professor (significado como aquele que “tem autoridade”, aquele que “sabe mais”) pode ter como um significado o desejo de proteção diante de situações de humilhação que, não com pouca frequência são destinadas aos que não possuem altos níveis de ensino formal, em nossa sociedade. É conhecido, na história da educação, o seu uso a serviço da dominação.

É por meio do curso que ES alcançará seus planos (desde a infância) de **ser professora**.

Nesse sentido, a faculdade é vista como instrumento que possibilitará ter uma profissão, viabilizando alcançar um lugar mais digno na sociedade, no qual ela teria maior respeito por parte da comunidade – um lugar no qual ela *ousa* solicitar, comunicando-se com dentistas e comerciantes do bairro, fazendo seu *marketing pessoal*” – embora, no momento atual, na condição de educadora universitária do Programa Escola da Família, essa comunicação se dê em bases ainda insatisfatórias – as da solicitação.

3. Eu:

3.1. Passado:

ES, como muitas mulheres de sua geração, conforme indicam estudos associados ao ciclo vital (cf. McGoldrick(1995), no capítulo II deste trabalho), abriu mão de sua formação profissional, após o término da etapa anterior (hoje, o ensino médio), para poder se casar e ter filhos. Após seus planos relacionados ao casamento terem se frustrado, com o divórcio, e com seus filhos já não tão pequenos, com certa independência, ES resgatou o antigo sonho de tornar-se professora, tendo uma “profissão”, e não só um “trabalho”.

O trecho *...aí eu fiquei 17 anos sem conseguir, né, voltar pra faculdade, que era meu sonho, né, terminar a faculdade... né, ingressar na faculdade*, sugere que ao falar de seu sonho no passado – ingressar na faculdade – ES parece revelar também um sonho presente – terminar a faculdade e, dado que nunca havia entrado em um curso superior antes do que faz atualmente, o *voltar pra faculdade*, usado nesse contexto, revela que no momento atual ela realmente resgata algo deixado para trás: é **aquela faculdade**, a que ela fantasiou, idealizou, no passado, que ES faz agora. O *voltar pra faculdade* parece representar o voltar para seus sonhos, reparar algo que ficou solto em sua história.

Nesses sonhos, não bastava *ingressar* na faculdade, mas era preciso *terminar*, pois a faculdade é vista por ES como o meio pelo qual será possível ter uma profissão – o sonho que está por trás de fazer uma faculdade. O passado, assim, é “reparado” pelo presente.

3.2. Presente:

Em seu tempo livre, El Shaddai passeia com amigos (festas, aniversários) e/ou com os filhos, e lê livros de sua área. Valoriza, portanto, o lazer, o contato familiar e o estudo, enquanto não arruma um emprego ou um estágio remunerado. As atividades relacionadas à profissão almejada são muito valorizadas por El Shaddai no momento atual.

A convivência social, após 17 anos dedicando-se ao casamento e aos filhos, causa-lhe certa ansiedade e faz com que ela sinta necessitar de *ajuda* dos colegas e professores da

faculdade para integrar-se ao grupo de universitários, e recuperar (ou fortalecer) a autoconfiança e a auto-estima. Sente encontrar este suporte, e também lhe favorece, nesse sentido, procurar, em nome do Programa, voluntários na comunidade do bairro em que atua como educadora universitária, no Escola da Família.

Ao descrever seu dia, El Shaddai prefere um dia de final de semana, quando vai para o Programa:

*Quando chego aqui, já começo a arrumar minhas coisas, né; já vejo alguma coisa que precisa ser feita de...de imediato, ou não né, porque é sempre aquela rotina: **você** vai ver o que você tem que fazer, o seu projeto, aí **você** já vai montar as coisas que você vai utilizar na hora, né, e... que mais? (rindo)*

El Shaddai relaciona suas atividades com entusiasmo ao sentir-se ocupada com as atividades do Programa, que valoriza. Considerando seu dia cheio, parece se orgulhar: *Tá bom, né?! (rindo).*

Percebe-se que, no dia relatado, **ela** é o foco de sua rotina: usa a primeira pessoa, na descrição, com exceção dos momentos em que o *eu* é substituído pelo *você*, ao descrever a rotina do Programa, no sentido de fazer o que é esperado, cumprir uma “tarefa”: *: **você** vai ver o que você tem que fazer, o seu projeto, aí **você** já vai montar as coisas que você vai utilizar na hora, né, e...* Depois, retorna à primeira pessoa, falando de suas preferências.

Ao contar seu dia no Programa, El Shaddai parece significá-lo como uma oportunidade para fazer o que lhe dá prazer, gostando de se sentir ocupada com essas atividades.

Em contrapartida, ao ser solicitada a contar um dia durante a semana, sua rotina se mistura à dos filhos (inclusive nos pronomes: ora *eu*, ora *ele* [filho]):

Eu levanto seis e meia. Levanto seis e meia, arrumo o café pra eles, ajudo ele se trocar, né, aí, a hora que ele se troca, ele toma café, e levo ele pra escola.

El Shaddai repete muitas vezes as frases, “esticando” a fala como quem “estica” o dia (ou mostra como ele é longo, repetitivo, talvez tedioso ou com atividades que não a satisfazem) tentando preenchê-lo de ações, incluindo na rotina, inclusive, um evento esporádico:

Um dia durante a semana. Ah, eu levanto, né, cedo; tenho que levar o pequeno pra escola, eu levanto cedo. Eu levanto seis e meia. Levanto seis e meia, arrumo o café pra eles, ajudo ele se trocar, né, aí, a hora que ele se troca, ele toma café, e levo ele pra escola. Levo ele pra escola, aí chego e começo a já fazer algumas afazeres, assim, é... de almoço, começo a já lavar roupa...ou então, quando eu não tenho alguma entrevista, eu vou pra entrevista e aí depois que eu faço o almoço pra ele, né.

A valorização da atividade profissional realizada fora de casa fica explícita na comparação das descrições do seu dia.

3.2. Futuro:

Os planos que tem para o futuro coincidem, para El Shaddai, com a forma como se vê nesse futuro, tendo, assim, perspectivas de realizar seu *sonho*, com relação à atividade profissional: El Shaddai se vê trabalhando na área.

4. Comunidade:

A comunidade é vista como grupo de quem se espera ou a quem se oferece apoio, muitas vezes obtido/fornecido. É um grupo valorizado por ES, relatado muitas vezes como, por meio da solicitação ou oferta de ajuda, ela consegue integração.

Neste grupo – citado na entrevista – se inserem colegas de curso e de projeto; professores da faculdade; diretora e freqüentadores do Programa; comerciantes e profissionais liberais do bairro onde se localiza a escola onde presta serviços.

Com relação à família, ES costuma levar os filhos para freqüentarem o Programa – e sente que ao vê-la atuar eles se estimulam a estudar, participam das atividades e se desenvolvem melhor. ES, apesar de se sentir satisfeita com a presença dos filhos no Programa, não os força a freqüentarem, deixando-os livres para escolherem ir ou não, tendo como opção ficar, nesses dias, sob os cuidados do pai e do avô paterno.

5. Pesquisa:

Na experiência que cita como ruim na faculdade, ES relata não ter sido apoiada pelo grupo em circunstância em que demonstrou não ter compreendido uma tarefa solicitada e atribuiu sua incompreensão à dificuldade da matéria – Psicologia, chamando atenção para isso. Tê-la colocado como difícil, como *não sendo a sua área*, depois de ter revelado desejo de ter feito Psicologia e pretensão de fazer pós em Psicopedagogia, e significando o saber como viabilizando situações de dominação, ES pode ter visto, na entrevista realizada por uma psicóloga, a possibilidade de estar vulnerável com relação ao Programa, levantada como uma das possibilidades de compreensão da sua insistência em passar uma imagem positiva do Programa, apesar da ambivalência de seus sentimentos com relação a ele.

A situação de opressão parece ser tida como validada pela pesquisadora:

*Eu acho que... **pra você**...só se ela fosse professora eu acho que ela teria autoridade pra falar daquele jeito, e como ela era aluna que nem eu, então, ela não sabia tanto, que nem eu. Então foi uma experiência ruim.*

Toda esta compreensão, no entanto, apesar de possível, parece-nos pouco provável.

Ao final da entrevista, El Shaddai, apesar de toda a sua disponibilidade para responder a todas as perguntas, sente que sua fala não foi suficiente:

A – Bom, então, obrigada pela entrevista! Foi...(movimento afirmativo)

ES – *Desculpa não poder te ajudar mais.*

A – Nossa! Ajudou muito!

Discussão da Entrevista – Participante (P)

Breve apresentação

Sexo masculino, 41 anos, casado, um filho.

Trabalha desde 14 anos. Há 5 anos trabalha com *política de combate à pobreza*, em uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Usa o seu salário *inteiramente* com o sustento da família.

Está no primeiro ano da faculdade e faz parte do Programa Escola da Família há 2 meses.

Justificativa ao nome fictício: este nome foi escolhido pela pesquisadora, pois P. estava ausente na ocasião em que os nomes fictícios foram escolhidos.

1. Programa:

P. tomou conhecimento do Programa, após ter entrado na faculdade, em função de dificuldades para pagar os custos de seu curso tendo também que arcar com suas contas pessoais – o sustento de sua família. Dentre as opções que conheceu, julgou o Escola da Família o programa mais viável para ele.

P. valoriza bastante, no Programa, a oportunidade de se sentir intervindo no contexto social desigual em que vivemos, contribuindo com a sua transformação:

Hoje graças a... tá, aqui nesse programa da Escola da Família... que prá mim começou como uma opção prá ter a bolsa de estudo, mas hoje eu vejo como uma... uma porta muito maior de observação né, onde eu também posso ajudar, eu posso contribuir com algumas coisas, com esses adolescentes que estão aqui, com as crianças, dessa forma... eu tenho a oportunidade de colaborar um pouquinho.

Esse é um ponto positivo do Programa, em sua opinião. Ao possibilitar que P se sinta ativo frente a esse contexto, atuando para a sua transformação, o Programa favorece a sensação de que P. tem um papel importante na sociedade; de que sua atividade é necessária e, assim, fortalece sua auto-estima, influenciando na auto-imagem, interferindo de maneira positiva na construção de sua identidade, como vemos em seu relato.

Encontrar no Programa pessoas que têm o mesmo objetivo – de transformação social – ou, como ele diz, o mesmo *sonho* foi outro aspecto citado como positivo. Além disso, P. sente que suas atividades do Programa e os conhecimentos adquiridos na faculdade estão integrados, e um auxilia a construção do outro.

Quanto ao aspecto negativo do Programa, P. cita o uso político que *oportunistas* fazem dele em épocas de eleição, ao usarem o Programa para forjar interesse pelas questões da comunidade.

P. diz conhecer tanto pessoas que desistiram do Programa quanto pessoas que se formaram participando dele e depois voltaram para continuar participando, já como educadores profissionais. O que diferenciou uma experiência da outra, em seu entender, foi a identificação com o projeto quanto aos objetivos do trabalho social nele realizados: os que se envolveram com a causa social permaneceram; os que viram no Programa apenas uma oportunidade de obterem bolsa de estudos desistiram. Assim, o sucesso dessa experiência na vida dos universitários dependeria de sua identificação com os ideais de transformação social concretizados, em sua compreensão, (não apenas, mas também) nas atividades do Programa.

2. Faculdade:

A faculdade, para P., representa a oportunidade de obter informações/conhecimentos que lhe serão úteis no trabalho que já fazia antes – relacionado ao curso – e com o qual se sente realizado.

P. valoriza bastante, no fato de fazer faculdade, os conhecimentos adquiridos com o curso, a transformação de sua visão de mundo, influenciando na sua forma de pensar a própria ação, o próprio trabalho, enfim, sua atuação neste mundo, no qual parece se sentir em posição ativa quanto à sua construção.

Além desta tão valorizada transformação de seu olhar, P. sente que o fato de ele estar na faculdade também transformou o olhar das outras pessoas a seu respeito: P. passou a ser mais valorizado como *mantenedor de uma família*, sendo visto como alguém mais comprometido com sua realidade, e isso interferiu positivamente no modelo que sente ser para o filho.

P. percebe, no próprio fato de ingressar na faculdade, uma ascensão. Apesar de usar o termo *despreparo* ao se referir ao processo de inclusão na faculdade de pessoas das camadas menos favorecidas economicamente, o trecho abaixo (principalmente o que destacamos em negrito), parece indicar a percepção de uma certa intencionalidade e descrença, neste *despreparo*:

S5- Ah! Uma experiência boa e uma experiência ruim... a experiência ruim é que elas são preparadas pra... o jovem... só posso lhe dizer... a faculdade não tá preparada ainda pra os jovens de periferia, pro jovem que se encontra nessa situação... de exclusão, com todo respeito da palavra, mas não tá preparada pra esse público ainda... os professores... talvez pelo modelo... ainda não tem esse preparo ainda, então, a gente que vem das camadas menos favorecidas percebe que existe uma certa... **acepção.**

E- Me conta um pouquinho mais disso. Quando você fala em despreparo das faculdades... você podia me dar um exemplo? Você está imaginando é... uma situação específica... o que que você...

S5- É assim, o país enriquece de um lado marginal, e **uma certa camada da sociedade faz que não vê esse crescimento... e automaticamente não se prepara pra receber essas pessoas, porque... existe a necessidade de estar incluindo todo mundo, porque elas vêm e precisam ser incluídas e... a partir do momento que os nossos mestres não estão preparados pra incluir essas pessoas, a partir do momento em que um ou outras dessas pessoas ascendem pra esse ambiente elas sentem que existe essa... esse despreparo... que existe, como posso dizer... a receptividade, ela é um pouco diferente, ou talvez essa é a visão de quem vem de lá.**

(...)

S5- Eu acho que eu generalizei. Eu generalizei quando eu disse “o mestre”, mas aquelas pessoas que compõem aquela instituição de ensino talvez não tenham ou **não estão tão preparadas, ou talvez não acreditam que as pessoas migram.**

Ao explicar sua visão sobre o processo de inclusão no ensino superior, relacionando à sua experiência, P. nos revela sua desconfiança de que este processo, da forma como vem sendo feito, em vez de promover inclusão, acirra a exclusão:

... os alunos que vêm de uma... de um ensino melhor... melhor... não sei se essa é a expressão mais correta, mas eles se encontram melhor preparados e... o aluno que vem de escolas públicas, ele chega lá com uma certa deficiência, entendeu? Então, até o aluno da escola pública decolar na compreensão do que se recebe lá demora um período, e... e muitas vezes ele pode ficar à margem, à margem, à margem e se perder nesse processo, né... quando ele deveria ser melhor compreendido, é onde eu falo, na receptividade prá que não se perda... não se perca né, essa pessoa.

Aponta, portanto, a importância do fato de que se tenha, nessas políticas governamentais voltadas ao ensino superior, a preocupação com a **permanência** do aluno, e não apenas com seu **ingresso** – como já discutimos no Capítulo I desta pesquisa – e acredita também que o sucesso da inclusão no ensino superior depende de reformas no ensino de base, e que *o sistema* seria conivente com a manutenção da situação como está.

Com relação aos aspectos positivos e negativos da faculdade, os professores são citados por P. nos dois grupos. O que os fazem pertencer ao grupo dos “aspectos positivos” é o conhecimento, as informações que transmitem; o que os fazem pertencer ao grupo dos

“aspectos negativos” é a falta de preparo (ou de intenção) ao atuarem no processo de inclusão de alunos de baixa renda no ensino superior.

P. atribui ao esforço pessoal e ao interesse o seu desempenho no curso, quando perguntado diretamente. No entanto, ao longo da entrevista, cita também sua sensação de que as faculdades não estão preparadas para os jovens das camadas menos favorecidas (entre os quais se inclui), mas não chega a relacionar isso ao seu desempenho, no momento em que foi questionado.

A escolha do curso se deu por um sentimento de identificação com a área escolhida – sentimento que *tem desde sempre*:

...sempre quis trabalhar nessa área, sempre quis ficar nessa área, já tinha alguma identificação com essa área, né, antes de... sei lá... acho que já nasci com isso já, já é uma coisa que vem de muito tempo

Apesar de ter concluído o hoje “ensino médio” há mais de dez anos e de sempre ter tido o desejo de fazer faculdade, esse desejo ficou suspenso por razões financeiras, por esse longo período.

3. Eu:

3.1. Passado:

O passado de P. está fortemente relacionado com sua identificação com a área de estudos e de atuação escolhida por ele. Essa identificação é descrita não como sendo construída, em sua história, mas como tendo *nascido com ele*, e se intensificado em suas experiências.

Essa afirmação nos faz pensar que sua sensação de ter “nascido” com o interesse pelos menos favorecidos e pela compreensão da dinâmica social talvez guarde implícito um sentimento de que nascer fazendo parte dessa camada social o destinaria a brigar por melhores condições de vida, caso rejeitasse a falta de dignidade que associa à situação atual das pessoas de baixa renda – apesar de parecer compreender que a questão social diz respeito a todos e que, nessas questões de política, não há “destino”.

O ingresso na faculdade, nessa área, só não se deu antes devido a dificuldades financeiras, principalmente. O curso escolhido foi decorrência do trabalho que já realizava,

e as expectativas, na ocasião do ingresso na faculdade, eram de aperfeiçoamento das habilidades necessárias ao trabalho.

3.2. Presente:

P. se coloca entre um grupo de pessoas que precisa *ser incluído* em vez de ignorado pelas pessoas de camadas mais favorecidas da sociedade, e atua para que isso aconteça. P. sente o despreparo das pessoas envolvidas em colocar esses “planos de inclusão” em prática. Essas pessoas são descritas como distantes e descrentes de que as pessoas possam *migrar*, no sentido de ascenderem socialmente.

P. gosta de como se vê na relação atual com o filho, transformada quando entrou na faculdade e se envolveu mais com as causas sociais (ainda que às custas do tempo do convívio familiar). O fato de poder ser um modelo positivo para o filho fortalece sua autoestima.

O fato de não ter tempo livre devido às atividades do Programa, para P., não é visto por ele de forma negativa; pelo contrário: orgulha-se por dedicar seu tempo à causa social, e sente que é reconhecido como um bom modelo, pela sua família, quando faz isso.

Na função que toma para si: *fazer as pessoas terem vida, terem dignidade*, P. dá sentido à própria existência.

3.2. Futuro:

Ao longo da entrevista, P. afirma que não pretende ser professor.

Quando o futuro foi abordado de forma direta, na entrevista, com a pergunta sobre como P. se via dali há 4 ou 5 anos, o tom de sua fala mudou: a convicção e clareza dos outros momentos pareceram dar lugar à dúvida, à descrença e à impotência. Suas idéias, aqui, se transformaram em *sonhos*, e resistência e desesperança conviviam em sua fala com relação à uma sociedade mais justa.

Depois de um longo silêncio, com os olhos parecendo marejados, P. afirma não conseguir responder à pergunta sobre o futuro – nos perguntamos se seria por não conseguir vislumbrar um futuro ou por enxergar um futuro que lhe desagradava?

Ao tentar falar sobre o futuro, P. afirma:

Ó... eu acho que assim... um sonho, velho assim... eu queria poder trabalhar com... criar nesse meio de desenvolver políticas públicas de inclusão social, essa é... acho que é... a jogada. Tem gente que só tá sofrendo muito, né, sim né... o pobre e o rico sempre vai existir, sério... e taxativo, mas ser pobre com dignidade... espera... a gente é mais rápido, tem que ver os meninos aí do Cingapura... eles são artistas, eles fazem rap, eles cantam, eles fazem versos... naturalmente... essa relação de ser rico e ser pobre isso é bobagem... eles ascendem se tiver oportunidade.

Nesse tempo, o sentimento de impotência quanto à transformação social se observa em expressões como *sonho; velho assim; eu queria poder*, ou explicitamente em *o pobre e o rico sempre vai existir*, e no desejo de querer um *pobre com dignidade*.

Nesse trecho citado, P. ora se identifica com o pobre, falando em primeira pessoa (*a gente*); ora em terceira (*eles*). Isso nos faz pensar que, por/ao concluir a faculdade, P. se sentiria confuso quanto a ter obtido algo que o destaca – uma vitória pessoal, a ascensão – ou não – se continuaria identificado com o povo, buscando uma vitória coletiva, para a qual talvez não se sinta capaz (*velho assim...*) ou se sinta desiludido.

Sendo assim, o presente só faz sentido se o futuro não for imaginado. Ao abordar o futuro, podemos afirmar, então, que o presente seria re-significado como tempo em que se vive na ilusão, ao se acreditar e agir para poder transformar relações sociais.

4. Comunidade:

P., devido à natureza de seu trabalho (ou à identificação anterior com o mesmo), sente-se bastante comprometido com causas coletivas de transformação social, e se sente valorizado em função desse seu comprometimento.

P. vê falhas no processo de inclusão de alunos de baixa renda na faculdade, e as atribui ao distanciamento entre as pessoas e à incompreensão da questão social, que culminam na falta de aceitação e de empatia entre as pessoas.

O contato com a comunidade – do Programa, do trabalho, das associações a que pertence – e as idéias discutidas na faculdade, comparados à sua experiência, trazem a P. uma visão mais clara – conforme sente – de como as coisas acontecem, de como *o sistema* atua para transformar ou manter desigualdades sociais.

P. vê na possibilidade de ter um contato maior com as crianças e pais que freqüentam o Escola da Família uma oportunidade de intervir no contexto social desigual,

que o incomoda: *...de alguma forma, assim, mesmo que por menor que seja, tentar contribuir, né, pra minimizar, né, as coisas ruim que vem.*

5. Pesquisa:

P. se mostrou disponível, na ocasião do convite à entrevista, inclusive permanecendo na escola alguns minutos após o horário de encerramento de suas atividades para concluirmos nossa conversa. No entanto, pareceu irritado, em alguns momentos, principalmente no final, quando se emocionou e encerrou a entrevista. Não quis mais participar, na segunda fase – Grupo de Discussão.

Discussão de Entrevista – Biancha (B.)

Breve apresentação

Sexo feminino, 28 anos, casada, tem uma filha de 7 anos e está grávida.

Trabalha desde 16 anos. O trabalho atual, de meio período, à tarde, não tem relação direta com o curso que faz na faculdade. Faz estágio pela manhã e faculdade à noite. Usa seu salário para pagar o aluguel de sua casa e contribui também com outras despesas familiares. Está no terceiro ano da faculdade.

Participa como educadora universitária no Programa Escola da Família há dois anos.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: admiração profissional – relacionado à identificação de idéias.

1. Programa:

Biancha sente que a vida lhe toma a renda; e o Programa lhe toma a vida: *o curso era muito caro e tinha um custo de vida... – a vida foi tida como coisas que fazem feliz; anos que não voltam*. As alternativas de Biancha, antes do Escola da Família, eram pagar a faculdade ou pagar para morar, para sustentar família... enfim, contribuir com as despesas para se manter e manter sua família.

O Programa possibilita que ela faça faculdade, o que possibilita que ela tenha trabalho, que por sua vez possibilita uma vida melhor e ascensão de classe social, em seu entender. A felicidade, para ela, ora é dinheiro (e aí, o Programa a favorece); ora é família e coisas simples como ver TV (aí o Programa a atrapalha).

Vemos que há uma visão ambígua do Programa, com uma certa predominância da percepção negativa do mesmo.

Dado que o Programa dificulta o contato familiar e se coloca como uma escolha (algo tem que se sacrificar) que envolve *o que é melhor, importante no momento* (mas pensando no futuro), poderíamos pensar se engravidar nesse momento representaria para Biancha uma fuga, validada pela sociedade; um recuo à família.

O Programa é tido por ela como **única alternativa** para cursar a faculdade – entrou nele com uma *visão meio que...financeira do Programa* – embora sustente **escolhas** de

vida. É colocado como uma escolha, ao mesmo tempo que como uma falta de opção – prioridade por um tempo.

O estudo, para Biancha, permite a ascensão social, e para poder estudar, Biancha depende do Programa. O Programa/Estudo *custa caro*, o dinheiro que não tem ou o convívio familiar: os anos da filha *que não voltam, o que não tem preço*, o próprio descanso e lazer, caracterizados como *besteiras* (OBS: visto no outro, é tido como importante: *é um lazer, mas elas aprendem* – sobre o trabalho que faz com a comunidade. O lazer é sentido como importante, e pensado como banal).

Na relação com a Faculdade, o Programa ajuda a desenvolver características necessárias à profissão, na descrição de Biancha. Procura usar no Programa – e faz isso com propriedade – conhecimentos adquiridos na faculdade (e criatividade para adaptá-los a outro público).

O critério utilizado para a escolha do Programa foi *o primeiro que vier*, e também o que foi possível. Biancha não conhecia direito o funcionamento do Escola da Família, quando ingressou no Programa, mas precisava urgentemente de uma bolsa de estudos para continuar fazendo a faculdade. Assim, ingressou no Escola da Família. Outro Programa de que tomou conhecimento na época tinha como pré-condição não ser inadimplente – condição esta que, até ser chamada a participar, tornaria inviável sua participação.

O uso pessoal do Programa (como parte integrante da comunidade) acontece, na experiência de Biancha. Sua família frequenta a escola em que atua como educadora universitária, mas conta que o dia todo é cansativo para a filha; o marido não vai, ou fica pouco; o interesse depende de atividades adequadas para a filha.

As relações sociais constituídas no Programa são apresentadas por ela como substitutas da família, em função do tempo de convivência.

Outra ambivalência, com relação ao Programa, se faz presente, quanto à participação dos estudantes como agentes na comunidade: *ficar traumatizado e não querer voltar mais* em oposição ao sentimento de compromisso com a comunidade (mas não soube de ninguém que voltou, após concluir os estudos).

O interesse da comunidade do Programa é descrito por Biancha como *legal*; capaz de diluir sentimentos negativos como *saco cheio e mal humor*. Ao falar desses sentimentos,

Biancha afirma que *ninguém tem culpa* – a comunidade não teria culpa do esgotamento físico e psicológico.

A desistência de colegas do Programa Escola da Família é atribuída à própria pessoa (*problemas pessoais, ela não conseguiu conciliar...*), ao apoio familiar e ao próprio Programa (*muita pressão*).

2. Faculdade:

A faculdade, na experiência de Biancha, aparece como mais relacionada ao *status*⁴⁶ do que ao trabalho (para esse último fazia cursos profissionalizantes) – embora a faculdade também seja vista como facilitando o acesso ao trabalho. Na fala de Biancha, a faculdade representa *uma mudança de vida*, no sentido de ascensão social; a única possibilidade de *dividir espaço* com a filha da patroa; *status* para ela e para a família (sonho coletivo).

Essa possibilidade aparece relacionada ao Programa e conseqüentemente à perda de momentos importantes na vida familiar (como no papel de mãe – fases da própria vida como mãe).

A freqüência à faculdade teria gerado uma diminuição da convivência familiar (justificada e aceita por ela - *tudo tem um custo*) e um aumento da cobrança familiar.

Nessa relação da Faculdade com a família, temos, então, que diminui a convivência e aumenta o *status* da família.

A Faculdade (particular) é inviável – ou se paga a faculdade, ou as despesas domésticas. Portanto, o estudo aparece como inviável sem esse “custo da vida”. O critério para estudar lá tendo bolsa oferecida pela própria faculdade é *não ter dívida* – e ela seria inadimplente, até conseguir essa bolsa.

Biancha parece entender que a faculdade coloca obstáculos aos alunos que não têm as condições ideais ao estudo – por exemplo, o tempo necessário.

Ao passar por esse processo, submetendo-se às condições impostas, Biancha se vê como resiliente – *superei a expectativa de muita gente*. Apesar de difícil, ela consegue, apresentando desempenho *médio*.

A resiliência parece manter também uma relação com o suporte familiar – sua colega desistiu, mas ela tem suporte e permanece.

⁴⁶ Importância da faculdade pelo *status* de universitário, não necessariamente conhecimento adquirido.

A faculdade é tida como um local em que *aprende muito*, com professores e colegas, mas Biancha se sente privada de *vida acadêmica*, descrita como convívio mais intenso com outros alunos, conversas, aulas extras. *Gostaria de poder estar mais inteira* (grifo nosso), *de poder viver ‘esse mundo de universidade’*.

Biancha responsabiliza, em parte, ela própria (seu jeito reservado) e em parte sua falta de tempo pelo fato de não ter vida acadêmica, apesar de universitária. *Não é culpa da faculdade* - apesar de **sentir** (sem tomar consciência, parece) os empecilhos da faculdade – que reflete um sistema mais amplo, de condições sociais. *Não tive esse espaço. Talvez não tenha tido tempo.*

Fazer faculdade lhe traz o sentimento de pertencimento à sociedade – como já foi dito, Biancha é tida como possibilidade de ascensão da família (*orgulho* dos pais – embora às custas da convivência com o marido e com a filha). Por outro lado, relata dificuldades de se relacionar mais intimamente com os colegas de faculdade, estando o contato restrito a assuntos do curso – e atribui isso à **sua** própria postura *reservada* e à **sua** falta de tempo ou de espaço. Biancha, no entanto, não parece *reservada* com os colegas de Programa, o que nos faz questionar: seria falta de tempo mesmo? De que *espaço* se trata?

São sentidas como rápidas e intensas as alterações proporcionadas pelos conhecimentos adquiridos na faculdade, capazes de mudar ela própria. Usa-os com criatividade, adaptando-os para sua necessidade, por exemplo, nos trabalhos realizados no Programa.

A realização de Biancha como professora dependeria de ela poder trabalhar na área (para isso deveria dar continuidade aos estudos numa Pós-Graduação, para se *diferenciar*).

3. Eu:

3.1. Passado:

Com relação ao passado, relacionado aos estudos, Biancha conta que entre o término do hoje “ensino médio” e o ingresso na faculdade se passaram seis anos, apesar de *sempre* ter tido *muita vontade de fazer faculdade*. O receio de não conseguir pagar pelos estudos a fizeram adiar seus planos.

Apesar de não ter ingressado logo no ensino superior, Biancha não deixou de estudar: dedicou-se a *cursos profissionalizantes*, e de idioma, nas áreas com as quais trabalhava, na época (que não se relacionam com a área de estudos atual).

3.2. Presente:

Biancha cria vínculos sociais no Programa, comparados aos familiares (substitutos), e não cria vínculos na faculdade – a condição estabelecida por ela à criação de vínculos sociais é o tempo de convívio.

Biancha classifica como *aluna brilhante* a que tira notas altas, não fazendo relação explícita com as condições de estudo. Ao se classificar como uma aluna mediana, coloca essa condição como uma “preferência” – *prefiro ficar na média*.

O trabalho de Biancha (de onde tira seu sustento) não tem relação com a formação, ou seja, não trabalha na área em que estuda, mas faz estágio em escola – papel que ocupa maior espaço em sua vida (*fico mais na escola do que no trabalho ou na família*).

Tem responsabilidades com as despesas familiares (família, aqui, entendida como marido e filha), como pagar aluguel, e as descreve como *auxílio* – da mesma forma como aparece como *ajuda* o marido cuidar da filha nos momentos em que Biancha está ausente, revelando traços culturais que ainda sobrevivem, de divisão de tarefas relacionada ao gênero.

Biancha sente que a faculdade a faz **perder** os melhores momentos da vida, e ao descrever esses momentos, há uma confusão entre momentos da filha e os seus próprios, o que podemos perceber no seguinte trecho:

Ah, muitas coisas! (riso). Ah, o fato de tá, de repente perdendo os melhores momentos da min, da vida da minha filha... de não poder tá... tá tão presente, assim... na vida deles... Essas coisas. Porque eu não tenho um dia só pra mim, eu não tenho um dia que eu falo: “Ah, hoje eu vou acordar a hora que eu quero, eu vou com a minha filha no parque, eu vou no shopping, eu vou comprar o que ela quer... o dia vai ser dela”. Não existe isso na nossa vida, né, nos últimos três anos.

Então esses... esses anos que eu perdi, eu não vou recuperar mais, eu sei disso. Porque eu entrei na faculdade ela tinha quatro, agora ela já tá com sete. Teve muita fase na vida dela que eu não pude acompanhar.

Tal confusão nos faz pensar que talvez Biancha não se sinta autorizada a viver bons momentos – ou momentos de tempo livre. Sente-se ausente da própria vida, ou de parte dela: *acabo de certa forma estando ausente em algum momento na vida de alguém* [dela mesma? De seu papel de mãe? De “inteira” na universidade? De cansada, de sentir preguiça?...] *tendo que abrir mão de coisas que me fariam feliz.*

Atribuir a si própria a necessidade de vivenciar os momentos considerados bons, em vez de atribuí-la à filha, além, é claro, de ocorrer pelo fato de alguns desses momentos serem comuns a ambas, poderia também encobrir um sentimento de culpa pelo desejo de tempo livre:

A – E... o que que você faz no seu tempo livre?

B – Eu durmo (riso). Eu durmo, arrumo casa...lavo roupa...

Há momentos em que assume essa falta para si, porém, descreve como *besteira* o que deseja, em meio à questão de poder ou não poder reclamar / estar ou não numa situação vantajosa ao participar do Programa, num vai e volta que aponta um posicionamento hesitante, mas que está se firmando:

...você vem pro projeto, com uma visão meio que...financeira. Pôxa, não posso reclamar! Meu salário aqui é de...do valor da minha faculdade. É trabalho só de... dezesseis horas, né? Você começa a pensar assim, mas depois você começa a ver que tem coisas que não têm preço, né? Conviver com sua família... passar o final de semana em casa... Eu sinto falta de coisas que eu não ligava, pôxa, de besteira, sabe? Tipo assistir um programa no domingo... Então assim... é muito...é muito...são detalhes. São coisinhas que você vai somando e que faz a diferença, né. Então...essas coisas (meio que arranja soluções, que a gente...estabelece aqui, né?) você acaba formando uma família mesmo, que você passa muito tempo com o grupo, né. Você acaba vendo o lado bom, o lado ruim, você briga, você faz as pazes... então você começa a conhecer as pessoas. Então isso é bom. Acho que quando você estabelece vínculos é sempre bom, né, você sempre ganha com isso. Que mais...? (riso) Acho que...(riso) ainda assim não é tanta vantagem. (grifo nosso)

Os diferentes papéis que ocupa – na família, no Programa, na escola, no trabalho, na faculdade – estão ligados, mas não a permitem se sentir *inteira*. A vivência de cada um desses papéis está interligada numa relação de dependência um do outro: *a gente, na verdade, tá muito condicionado*. Um papel só existe se houver os outros, e cada um permanece dependendo dos outros para se sustentar.

E para manter essas relações, Biancha sente que está “vendendo” coisas que *não têm preço*, como o lazer, o convívio com a família, e parece buscar estratégias – autorizadas socialmente, como a licença maternidade – para resgatá-las. Com relação à gravidez, diz *era a folga que eu precisava, um intervalo, espaço para repensar várias coisas, vou tentar*

me refazer – uma forma de resgatar, nem que seja por alguns meses, o convívio familiar, o estar em casa – apesar de *ocupada o tempo todo* (com o bebê, e apesar da situação que se apresentará depois, com mais um filho), sem perder o trabalho ou a faculdade.

A gravidez, nessas falas, aparece como fuga momentânea à privação familiar, à rotina estressante (*meu dia é muito igual, viu?*), um *intervalo*.

3.2. Futuro:

A possibilidade de se realizar profissionalmente, para Biancha, está condicionada a *atuar na área* – o que não aparece na visão de si própria daqui a quatro ou cinco anos, em que deseja *fazer tudo o que eu não pude fazer, nesses quatro anos que eu fiquei aqui, sabe? Viajar, ir no cinema...dormir... ficar com a família... Acho que tudo o que eu não pude fazer. E... ah, é isso.*

Embora em momento anterior tenha relatado o desejo de dar continuidade aos estudos – *fazer uma pós* – e atuar na área, aponta possíveis dificuldades como *um tempo que não tem* e poder contar financeiramente apenas com ela própria para arcar com os estudos. Ao expressar esse seu desejo, utiliza termos como *eu quero poder fazer; eu quero poder atuar* (grifo nosso).

Biancha também não cita em sua visão de si própria no futuro a atividade de voluntária ou de educadora profissional no Programa, apesar de pensar sobre essa possibilidade nas discussões com os colegas bolsistas, estimulada pelo compromisso e satisfação na relação com a comunidade atendida nas atividades que desenvolve no Programa.

4. Comunidade:

Com relação ainda ao que chamei de comunidade (que envolve todas as pessoas com quem Biancha se relaciona), vemos a importância de seus pais na decisão de fazer a faculdade. O estímulo do orgulho, que ao mesmo tempo é uma responsabilidade e um compromisso com o sonho de todos, de ascensão social, aparece como motor de sua força para continuar.

Como relevante – e até determinante – também aparece o apoio do marido ao cuidar da filha (apesar da dificuldade de compreensão da ausência da mãe/esposa para priorizar a escolha de estudar, ora explícita, em *é difícil a compreensão, né, principalmente do filho, do marido...*; ora implícita – *Ela vem mais do que ele (riso). Tem vez que ele deixa ela e vai embora*). Biancha sente que os sacrifica em troca dos estudos.

Biancha valoriza muito o apoio familiar:

*eu acho que, eu acredito que quem fique no Projeto tem que ter uma... sei lá, pelo menos um apoio da família, e...tem que ter...um suporte, porque se você viver e depender de você, cê não dá conta. (...) **É muita pressão, é muito... é mui, é... é muito difícil. Principalmente quem é sozinha, muito...** Se não tiver um suporte, não tiver uma família que te dá um apoio, que te dá...uma organizada na casa... que te auxilia com comida, que te auxilia com essas coisas você... não consegue*

Com menos força – não suficiente para manter a participação da estudante no Projeto – mas que também aparece como importante, é o compromisso com a comunidade do Programa e a presença desta nas atividades:

cê vê que a comunidade gosta, né, de tá aqui... então você tem aquele compromisso com a comunidade. Às vezes você tá...de saco cheio, cê vem mal humorado, mas aí cê vê que a turma vem pra esse projeto, participa ... então é legal. Cê começa a ver que ninguém tem culpa, né? (riso) Aí cê procura dar o melhor de você. Então às vezes a gente conversa sobre isso, mas eu não soube de nenhum que tenha voltado!

Biancha se sente útil lá, e as pessoas gostam:

Aí cê vê que...só de você conseguir conversar, socializar...e nas mínimas coisas, assim, delas copiarem uma receita... acho que já tô contribuindo com a alfabetização... delas conversarem naquele...enquanto a gente tá preparando a massa... falam um pouco da vida delas, acho que...que isso é legal, é um espaço, assim, que a gente usa, uma terapia também, né, de se desligar um pouco dessa vida cotidiana delas... pra elas é legal tá vindo aqui.

Apesar do apoio da família, do estímulo dos pais e do envolvimento da comunidade que frequenta o Programa, financeiramente Biancha sente que está só, que só pode contar com ela mesma:

então eu tenho essa vontade, de poder dar continuidade, mas eu sei que eu só posso contar comigo. Nunca vou poder contar com mais ninguém pra me ajudar financeiramente.

Na faculdade tem dificuldades de ampliar sua rede social, por razões já questionadas anteriormente.

5. Pesquisa:

O sentimento, ao participar da pesquisa, após a entrevista, foi de ter sido *um pouco pessimista*. Isso pode ter sido provocado pela reflexão que o questionamento dessa experiência possibilitou, e/ou ainda pela forma como foi apresentado esse trabalho: o desejo de ouvir a experiência deles, já que se fala sobre os resultados do Programa para a comunidade que o frequenta, mas não para os universitários que participam, que muitas vezes trabalham durante o dia, estudam à noite e estão lá nos finais de semana. *Espero que eu tenha contribuído com alguma coisa, né?*, disse Biancha após explicitar sua sensação.

Discussão da Entrevista – Ellen Gracie (EG)

Breve apresentação

Sexo feminino, 45 anos, separada, uma filha.

Trabalha desde 9 anos de idade. Atualmente faz estágio remunerado. Com seu salário paga despesas domésticas (que divide com a filha) e uma dívida que adquiriu na faculdade antes de ingressar no Programa Escola da Família.

Pouco depois de concluir o hoje ensino médio, há 25 anos, ingressou na faculdade, em outro curso, mas, no final dele, antes de se formar, engravidou e precisou abandoná-lo para cuidar da filha. Cursa o oitavo semestre da faculdade atual.

Está no Programa Escola da Família há 1 ano e 3 meses.

Justificativa ao nome fictício que escolheu: admiração profissional – relacionada à condição feminina/exemplo feminino de poder.

1. Programa:

Ellen Gracie soube do Escola da Família por meio de jornal, quando já estava na faculdade. Investigou sobre o Programa e conseguiu que sua faculdade fizesse um convênio com o Escola da Família, sendo incluída, assim, no Programa.

Como experiência positiva no Programa, Ellen Gracie fala de ter podido *ajudar muita gente* – a comunidade frequentadora da escola onde atua como educadora universitária e colegas que também trabalham lá – por meio da prestação de serviços relacionados ao seu curso, tornando-se *uma ponte* entre o Programa e a Faculdade. Apesar de trabalhar na cozinha da escola no período da manhã, Ellen Gracie *não abre mão* de

prestar atendimento de sua área à população, no período da tarde, revelando, assim, o quanto valoriza sua atividade, e a tem validada pela comunidade atendida.

Ellen Gracie vê no Programa, assim, a possibilidade de contribuir para aproximar os serviços de sua área de estudos à população de baixa renda, *desmistificando-a* quanto ao fato de ser vista como uma profissão voltada às pessoas de maior poder aquisitivo. Por outro lado, reconhece que esse “mito” tem bases reais em nossa sociedade: *o acesso a [profissional] no Brasil é muito caro. É muito caro! E ninguém tem dinheiro, né?* – o que torna sua atuação ainda mais importante: *Então fazendo isso ajudou muita gente. Então isso é muito é... uma satisfação pessoal para mim, viabilizada pelo Programa.*

Além dessa *satisfação pessoal*, Ellen Gracie, apesar de usar o termo *ajuda*, que pode nos remeter à “favor” (a algo que “não tem nada em troca”), vê no atendimento à comunidade um benefício mútuo – uma ajuda mútua – pois ao fazer os atendimentos à população, percebe que amplia seu conhecimento, adquire mais informações, sentindo-se, portanto, recompensada.

Ainda como aspecto positivo, considera que o fato de encaminhar pessoas do Programa ao atendimento do Trabalho Social da faculdade contribui para que ela se sinta valorizada no curso.

Como aspecto negativo do Programa, Ellen Gracie cita a conseqüente falta de tempo, decorrente da sua participação no Escola da Família, para outras atividades:

Uma experiência ruim que eu tenho da Escola da Família é que eu não tenho tempo pra estudar! Como é que uma mãe de família que trabalha e estuda durante a semana, sábado e domingo, né, estando aqui das nove às dezessete horas, num curso de Direito, que tem que dedicar, ler até, sabe? Como é que eu vou estudar? Então, eu acho que eu faço até malabarismo pra não ter ficado até o presente momento de exame. Porque é o tempo todo. Como é que eu vou estudar? Por outro lado, eu

não posso pagar a faculdade, tanto é que eu tô pagando a dívida, que eu tinha já contraído antes da Escola da Família.

O número de horas exigido pelo Programa, bem como a distribuição dessas horas, são vistos como empecilhos às outras atividades de sua vida. Ellen Gracie está impossibilitada de se transferir para Programas com horários mais flexíveis – ela os conhece, e falou sobre eles antes da entrevista – porque sua faculdade não tem os convênios com esses Programas. Quando se entra para o Programa Escola da Família, perde-se o tempo livre, em seu entendimento.

Um fator de ordem pessoal – resiliência – é apontado como interferindo na permanência ou não no Programa. Ao permanecer no Programa, então, Ellen Gracie demonstra ser resiliente e reivindica transformações no mesmo, ao lado de colegas educadores universitários:

A razão é (?) porque...não é toda pessoa que agüenta trabalhar e estudar toda a semana, e sábado e domingo trabalhar também. Então tem uns que... que o próprio organismo não agüenta, e tem outros que... aí seria mais a mente que não agüenta. Tá aqui, mas quer tá no clube; tá aqui, mas quer tá... é... estudando, então a própria... a própria psicologia da pessoa não agüenta e... e guarda mesmo aquele é... aquele dilema, da pessoa mesmo. Tem pessoas que... tem gente que falava assim, é... eu fico... irritado na sexta-feira, porque eu sei que eu vou ao...amanhã, ao sábado, ficar o sábado inteirinho (sem dormir). Inteirinho, né? Então, é... até uma reivindicação dos universitários, que podia ficar só um dia! Um, um...alguns universitários no sábado, e outros universitários só no domingo – e assim teria até um (acumulo?) de gente de universitários necessitavam, necessitados dessa bolsa.

O grande número de horas exigido pelo Programa é citado como responsável pelo baixo rendimento acadêmico de alguns de seus colegas que deixaram o Programa.

As reivindicações dos universitários “ouvidas” pelos coordenadores do Programa Escola da Família não surtiram efeito, *até o presente momento*.

Ellen Gracie cogita – não com muita ênfase – permanecer prestando serviços à comunidade do Escola da Família, após se formar, na condição de *voluntária*, que lhe daria mais flexibilidade de horários.

2. Faculdade:

A opção de Ellen Gracie pelo curso da faculdade se deu na expectativa de que ela pudesse usar em sua vida os conhecimentos nele adquiridos – o que sente que está acontecendo.

No entanto, Ellen Gracie sente que fazer faculdade lhe toma um tempo de atenção à filha e à casa.

Com relação ao mercado de trabalho, Ellen Gracie acha que a faculdade – em especial o curso escolhido (um curso tradicional, geralmente valorizado em nossa cultura) ameniza – ou melhor, anula – o sentimento de desvalia social atribuído às pessoas com idade “avançada”:

Com relação a emprego, é, foi até mais fácil, por eu ser uma estudante de [nome do curso]. Foi até mais fácil. (?) você ter quarenta e cinco anos e não ter qualificação, então... fica falando sozinha. Agora se você tá (?) ainda no [nome do curso], então abre, mesmo, as portas, cê tem, você pode até escolher, vou fazer esse, (tal?), ou fazer aquele... Então melhora.

Em um contexto cultural em que envelhecer e não ter altos níveis de estudo são fatores que podem significar ser tratado com menos dignidade e respeito, a necessidade de obter uma formação superior e, assim, um lugar com mais reconhecimento social é vivido como especialmente importante, por Ellen Gracie, principalmente na fase em que se encontra do ciclo vital.

Ellen Gracie vê na faculdade, assim, uma maneira de se defender da desvalia social.

Quanto ao seu desempenho no curso, Ellen Gracie o considera satisfatório – o que atribui ao *esforço* pessoal. “Ir bem” ou “ir mal” na faculdade, então, poderia ser entendido como responsabilidade individual do aluno. No entanto, Ellen Gracie parece reconhecer, em outros momentos da entrevista, que há condições favoráveis e condições desfavoráveis ao estudo, e que as suas não estão entre as do primeiro grupo. Nesse sentido, o *esforço* a que se refere pode, ao contrário de negar as condições externas, apenas querer frisá-las: ter um bom desempenho, nesse contexto, demanda maior esforço, por parte do aluno.

A sensação de estar conectada com o mundo, de ter informações atualizadas, de ter contato social com as pessoas do seu curso e de sua área são tidas como aspectos positivos da faculdade, fazendo com que Ellen Gracie *não tenha mais intenção de sair do meio acadêmico* – este, então, percebido como mais acolhedor, talvez, do que a realidade fora dos muros acadêmicos.

Ellen Gracie vê na possibilidade de fazer faculdade a oportunidade de se unir ainda mais ao povo (do qual se vê fazendo parte), colocando seus conhecimentos a serviço do desenvolvimento coletivo. Tal como vimos em Pinto (1994), citado no Capítulo II desta pesquisa, essa é uma vivência positiva da faculdade, posto que o indivíduo não pretende “destacar-se” do povo por meio da cultura, mas, ao contrário, integrar-se a ele:

Porque na verdade por eu ser da comunidade é que eu sei as dificuldades que a pessoa tem de chegar até [finalidade de sua área de

atuação]. *Então se eu puder abreviar isso pras pessoas, eu ficaria muito feliz. É o que tem acontecido.*

Ellen Gracie está satisfeita com os amigos da faculdade, o *meio* e o curso, além de gostar do fato de a faculdade ser pequena, exclusiva para seu curso, e não ter o *murmurinho* das universidades. Contudo, queixa-se da distância entre a faculdade e a sua casa – aspecto considerado negativo, sendo um obstáculo a ser superado com resiliência (*agüentar ir até o final*). Seu plano de morar e trabalhar na região da faculdade surge como uma alternativa para alcançar seu objetivo de concluir os estudos com melhores condições.

3. Eu:

3.1. Passado:

Ellen Gracie trabalha desde 9 anos, e estudou até quase se formar em um curso superior, o qual precisou abandonar em função de gravidez, como ocorre com muitas mulheres, ainda hoje, como vimos no Capítulo II deste trabalho.

A intenção de fazer faculdade permaneceu. Depois de ter se separado e se tornado responsável pela casa e pela filha – e após a filha já criada não necessitar mais de seus cuidados (ou necessitar menos) – Ellen Gracie voltou a estudar. Na impossibilidade de resgatar o antigo curso, escolheu outro, com o qual está mais satisfeita.

O passado, então, com relação aos planos de cursar faculdade, não é algo resgatado tal qual havia sido planejado anos atrás e que se frustrou, mas algo adaptado, no presente, de acordo com o que Ellen Gracie vê como suas possibilidades, necessidades, e *vocação*, sem sofrimento aparente em função da “*adaptação*” – pelo contrário.

O passado, porém, tem uma vantagem com relação ao presente: é sentido como o tempo em que ela podia *experimentar*, diferente do presente, em que há a necessidade de acertar. Entretanto, o passado também é sentido como algo que compõe favoravelmente o presente, tendo virado *experiência*.

3.2. Presente:

Ellen Gracie sente que, diferente do passado, hoje, *com certa idade*, não tem mais tempo para *experimentar*: tem que *acertar*. É um tempo, portanto, sentido como ainda passível de realizações, mas no qual errar pode ser ameaçador. A idade parece causar em Ellen Gracie uma preocupação que a incomoda, e a faz ter no presente uma pressa para que seus planos se realizem logo. Essa pressa traduz também a certeza de ter feito escolhas acertadas, no presente; uma ansiedade pelo prazer previsto na atividade profissional relacionada ao curso.

A idade, se ao mesmo tempo poderia interferir em suas condições de ter um emprego (caso não fizesse faculdade, segundo ela), traz a ela experiência, autoconhecimento e maturidade, parecendo, então, amenizar um pouco suas preocupações com a passagem do tempo.

Na descrição de seu dia, Ellen Gracie ressalta a dificuldade para chegar à faculdade, a distância do caminho, destacando o longo tempo no transporte público:

Olha, durante a semana, eu levanto cinco e meia da manhã, aí tomo café, (?) pra seis horas sair, pegar o ônibus, ficar uma hora e meia dentro do ônibus, depois eu desço, perto da faculdade, ando vinte minutos! Então parece que eu to saindo pra outra cidade!

De alguma forma esta descrição nos remeteu ao seu percurso de vida até a faculdade – um longo caminho, que demandou esforço.

Quanto ao dia no Programa Escola da Família, Ellen Gracie destaca seu aspecto dinâmico, que demanda *energia*.

3.2. Futuro:

O sucesso do futuro, para Ellen Gracie – e conseqüentemente a forma como se vê nesse futuro – é algo que depende da sua resiliência e *energia* do presente, pois, em sua compreensão, futuro/Programa/faculdade estão relacionados: se sai do Programa, perde a faculdade por não conseguir pagar suas mensalidades, e não poderá *comemorar* no futuro.

Como plano para o futuro está a permanência de Ellen Gracie no meio acadêmico, em cursos seqüentes de Pós-Graduação, por meio dos quais pretende vivenciar sua profissão:

Tanto é que eu não tenho mais intenção de sair do meio acadêmico. Então eu quero fazer Pós-Graduação, depois eu quero fazer Mestrado, e continuar participando ali do meio do...[área profissional], através do meio acadêmico.

4. Comunidade:

Ellen Gracie se sente uma *ponte* entre a faculdade e a comunidade do Escola da Família, percebendo-se fazendo parte de ambas as comunidades (a do Programa e a da Faculdade), e buscando maior integração entre elas, colocando a serviço da comunidade do Programa o conhecimento que adquiriu na faculdade.

É a necessidade de pertencimento que parece mover Ellen Grace em seus planos relacionados à faculdade: ocupar um espaço social (que sente ameaçado em função da idade) no qual seja ouvida. Dar voz à comunidade, possibilitando que o acesso à sua área profissional seja possível, e sua profissão desmistificada, é também um plano seu – posto que tal acesso é sentido como restrito às pessoas menos favorecidas economicamente. Ao se tornar essa *ponte*, ela contribui com a comunidade e esta contribui com ela, na medida em que possibilita que ela amplie seus conhecimentos.

A comunidade do Programa, para Ellen Gracie, é uma comunidade específica: é reconhecida como comunidade aquelas pessoas que seguem as regras estabelecidas pelo Programa – este, aberto, mas não *feira do arraial*.

Ellen Gracie se preocupa com os colegas que tiveram seus estudos ameaçados por não agüentarem o ritmo de trabalho do Programa, sugerindo, na pesquisa, alternativas que pudessem amenizar esse problema.

5. Pesquisa:

Esta entrevista foi precedida por longa conversa/explicação sobre meu posicionamento diante da pesquisa e minha ligação com o Programa.

É importante ressaltar que a postura de Ellen Gracie, em nosso primeiro contato, foi de desconfiança. Sua postura inicial parecia indicar que ela aceitou participar da entrevista para poder verificar o que eu fazia ali, apesar de minha apresentação inicial e da autorização da direção para conversar com quem aceitasse. Ficou claro, em nossos contatos, que uma de suas atribuições no Programa era a de zelar pela ordem no mesmo – o que fazia com convicção, e identificava esse papel (que valorizava) com seu curso e com sua idade, conforme compreendemos em um encontro futuro.

A seu ver, minha presença ali significava ameaça – por não pertencer à comunidade que freqüentava o Programa – e, também, lhe pareceu desrespeitosa – pelo fato de eu, por desconhecimento das regras, não ter assinado um livro na entrada da escola.

Desfeita a desconfiança inicial, Ellen Grace se mostrou colaborativa e envolvida com a pesquisa.

Síntese das discussões

A discussão de cada caso nos permite, agora, em termos do impacto do Programa nas pessoas que participaram da pesquisa, ter um olhar mais amplo em que é possível relacioná-los, considerando também os fatores de observação ocorridos no processo de pesquisa.

A profissão é fator de inegável importância na construção da identidade dos indivíduos, e sua aquisição traz, em seu processo, ansiedades, na medida em que o sujeito vai confrontando, em sua formação, os significados sociais associados à educação (que geram expectativas) e sua própria experiência, permitindo assim a emergência de novos significados por meio da reflexividade.

Os velhos significados, revisitados na experiência e compartilhados socialmente, produzem novas narrativas – singulares – que, por sua vez, modificam os significados anteriormente atribuídos e assim recursivamente vão modificando e sendo modificados pelo contexto.

Por meio das entrevistas, neste trabalho, foi possível compartilhar alguns destes significados que têm sido produzidos e que têm produzido as pessoas em seu processo de formação – profissional e pessoal.

Ao falarem sobre suas experiências como estudantes e educadores universitários do Programa Escola da Família, os participantes permitem discutirmos o impacto dessas experiências – elaboradas como discurso – na construção da identidade, compreendida como identidade narrativa.

Os diferentes relatos indicaram que, independente da fase do ciclo vital dos participantes, do curso escolhido e do tempo de participação no Programa, a quantidade de horas de trabalho exigidas em troca da bolsa de estudos é sentida como obstáculo, seja com relação à inserção no mercado de trabalho (Marie Curie; El Shaddai), seja restringindo e/ou inviabilizando o tempo do contato familiar, do lazer e do descanso (Maquiavel; Marie Curie; Isabella; José Paulo; Biancha; Ellen Gracie) – posto que há a necessidade de exercer tarefas remuneradas e conciliar também o tempo dos estudos. Surge, então, a sensação de que estão “em falta” com algo de que necessitam ou que é esperado deles.

Essa sensação de falta, em alguns casos (Biancha, Marie Curie, por exemplo), foi estendida também à vivência universitária mais ampla (atividades e encontros extra-classe; participação em festas), da qual se sentem privados, não podendo vivenciar plenamente a experiência da faculdade.

A ambivalência de sentimentos com relação ao Programa encontra ressonância em uma percepção oscilante entre responsabilidades pessoais e o contexto mais amplo: o sucesso ou o fracasso dos participantes são muitas vezes atribuídos a características pessoais (esforço, dedicação, inteligência - ou falta de) – quando isso acontece, o Programa é considerado por eles bom; outras vezes o fracasso ou o sucesso são atribuídos às circunstâncias de vida e às condições do Programa – nesse caso, o Programa pode ser considerado por eles bom ou ruim, auxiliando ou prejudicando seu desenvolvimento; outras vezes ainda a conjunção destes fatores é levada em consideração.

Percebe-se uma forte sensação de impotência, acompanhada de sentimentos como raiva ou conformismo, quando fatores que não os atribuídos à própria pessoa são considerados, havendo pouca expectativa de transformação, seja no Programa, seja no contexto político mais amplo.

Essa impotência, paralizante em alguns casos (Marie Curie), acompanha relatos de tentativas anteriores frustradas de alteração do que sentem como ruim, ou mesmo advém da crença – sem base em tentativas anteriores – de que não é possível fazer nada, tendo como saída, no caso do Programa, suportarem o que sentem como ruim, adaptando-se, ou deixarem o Programa, vislumbrando substituí-lo por outros, quando é possível essa alternativa (El Shaddai), conseguindo um emprego ou estágio remunerado que permitam pagar a faculdade (José Paulo) ou cogitando transferência para universidade pública (Maquiavel, em conversa posterior à entrevista).

Considerando a ambivalência já citada, alguns prevêem – caso consigam alguma dessas alternativas cogitadas – continuar com atividades no Programa, mas na condição de voluntários (cujos horários são mais flexíveis).

Para alguns dos estudantes, a participação no Programa lhes confere uma imagem positiva, por meio da qual encontram facilidades na relação com a comunidade fora da escola (ou às vezes na própria escola), conferindo-lhes *status* social, e no mercado de trabalho, que valoriza o “voluntariado”.

Os estudantes se referem à atividade que realizam no Programa como “trabalho”, diferenciando-se dos que exercem na escola atividades como voluntários – os que não são bolsistas nem educadores profissionais. A imagem de “voluntário”, porém, lhes é atribuída, de modo geral, em outros contextos sociais, às vezes até por eles próprios, quando contam suas atividades, parecendo haver, fora do contexto escolar (desconsiderando as conveniências) uma certa dúvida sobre se a atividade que realizam no Programa é “trabalho” ou “voluntariado”, que implica na questão de, sendo bolsistas, eles ganham ou pagam pelos estudos?

A partir dos relatos, é possível concluir que a participação no Programa produz um impacto positivo na identidade dos estudantes quando eles têm a oportunidade de utilizarem seus conhecimentos prévios (adquiridos na faculdade ou em outros contextos) nas atividades que realizam ali. Quando isso acontece, são fortalecidas a auto-estima e a auto-confiança dos estudantes, que sentem que tiveram uma intervenção importante para a vida de outras pessoas. A possibilidade de estabelecerem novas relações com a comunidade, mediadas pela instituição, também lhes confere um sentimento de segurança e oportunidades que atribuem à participação no Programa.

Em paralelo, a realização, no Programa, de atividades para as quais não são e/ou não se sentem preparados/capacitados, ou sem os instrumentos necessários para viabilizar sua realização, os expõe a situações nas quais se sentem fragilizados, impotentes ou constrangidos, causando um impacto negativo na identidade dos participantes.

A imagem que as pessoas constroem a respeito de si mesmas e do mundo onde vivem determina os planos que fazem para o futuro. Os planos ou os sonhos relatados pelos estudantes para o futuro nem sempre corresponderam à forma como se viam neste futuro. Assim, favorecer experiências que fortaleçam a auto-estima e promovam a auto-confiança, aliado a oportunidades de desenvolver um olhar crítico que situe a educação no contexto político de nosso país pode ser um bom caminho para a educação, com possibilidades de interferir positivamente nos percursos humanos.

Promover discussões sobre condições de estudo, interesses sociais e políticos e oportunidades é importante.

Considerações Finais

Entendendo a realidade como complexa, na qual diferentes fatores se inter-relacionam e produzem vivências que fornecem elementos para a compreensão do mundo e de nós mesmos, buscamos compreender como os participantes da pesquisa significam suas experiências de universitários, bolsistas do Programa Escola da Família, e as utilizam na construção de suas identidades, entendidas, nesta pesquisa, como narrativas.

A partir de tudo o que foi dito, sobretudo do impacto ressaltado na síntese das discussões, podemos afirmar que a participação no Programa Escola da Família é sentida pelos participantes da pesquisa como contribuindo com a construção de suas identidades como universitários, na medida em que viabiliza que assumam este papel, tendo acesso ao curso superior ao qual, sem a bolsa fornecida, dificilmente poderiam ter, conforme relatam. Da mesma forma, de maneira paradoxal, para alguns esta participação, ao mesmo tempo em que viabiliza esta experiência, a impede de ser vivida da maneira como entendem que seja ser universitário, sentindo-se excluídos de parte do que, em seu entendimento, compõe a vivência universitária: os encontros com os colegas de faculdade em horários alternativos, as “festas” e atividades extras, a disponibilidade para assumir estágios ou trabalhos quando estes não tornam possível conciliar os horários com os do Programa.

Ao se assumirem universitários, nestas condições, vêm-se prejudicados nos papéis de filhos, amigos, parceiros, dado a falta de tempo para o convívio com familiares, amigos e para atividades de lazer, algumas vezes tida como sacrifício necessário, outras como pena injusta.

A maneira de compreenderem esta experiência pareceu ter influência dos objetivos e expectativas que os levaram a ingressar no ensino superior; do tempo de participação no Programa e da fase do curso.

A partir dos relatos, apesar das diferenças individuais – cada experiência é única – pudemos perceber que algumas características do Programa favorecem a construção de uma imagem positiva deles mesmos, aproximando-os do que desejam ser. A participação no Programa é relatada como positiva nas ocasiões em que é permitido aos

estudantes vivenciem situações nas quais se sentem em condições de interferir ativamente frente a um contexto em que são importantes e podem aplicar os conhecimentos adquiridos no curso ou em suas trajetórias de vida – conhecimentos estes que os estudantes sabiam ter ou que se descobrem tendo, nas atividades. Essas experiências (reconhecidas e legitimadas no contato social) favorecem que eles construam uma imagem positiva deles mesmos. Já nas circunstâncias em que os educadores universitários precisam atuar sem terem os instrumentos, o conhecimento ou as condições necessárias, a impotência relatada mistura sentimentos e atributos relacionados a eles próprios e às condições oferecidas pelo Programa.

Assim, a partir do que os alunos bolsistas sentem e vivenciam nestas experiências, percebe-se que flexibilizar o horário de trabalho, associar as atividades aos conhecimentos e desejos dos estudantes bem como capacitá-los adequadamente para as atividades desenvolvidas e fornecer os meios necessários ao seu desenvolvimento poderiam favorecer as possibilidades de um impacto positivo na construção da identidade dos participantes do Programa e, conseqüentemente, contribuiriam para que este atingisse os objetivos propostos, de intervenção que altere positivamente condições sociais de vulnerabilidade.

O impacto sentido pelos universitários é grande. Não há dúvida de que se trata de oportunidade e também não há dúvida de que gera preocupação, de tal maneira que a complexidade do fenômeno tem que ser considerada para que se tenha uma compreensão mais profunda do assunto.

Referências Bibliográficas

- BOCK, Silvio Duarte (1995). Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em orientação profissional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (et al.). *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita e BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (2004). Apresentação. In: *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: EDUC.
- CAMARGO, José Márcio (2004). Política Social no Brasil – prioridades erradas, incentivos perversos. In: *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo: SEADE. v.18, nº2, p. 68-77, abr-jun/2004.
- CARTER, Betty; McGOLDRICK, Mônica (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas.
- CASTEL, Robert (2004). As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita e BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. Trad. Cleisa Moreno Maffei Rosa e Mariângela Belfiore-Wanderley. 2ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: EDUC.
- CASTRO, Mary Garcia (coord.) et alii. (2001). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- CHARLOT, Bernard (1979). *A mistificação pedagógica – realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DUARTE, Newton (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofias da educação*. Campinas: Autores Associados. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)
- FALEIROS, Vicente de Paula (2004). *O que é Política Social*. 5ª ed. – São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos, 168)
- FULMER, Richard H. (1995). Famílias de baixa renda e famílias com formação profissional: uma comparação da estrutura e do processo de ciclo de vida. In: CARTER, Betty; McGOLDRICK, Mônica. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a*

- terapia familiar. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIDDENS, Anthony. (2002). *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GRANDESSO, Marilene A. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- KUBLIKOWSKI, Ida. (2004). A identidade narrativa: o sujeito produzido/produzido de si. *Psicologia Revista*, São Paulo: EDUC, v.13, n.1, p.11-30.
- MACEDO, Rosa Maria Stefanini de (2003) *Os valores positivos e o desenvolvimento do adolescente da vulnerabilidade à responsabilidade* – NUFAC-PUC-SP – São Paulo.
- _____ (2008). Reuniões Sócio-Educativas – O que é competência? (xerocopiado)
- MACHADO, Ednéia Maria, KYOSEN, Renato Obikawa (2000). Política e Política Social. *Serviço Social em Revista* /publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina – Vol 3, n. 1, p.61-68 (Jul/Dez. 2000) – Londrina: Ed. UEL.
- McGOLDRICK, Mônica (1995). As mulheres e o ciclo de vida familiar. In: CARTER, Betty; McGOLDRICK, Mônica. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – 2.ed. – Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORIN, Edgar (1980). *O Método – 2. A vida da vida*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 2ªed. Ed. Port. de Publicações Europa-América.
- PINTO, Álvaro Vieira. (1994). *A questão da universidade* – 2. ed. – São Paulo: Cortez.

Páginas da Internet Consultadas:

ESCOLA DA JUVENTUDE – Programa de Ensino para Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.escoladajuventude.sp.gov.br/sca/portal/>>. Acesso em: 10 março 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ações do Governo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/escola_da_familia.htm>. Acesso em: 10 março 2006.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. Espaço de idéias. Disponível em: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/espacodeideias.html>>. Acesso em: 10 março 2006.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. Últimas Notícias. Disponível em:
<<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/default.asp>>. Acesso em: 10 março 2006.

SEESP - Secretaria de Estado da Educação. Seesp Notícias. Disponível em:
<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_31_01.asp>. Acesso em: 10 março 2006.

ANEXOS

3. Diretrizes do Programa Escola da Família – 2007

Notícias – site <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/reestruturacao.html>. Acesso em: 08jul. 2008

Diretrizes do Programa Escola da Família - 2007

Sexta-Feira, 12 de Janeiro de 2007

O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA EM 2007

O Programa Escola da Família, que estimula a criação de uma cultura de paz ensejando a participação das comunidades intra e extra-escolares em atividades nos espaços das escolas públicas estaduais, completou quarenta meses de execução e implementação.

Ao término desses quarenta meses observou-se a necessidade de redimensionar o Programa, para isso, uma equipe técnica avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo e apresentou um trabalho que fundamentou plenamente a decisão que reduz o número de escolas públicas estaduais participantes do Programa Escola da Família, otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade.

Privilegiaremos as áreas mais carentes de cada município, levando-se em consideração dados comprovados de vulnerabilidade social e juvenil e critérios censitários como: nível de frequência às atividades nas escolas e existência de equipamentos e instalações alternativas nas proximidades das mesmas.

É importante ressaltar que o Programa continua com seu formato inicial, ou seja, despertando potencialidades e desenvolvendo hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no estado de São Paulo, utilizando-se de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Os aproximadamente 27.500 universitários serão mantidos no Programa Escola da Família, matriculados nas respectivas instituições de ensino superior, sendo que, aqueles que estão locados em escolas que permanecerão no programa, não sofrerão mudanças, os demais, após análise da equipe regional, serão locados em escolas próximas.

Com o redimensionamento do programa, atentando às necessidades locais, de acordo com os dados de vulnerabilidade social e juvenil, uma otimização na utilização dos recursos financeiros está prevista, direcionando melhores condições às regiões que efetivamente precisam.

Observadas as especificidades de cada região, da Capital, da Grande São Paulo e do Interior, a seleção das unidades escolares permaneceu pautada na observação dos índices de vulnerabilidade, mas também na existência, ou não, de outros equipamentos ou instalações que pudessem ser utilizados como espaços de

convivência coletivos, descaracterizando cabalmente a necessidade de manutenção da escola pública aberta aos finais de semana, fato também comprovado através dos baixos índices de frequência durante o período de execução e implementação do programa.

O índice de vulnerabilidade juvenil foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Cultura com a função de auxiliar na escolha de áreas do município de São Paulo para possíveis intervenções; o interesse no estudo de tais índices decorreu do entendimento de que não apenas os pobres são vulneráveis, mas principalmente os adolescentes, cuja situação pode ser potencializada com a situação de pobreza. Assim, os indicadores de vulnerabilidade juvenil apontam a necessidade de implementação de políticas públicas eficientes que contribuam para que a juventude e a adolescência transcorram, minimizando as possibilidades de “escorregões” para a transgressão.

O índice paulista de vulnerabilidade social foi criado a partir de uma solicitação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo à Fundação Seade, para a construção de indicadores que expressassem o grau de desenvolvimento social e econômico dos 645 municípios do Estado de São Paulo. Assim, com os indicadores de vulnerabilidade social obteve-se uma visão abrangente das condições de vida e dos riscos sociais que atingem os vários segmentos populacionais, bem como das possibilidades de superação ou minimização, seja através de políticas públicas emergenciais de combate à pobreza ou aquelas de caráter universal de médio e longo prazos.

O redimensionamento gerou a revisão de toda a equipe que atuava na organização central do programa. Além disso, duas mudanças ocorreram:

- o educador profissional, atuando em cada uma das unidades escolares que permanecerão no programa, por força de resolução (Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006) e atendendo às expectativas do quadro do magistério, garantindo um vínculo maior entre este profissional e a escola que atuará, será um professor com 24 aulas atribuídas no processo inicial de atribuição de classes e aulas. Até o término de 2.006 o educador profissional não era, necessariamente professor e recebia uma ajuda de custo, sem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação.
- tendo em vista a redução do número de escolas participantes do programa, a manutenção do coordenador de área tornou-se desnecessária; o dirigente regional de ensino, o supervisor de ensino (com ajuda de custo), o assistente técnico (com ajuda de custo), o coordenador técnico, o gestor escolar (com ajuda de custo), o educador profissional (com vencimentos de professor), o educador universitário (com bolsa de estudos), representando a equipe regional do programa, possuem condições de acompanhar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos em cada unidade escolar.

Assessoria de Comunicação
Programa Escola da Família

4. Fórmula referente ao índice de classificação dos candidatos ao FIES, em 08/2006

$$IC = (RT \times M \times DG \times EP \times CP \times NG \times CS \times R \times CDD) / GF$$

“Onde:

IC = Índice de classificação;

RT = Renda Bruta Total Mensal Familiar;

M = Moradia do Grupo Familiar. Se própria ou cedida = 1. Se financiada ou locada = [1 - (gasto com moradia / RT) x 0,4];

DG = Doença grave especificada na Portaria MPAS/MS nº 2.998, de 23 de agosto de 2001 (Se existe no grupo familiar = 0,8; Se não existe = 1);

EP = Egresso de Escola Pública (Se o aluno cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 0,8; Se o aluno não cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 1);

CP = Candidato Professor (O candidato é professor de escola pública ou privada de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio? Se sim = 0,6; Se não e não = 1);

NG = Instituição de Ensino Superior Não Gratuita (Se, além do candidato, existe algum membro do grupo familiar que cursa a graduação em Instituição de Ensino Superior não gratuita = 0,8; Se somente o candidato cursa a graduação em IES não gratuita = 1);

CS = Curso superior (Se o candidato tem curso superior completo = 3; Se o candidato não tem curso superior completo = 1);

R = Raça/cor do candidato (Se negra = 0,8; Se outras = 1);

CDD = Coeficiente de Desempenho Discente (Se A = 0,2; Se B = 0,4; Se C = 1);

GF = Grupo familiar (número de membros do grupo familiar, incluindo o candidato)”.

5. Modelo do Termo de Consentimento:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO, PERCURSOS HUMANOS –
O impacto na construção da identidade de universitários ocasionado
por sua participação no Programa Escola da Família*

Texto descritivo:

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender o impacto na construção da identidade dos jovens pela sua participação como bolsistas no Programa *Escola da Família*, e os significados que atribuem à essa experiência de “inclusão educacional”.

Esperamos que essa pesquisa possa fornecer subsídios para a melhoria de propostas que visem à inclusão educacional. Por meio dela, será possível conhecer a experiência dos jovens e discuti-la, na medida em que, em sua realização, possibilitará espaço de discussão e troca de experiências e impressões entre os participantes da pesquisa, favorecendo uma postura reflexiva – o que pode levar, por si só, à ampliação de significados por esses estudantes à experiência de inclusão.

Será possível também, por meio da pesquisa, analisar o potencial transformador da experiência de inclusão vivenciada pelos participantes no Programa Escola da Família.

Quanto ao método, os estudantes (oito) serão convidados a participar, primeiro, de uma entrevista individual e, depois, da realização de um Grupo Focal, com os outros universitários participantes da pesquisa. Tanto as entrevistas quanto o Grupo Focal serão gravados (voz e, na segunda etapa também a imagem), caso autorizem, para facilitar o registro e tornar o diálogo entrevistador/entrevistado e participantes mais fluente. As fitas serão transcritas e posteriormente desgravadas pela pesquisadora e seus dados serão utilizados apenas para estudo.

A pesquisa não oferece riscos aos participantes – pelo contrário: na medida em que traz à discussão assuntos de sua experiência, favorece a reflexão crítica.

De qualquer maneira, a pesquisadora estará à disposição para oferecer suporte no caso de haver necessidade. Os resultados estarão disponíveis na biblioteca da PUC-SP, e serão disponibilizados também aos participantes, caso haja interesse.

Essa pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo.

Garantimos que todas as informações da entrevista e do grupo focal serão usados apenas

por nós, e as pessoas que participarem não serão identificadas.

Maria Angélica Ferreira Dias
(do Núcleo de Família e Comunidade do
Programa de Pós-graduação e Psicologia Clínica da PUC-SP)

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado.

Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida.

Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Pesquisado:

Nome: _____ RG: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

Testemunha:

Nome: _____ RG: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

Pesquisadora:

Nome: _____ RG: _____

Telefone: _____ Endereço: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

6. Roteiro de entrevista

Curso: _____ Faculdade: _____

Idade: _____ Tempo no Programa: _____

Composição Familiar: _____ Estado civil: _____

Trabalha? _____ Se sim, em que? _____ Desde que idade trabalha _____

Uso do salário: _____

- Há quanto tempo terminou o curso médio?
- Tinha intenção de fazer faculdade? Qual curso?
- Como ficou sabendo do projeto?
- Quais eram as expectativas e os motivos para entrar na faculdade quando iniciou o curso?
- E hoje? Mudou? São os mesmos?
- O fato de estar na faculdade já interferiu no cotidiano? Em que? (emprego? relações sociais? Na comunidade, na família...)
- Como é o seu desempenho na faculdade, e a quê atribui?
- Contar uma experiência boa e uma ruim, na faculdade e no Programa.
- Conhece participantes que estão terminando o curso?
- Conhece participantes que desistiram? Razões da desistência
- O trabalho como “educador-universitário” contribui ou atrapalha seu curso? Em quê?
- O que faz no tempo livre?
- Conte um dia seu.
- Conte como você se vê daqui há 4 ou 5 anos.

ANEXOS

3. Diretrizes do Programa Escola da Família – 2007

Notícias – site <http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/reestruturacao.html>. Acesso em: 08jul. 2008

Diretrizes do Programa Escola da Família - 2007

Sexta-Feira, 12 de Janeiro de 2007

O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA EM 2007

O Programa Escola da Família, que estimula a criação de uma cultura de paz ensejando a participação das comunidades intra e extra-escolares em atividades nos espaços das escolas públicas estaduais, completou quarenta meses de execução e implementação.

Ao término desses quarenta meses observou-se a necessidade de redimensionar o Programa, para isso, uma equipe técnica avaliou todas as regiões do Estado de São Paulo e apresentou um trabalho que fundamentou plenamente a decisão que reduz o número de escolas públicas estaduais participantes do Programa Escola da Família, otimizando recursos públicos e garantindo que as ações permaneçam nos locais em que, efetivamente, exista a necessidade.

Privilegiaremos as áreas mais carentes de cada município, levando-se em consideração dados comprovados de vulnerabilidade social e juvenil e critérios censitários como: nível de frequência às atividades nas escolas e existência de equipamentos e instalações alternativas nas proximidades das mesmas.

É importante ressaltar que o Programa continua com seu formato inicial, ou seja, despertando potencialidades e desenvolvendo hábitos saudáveis junto aos mais de 7 milhões de jovens que vivem no estado de São Paulo, utilizando-se de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Os aproximadamente 27.500 universitários serão mantidos no Programa Escola da Família, matriculados nas respectivas instituições de ensino superior, sendo que, aqueles que estão locados em escolas que permanecerão no programa, não sofrerão mudanças, os demais, após análise da equipe regional, serão locados em escolas próximas.

Com o redimensionamento do programa, atentando às necessidades locais, de acordo com os dados de vulnerabilidade social e juvenil, uma otimização na utilização dos recursos financeiros está prevista, direcionando melhores condições às regiões que efetivamente precisam.

Observadas as especificidades de cada região, da Capital, da Grande São Paulo e do Interior, a seleção das unidades escolares permaneceu pautada na observação dos índices de vulnerabilidade, mas também na existência, ou não, de outros equipamentos ou instalações que pudessem ser utilizados como espaços de

convivência coletivos, descaracterizando cabalmente a necessidade de manutenção da escola pública aberta aos finais de semana, fato também comprovado através dos baixos índices de frequência durante o período de execução e implementação do programa.

O índice de vulnerabilidade juvenil foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Cultura com a função de auxiliar na escolha de áreas do município de São Paulo para possíveis intervenções; o interesse no estudo de tais índices decorreu do entendimento de que não apenas os pobres são vulneráveis, mas principalmente os adolescentes, cuja situação pode ser potencializada com a situação de pobreza. Assim, os indicadores de vulnerabilidade juvenil apontam a necessidade de implementação de políticas públicas eficientes que contribuam para que a juventude e a adolescência transcorram, minimizando as possibilidades de “escorregões” para a transgressão.

O índice paulista de vulnerabilidade social foi criado a partir de uma solicitação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo à Fundação Seade, para a construção de indicadores que expressassem o grau de desenvolvimento social e econômico dos 645 municípios do Estado de São Paulo. Assim, com os indicadores de vulnerabilidade social obteve-se uma visão abrangente das condições de vida e dos riscos sociais que atingem os vários segmentos populacionais, bem como das possibilidades de superação ou minimização, seja através de políticas públicas emergenciais de combate à pobreza ou aquelas de caráter universal de médio e longo prazos.

O redimensionamento gerou a revisão de toda a equipe que atuava na organização central do programa. Além disso, duas mudanças ocorreram:

- o educador profissional, atuando em cada uma das unidades escolares que permanecerão no programa, por força de resolução (Resolução SE nº 82, de 11 de dezembro de 2006) e atendendo às expectativas do quadro do magistério, garantindo um vínculo maior entre este profissional e a escola que atuará, será um professor com 24 aulas atribuídas no processo inicial de atribuição de classes e aulas. Até o término de 2.006 o educador profissional não era, necessariamente professor e recebia uma ajuda de custo, sem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação.
- tendo em vista a redução do número de escolas participantes do programa, a manutenção do coordenador de área tornou-se desnecessária; o dirigente regional de ensino, o supervisor de ensino (com ajuda de custo), o assistente técnico (com ajuda de custo), o coordenador técnico, o gestor escolar (com ajuda de custo), o educador profissional (com vencimentos de professor), o educador universitário (com bolsa de estudos), representando a equipe regional do programa, possuem condições de acompanhar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos em cada unidade escolar.

Assessoria de Comunicação
Programa Escola da Família

4. Fórmula referente ao índice de classificação dos candidatos ao FIES, em 08/2006

$$IC = (RT \times M \times DG \times EP \times CP \times NG \times CS \times R \times CDD) / GF$$

“Onde:

IC = Índice de classificação;

RT = Renda Bruta Total Mensal Familiar;

M = Moradia do Grupo Familiar. Se própria ou cedida = 1. Se financiada ou locada = [1 - (gasto com moradia / RT) x 0,4];

DG = Doença grave especificada na Portaria MPAS/MS nº 2.998, de 23 de agosto de 2001 (Se existe no grupo familiar = 0,8; Se não existe = 1);

EP = Egresso de Escola Pública (Se o aluno cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 0,8; Se o aluno não cursou o ensino médio completo em escola da rede pública gratuita = 1);

CP = Candidato Professor (O candidato é professor de escola pública ou privada de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio? Se sim = 0,6; Se não e não = 1);

NG = Instituição de Ensino Superior Não Gratuita (Se, além do candidato, existe algum membro do grupo familiar que cursa a graduação em Instituição de Ensino Superior não gratuita = 0,8; Se somente o candidato cursa a graduação em IES não gratuita = 1);

CS = Curso superior (Se o candidato tem curso superior completo = 3; Se o candidato não tem curso superior completo = 1);

R = Raça/cor do candidato (Se negra = 0,8; Se outras = 1);

CDD = Coeficiente de Desempenho Discente (Se A = 0,2; Se B = 0,4; Se C = 1);

GF = Grupo familiar (número de membros do grupo familiar, incluindo o candidato)”.

5. Modelo do Termo de Consentimento:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: *CAMINHOS DA EDUCAÇÃO, PERCURSOS HUMANOS –
O impacto na construção da identidade de universitários ocasionado
por sua participação no Programa Escola da Família*

Texto descritivo:

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender o impacto na construção da identidade dos jovens pela sua participação como bolsistas no Programa *Escola da Família*, e os significados que atribuem à essa experiência de “inclusão educacional”.

Esperamos que essa pesquisa possa fornecer subsídios para a melhoria de propostas que visem à inclusão educacional. Por meio dela, será possível conhecer a experiência dos jovens e discuti-la, na medida em que, em sua realização, possibilitará espaço de discussão e troca de experiências e impressões entre os participantes da pesquisa, favorecendo uma postura reflexiva – o que pode levar, por si só, à ampliação de significados por esses estudantes à experiência de inclusão.

Será possível também, por meio da pesquisa, analisar o potencial transformador da experiência de inclusão vivenciada pelos participantes no Programa Escola da Família.

Quanto ao método, os estudantes (oito) serão convidados a participar, primeiro, de uma entrevista individual e, depois, da realização de um Grupo Focal, com os outros universitários participantes da pesquisa. Tanto as entrevistas quanto o Grupo Focal serão gravados (voz e, na segunda etapa também a imagem), caso autorizem, para facilitar o registro e tornar o diálogo entrevistador/entrevistado e participantes mais fluente. As fitas serão transcritas e posteriormente desgravadas pela pesquisadora e seus dados serão utilizados apenas para estudo.

A pesquisa não oferece riscos aos participantes – pelo contrário: na medida em que traz à discussão assuntos de sua experiência, favorece a reflexão crítica.

De qualquer maneira, a pesquisadora estará à disposição para oferecer suporte no caso de haver necessidade. Os resultados estarão disponíveis na biblioteca da PUC-SP, e serão disponibilizados também aos participantes, caso haja interesse.

Essa pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo.

Garantimos que todas as informações da entrevista e do grupo focal serão usados apenas por nós, e as pessoas que participarem não serão identificadas.

Maria Angélica Ferreira Dias
(do Núcleo de Família e Comunidade do
Programa de Pós-graduação e Psicologia Clínica da PUC-SP)

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado.

Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida.

Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Pesquisado:

Nome: _____ RG: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

Testemunha:

Nome: _____ RG: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

Pesquisadora:

Nome: _____ RG: _____

Telefone: _____ Endereço: _____

Data: ____/____/____. Assinatura: _____

6. Roteiro de entrevista

Curso: _____ Faculdade: _____

Idade: _____ Tempo no Programa: _____

Composição Familiar: _____ Estado civil: _____

Trabalha? _____ Se sim, em que? _____ Desde que idade trabalha _____

Uso do salário: _____

- Há quanto tempo terminou o curso médio?
- Tinha intenção de fazer faculdade? Qual curso?
- Como ficou sabendo do projeto?
- Quais eram as expectativas e os motivos para entrar na faculdade quando iniciou o curso?
- E hoje? Mudou? São os mesmos?
- O fato de estar na faculdade já interferiu no cotidiano? Em que? (emprego? relações sociais? Na comunidade, na família...)
- Como é o seu desempenho na faculdade, e a quê atribui?
- Contar uma experiência boa e uma ruim, na faculdade e no Programa.
- Conhece participantes que estão terminando o curso?
- Conhece participantes que desistiram? Razões da desistência
- O trabalho como “educador-universitário” contribui ou atrapalha seu curso? Em quê?
- O que faz no tempo livre?
- Conte um dia seu.
- Conte como você se vê daqui há 4 ou 5 anos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)