



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JAIANA DA SILVA SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE PREPARAÇÃO, INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR DE MULHERES BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
TUTORIAL (PET) DA UFRB**

Feira de Santana

2021

JAIANA DA SILVA SANTOS

**TRAJETÓRIAS DE PREPARAÇÃO, INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR DE MULHERES BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
TUTORIAL (PET) DA UFRB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Faria

Feira de Santana – BA

2021

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Jaiana da Silva

S235t Trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de mulheres bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRB /Jaiana da Silva Santos. - 2021.

161f. : il.

Orientador: Ivan Faria

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino superior. 2. Programa de Educação Tutorial (PET).
3. Socialização. 4. Juventude. 5. Trajetórias. I. Faria, Ivan, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 378.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de
27/04/1976 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº
874/86 de 19/12/1986 Recredenciada pelo Decreto
Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004 Recredenciada pelo
Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAIANA DA SILVA SANTOS

“TRAJETÓRIAS DE PREPARAÇÃO, INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE MULHERES BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) DA UFRB”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de **Culturas,
Diversidade e Linguagens**, como requisito para obtenção do grau de
mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2021.

Prof. Dr. Ivan Faria
Orientador(a) - UEFS

Prof^ª. Dr^ª. Katemari Diogo da Rosa
Primeiro(a) Examinador(a) - UFBA

Prof^ª. Dr^ª. Mirela Figueiredo Santos Iriart
Segundo(a) Examinador (a) – UEFS

Prof^ª. Dr^ª. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Terceiro(a) Examinador (a) – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Dedico à minha família: mãe, pai, filha, esposo, irmãs, irmão, tia e avó, por sempre caminharem lado a lado comigo na minha trajetória de vida. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus,

força maior que me faz acreditar que tudo é possível e que tudo ficará bem!

Aos meus pais, Maria José e Dilson,

pelo amor, por me fazerem acreditar na educação e por sonharem comigo os meus sonhos.

Ao meu esposo, Tércio,

pelo companheirismo, compreensão, amor e pelo suporte (socorro) tecnológico. Obrigada por trilhar comigo essa jornada. Te amo!

À minha Manoela,

companheira de todas as horas, sempre na torcida pra que a mamãe pudesse terminar o “trabalho da escola” e ter mais tempo pra brincar com ela, e que apesar dos seus 7 anos de idade, mostrou-se compreensiva, dentro do que é possível uma criança nessa idade compreender. Te amo, filha!

Às minhas irmãs, Marília e Mônica e ao meu irmão Joilson,

pelo carinho e incentivo ao longo de toda minha trajetória de vida, nos bons e não tão bons momentos. Sigamos sempre unidos pelo resto de nossas vidas! Amo vocês!

À minha prima-irmã Maraise,

pelo apoio, generosidade e pelo carinho. Obrigada!

À minha irmã de coração, Nelcimara,

por sempre me fazer acreditar no meu potencial, pelo apoio em todos os momentos e por me mostrar o verdadeiro valor da amizade. Da graduação na UEFS para a vida! Grata por tudo!

À toda minha família,

minha raiz, minha base (avós, tias, tios, sobrinhos), obrigada por existirem em minha vida.

A Ivan Faria, meu orientador, docente que faz a diferença,

por quem guardo profundos respeito e admiração e a quem agradeço as palavras de incentivo durante todo o curso de mestrado na UEFS. Agradeço-lhe pela paciência, gentileza, pelas contribuições, pela forma com que conduziu as orientações me fazendo sempre acreditar no potencial deste trabalho, pelas leituras atentas, detalhistas e minuciosas. O PPGE me presenteou com um profissional altamente competente, comprometido e que tornou a caminhada até a conclusão desta pesquisa mais suave. Gratidão!

À professora Denise Laranjeira,
inspiração inicial que me fez voltar o olhar para a juventude e a desejar produzir conhecimento sobre essa temática. Foi um privilégio ter sido sua aluna em caráter especial no mestrado! Gratidão!

Às estudantes do PET,
por tornarem essa pesquisa possível. Obrigada pela receptividade, respeito e disponibilidade/entusiasmo em todas as etapas deste estudo e por dividirem comigo suas trajetórias de vida. Vocês são “meninas” inspiradoras! Gratidão!

Ao professor Alexandre Almassy,
por oportunizar o meu contato com o grupo PET. Gratidão!

À professora Mirela Iriart,
pelas valorosas contribuições e sugestões desde as primeiras bancas, a da qualificação do projeto de pesquisa e a da defesa. Gratidão!

À professora Katemari Rosa, da UFBA,
pela disponibilidade em participar das minhas bancas de qualificação e de defesa, dando importantes contribuições a este trabalho.

À professora Ana Carla Ramalho por ter me acolhido no tirocínio docente e pela confiança em meu trabalho, e por ter aceitado compor a minha banca de defesa. Gratidão!

Aos professores Marco Barzano e Daniela Martins por aceitarem ser suplentes da minha banca de defesa.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),
por ter concedido o afastamento total de minhas atividades para que eu pudesse me dedicar ao desenvolvimento desta pesquisa.

À PROGRAD/UFRB,
pelos dados disponibilizados.

Ao grupo TRACE,
pelas discussões, trocas e aprendizagem. Fazer parte do grupo foi um diferencial na minha formação. Gratidão!

À Dona Branca,
pelo cuidado e por tornar nossos dias mais alegres e mais leves, no mestrado! Gratidão!

Aos alunos do tirocínio,
pelo respeito, pelos momentos de troca e pelo carinho com que me receberam. Foi muito bom conviver com cada um de vocês.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS),
pela excelência e pela produção do conhecimento; instituição que sempre quis fazer parte.

A todos que contribuíram de forma significativa para que eu pudesse concluir essa etapa da minha trajetória com êxito, o meu muito obrigada!

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
Que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
Um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para um coração
A vida imita o vídeo
Garotos inventam um novo inglês
Vivendo num país sedento
Um momento de embriaguez
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter
(Engenheiros do Hawaii)*

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de mulheres bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRB. Fundamenta-se nas seguintes perspectivas teóricas: afiliação estudantil (COULON, 2008); afiliação estudantil e permanência (SOUZA; SANTOS, 2014); juventude universitária (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016); transição para a vida adulta (PIMENTA, 2017; MELLO, 2005); iniciação científica e formação do universitário (BRIDI, 2004); processos de socialização (MINAYO, 2011; SETTON, 2011; CAMPOS, 2011; FARIA, 2017; BOURDIEU, 2002; SAFFIOTI, 2011; SILVA, 2012; FARIA, 2018; ROSA, 2015); juventude e condição juvenil (DAYRELL, 2007; DURAND; ALVES, 2015); juventude rural (CARNEIRO, 2005; WEISHEIMER, 2013); e projetos de futuro (GRACIOLI, 2016; LECCARDI, 2005; NONATO, 2013). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o apoio de dados quantitativos que utilizou como instrumentos de produção de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas realizados com seis bolsistas do PET. O contexto empírico escolhido é a UFRB por ser uma instituição de natureza multicampi e ter significativa contribuição no processo migratório, pois atrai estudantes de diversos municípios e estados. Os resultados mostraram que a participação no PET contribui para uma formação acadêmica e profissional com maior qualidade, além de funcionar como um suporte à permanência. Por serem as entrevistadas de camadas populares, em sua maioria oriundas da zona rural, e possuírem trajetórias de escolarização longevas, o fato de serem todas estudantes de cursos das áreas de ciências exatas e das engenharias, possibilitou compreender o quanto as mulheres inseridas em contextos ditos masculinos, ainda enfrentam desafios para serem aceitas nesses espaços.

Palavras-chave: Juventude. Trajetórias. Socialização. Ensino Superior. PET.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the trajectories of preparation, insertion and permanence in higher education of women scholarship holders from the Tutorial Education Program (PET) at UFRB. It is based on the following theoretical perspectives: student affiliation (COULON, 2008); student affiliation and permanence (SOUZA; SANTOS, 2014); university youth (CARNEIRO;SAMPAIO, 2011; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016); transition to adult life (PIMENTA, 2017; MELLO, 2005); scientific research and university education (BRIDI, 2004); socialization processes (MINAYO, 2011; SETTON, 2011; CAMPOS, 2011; FARIA, 2017; BOURDIEU, 2002; SAFFIOTI, 2011; SILVA, 2012; FARIA, 2018; ROSA, 2015; youth and youth condition (DAYRELL, 2007; DURAND; ALVES, 2015); rural youth (CARNEIRO, 2005; WEISHEIMER, 2013); future projects (GRACIOLI, 2016; LECCARDI, 2005; NONATO, 2013). This is a qualitative research, with the support of quantitative data, which used questionnaires and semi-structured interviews with six PET scholarship holders as instruments of data production. The empirical context chosen is UFRB because it is an institution of a multicampi nature and has a significant contribution to the migration process, as it attracts students from different municipalities and states. The results showed that participation in PET contributes to higher quality academic and professional training, in addition to functioning as a support for permanence. As they were interviewed from popular classes, mostly from rural areas, and had long-term schooling trajectories, the fact that they were all students in courses in the areas of exact sciences and engineering, made it possible to understand how much women inserted in the so-called male contexts still face challenges to be accepted in these spaces.

Keywords: Youth. Trajectories. Socialization. Higher education. PET.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Percurso metodológico	31
Quadro 2 -Perfil econômico dos estudantes da UFRB (2017)	33
Quadro 3 -Número de estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) -2019	36
Quadro 4 -Perfil resumido de algumas características sociodemográficas das jovens entrevistadas	41
Quadro 5 -Quadro matricial da categoria “experiência o PET”	43
Quadro 6 -Grupos PET da UFRB	121
Quadro 7 -Projetos de futuro das bolsistas	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Proporção total de homens e mulheres e de mulheres brancas e negras de 25 anos ou mais, com doze anos ou mais de estudo no Brasil (1995 e 2014)	68
Tabela 2 -Estudos nacionais selecionados sobre transição para a vida adulta	96
Tabela 3 -Número dos grupos do PET por grande área do conhecimento e região em 2017	118
Tabela 4 -Taxa de sucesso (planejamento x execução) das atividades desenvolvidas pelos grupos PET em 2017	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -Perfil da região de origem dos ingressos da UFRB

34

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** -Expectativas dos estudantes quanto a carreiras relacionadas às ciências, por subcampo de estudo, daqueles que escolhem carreiras científicas, jovens de 15 anos de idade 88
- Figura 2** -Principais motivos para participação no PET 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	-	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCET	-	Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAHL	-	Centro de Artes e Humanidades e Letras
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAAB	-	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas
CECULT	-	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CENAPET	-	Comissão Executiva Nacional dos Grupos PET
CETEC	-	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CFP	-	Centro de Formação de Professores
CGEE	-	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CLAA	-	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	-	Engenharia Florestal
EM	-	Ensino Médio
ENAPET	-	Encontro Nacional dos Grupos PET
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	-	Engenharia Sanitária e Ambiental
FAPESP	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GRET	-	<i>Grupo de Recerca Educació i Treball</i>
GTs	-	Grupos de trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	-	Iniciação Científica
IFBA	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES	-	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESC	-	Instituto de Estudos Socioeconômicos
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	-	Ministério da Educação

NAIE	Núcleo de Acompanhamento Integral ao Estudante
NUGEX	- Núcleo de Gestão de Atividades de Extensão
ONU	- Organização das Nações Unidas
PB	- Paraíba
PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PET	- Programa de Educação Tutorial
PIBEX	- Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SESU	- Secretaria da Educação Superior
STEM	- <i>Science, Technology, Engineering e Mathematics</i>
TA	- Tecnologia em Agroecologia
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIBANCO	- União de Bancos Brasileiros
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	- <i>United Nations Children's Fund</i>

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	METODOLOGIA	31
2.1	O contexto da pesquisa	32
2.2	As participantes	37
2.3	Estratégias de produção de dados	38
2.3.1	Os questionários	39
2.3.2	Entrevista piloto	40
2.3.3	As entrevistas	40
2.4	Análise dos dados	41
2.5	Quem eu sou? Perfis Sociais	45
3	PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO LONGEVAS	53
3.1	Socialização no contexto familiar	55
3.2	Socialização na escola	60
3.3	Socialização na comunidade	65
3.4	Socialização de gênero	72
3.4.1	Sobre a noção de gênero	73
3.4.2	Desigualdade de gênero, socialização e educação	76
3.4.3	As mulheres e as Ciências Exatas: uma escolha (não) previsível	83
4	TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR	91
4.1	Transição para a vida adulta	92
4.2	Transição: do Ensino Médio para o Ensino Superior	100
4.3	Afiliação estudantil	104
4.3.1	Fatores que dificultam a afiliação estudantil	106
4.3.2	A Iniciação Científica e o aprendizado do ofício de estudante: uma possibilidade	111
5	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)	115
5.1	O PET: contextualização	115
5.2	O PET na UFRB	121
5.3	Significados do PET e as expectativas das bolsistas	123
6	PROJETOS DE FUTURO	128
6.1	Expectativas de futuro das participantes	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134

REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	148
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
APÊNDICE B – Questionário	151
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	159

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do meu interesse em desenvolver uma pesquisa junto a jovens universitárias que ingressam na UFRB. Tal desejo nasceu, sobretudo, de minha experiência de trabalho com indivíduos neste contexto, de encontros com estudantes universitários feitos através de atividades de extensão que coordenei e da experiência vivenciada ao cursar a disciplina Juventude e Educação, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que fomentou inúmeras reflexões e questionamentos sobre os referenciais a partir dos quais estes jovens são compreendidos tanto socialmente como no meio científico.

No decorrer desta pesquisa tive o privilégio de conhecer seis bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRB que generosamente compartilharam comigo suas trajetórias de vida. Ao escutar as narrativas das entrevistadas, ao mesmo tempo em que procurava dialogar com as teorias estudadas para compreensão da problemática desta pesquisa, fui revivendo também um pouco da minha trajetória de vida. Assim, em cada relato vi um pouco de mim através do fato de ter que migrar para outra cidade para ter que estudar (de Governador Mangabeira, cidade na qual fui criada e vivi a maior parte de minha vida, para Feira de Santana), de ser a primeira da minha família a ingressar no ensino superior, de ser de família de classe popular, do incentivo dado pela minha mãe, professora aposentada, e do meu pai, pedreiro não alfabetizado, para que meu irmão, minhas duas irmãs e eu pudéssemos concluir os estudos apesar de toda dificuldade, e tantas outras questões que, em certa medida, aproximaram-se das trajetórias das participantes.

Apesar de ter construído uma trajetória de escolarização linear na educação básica, embora com algumas dificuldades, ao concluir o Ensino Médio com 17 anos, tive que adiar o sonho de ingressar numa universidade para poder trabalhar e conseguir financiar os estudos. Essa não linearidade nos percursos formativos, sobretudo de jovens de camadas populares, é apontada nos estudos de Pais (2005) que cada vez mais tendem a apresentar trajetórias cheias de rupturas, descontinuidades, interrupções. Sem dúvidas, é nessa classificação que se enquadra minha trajetória.

Aos 18 anos tive minha primeira experiência de trabalho ao ser aprovada para agente de saúde do município de Governador Mangabeira, onde trabalhei até os 19 anos. Com 20 anos fui contratada para lecionar Língua Portuguesa para turmas do Ensino Fundamental em um colégio da zona rural do município, e mesmo sem ter inicialmente o desejo de seguir o caminho da docência, este foi o trabalho que estava dentro do meu campo de possibilidades

naquele momento. No mesmo período resolvi prestar vestibular na UEFS, mas não obtive êxito. No ano seguinte, em 2001, fiz novo vestibular e fui aprovada em Licenciatura em Letras Vernáculas na UEFS, iniciando o curso em 2001 e concluindo em 2005.

O período pós-ingresso na universidade classifico como um dos mais críticos da minha trajetória de escolarização, pois enfrentei várias dificuldades para poder me adaptar àquela nova rotina acadêmica e aprender o “ofício de estudante”, conforme Coulon (2008) aborda em seus estudos sobre a afiliação estudantil. Causavam-me estranheza desde os novos espaços pelos quais tinha que transitar (salas de aulas, colegiado do curso, biblioteca), passando pelo grande volume de materiais que os professores disponibilizavam para xerocar, até a relação com colegas e docentes, que era diferente da relação que se estabelece em escolas menores, de interior, de cidades pequenas onde todos se conhecem e os vínculos entre a comunidade escolar e a família são mais estreitos, que foi o tipo de relação com a qual tive contato durante todo meu percurso na educação básica. Quando começaram as aulas da graduação continuei morando em minha cidade e me deslocava todos os dias para Feira de Santana. Apesar da rotina cansativa e das dificuldades mencionadas acima, superei o primeiro semestre sem perder em nenhuma disciplina, e assim foi ao longo da graduação.

No entanto, por necessidade de manter os estudos tive que conciliar a vida acadêmica com o trabalho, dando aulas na educação básica, situação que perdurou durante quase toda a minha estadia na universidade. Por conta dessa necessidade nunca participei de projetos de pesquisa, de programas de Iniciação Científica - IC ou de qualquer outro tipo, ou seja, não pude experimentar a vida universitária em suas diferentes dimensões/possibilidades como gostaria. A minha vida acadêmica se resumia a ir à universidade assistir aulas e “sair correndo” para voltar à minha cidade e poder trabalhar.

Sempre estive entre meus projetos de futuro seguir carreira acadêmica, logo após a conclusão da graduação. No entanto, tal desejo foi adiado devido ao fato de ter como prioridade a conquista de um emprego com estabilidade que me proporcionasse condições de financiar meus estudos futuros. Logo, o ingresso no Mestrado em Educação só veio ocorrer anos depois da conclusão da minha graduação.

Assim, quando terminei a graduação me inscrevi em concursos públicos para professor de Língua Portuguesa em municípios como: Muritiba, São Felipe, Governador Mangabeira, Cruz das Almas, Lauro de Freitas, sendo aprovada em alguns destes. Em 2007 fui efetivada como professora de Língua Portuguesa da minha cidade (Governador Mangabeira) onde trabalhei até meados de 2010. Em outubro do mesmo ano fui efetivada como técnica na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na cidade de Salvador. Em 2012 fui

redistribuída para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cruz das Almas, onde trabalho no presente momento.

Ainda na UFBA, comecei a trabalhar com o atendimento a jovens universitários e tudo que dizia respeito à vida acadêmica deles como matrícula, trancamento de disciplina, dilatação de prazo para conclusão de curso, entre outras coisas. Ao chegar à UFRB continuei a lidar com o mesmo público e com demandas semelhantes. Em 2016 fui trabalhar na Gestão de Atividades de Extensão (NUGEX) do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas- CCAAB, e passei a receber demandas de discentes e docentes. Esse Núcleo, além de cadastrar, avaliar e aprovar as atividades de extensão que são requeridas por professores e alunos do CCAAB, é responsável também por promover, todo início de semestre, a recepção aos calouros dos cursos deste centro. Essa recepção, que podemos classificar como uma das políticas de acolhimento dos novos estudantes que chegam a UFRB, conta com a colaboração de alunos do PET no processo de organização e execução.

Foi a partir dos encontros realizados com alguns estudantes pertencentes aos grupos PET que comecei a voltar o olhar para esse Programa. Os alunos se mostravam bem comprometidos com o evento, sugeriam formas de tornar o momento de recepção mais dinâmico e leve, participavam apresentando o PET aos novos alunos e tinham uma boa desenvoltura para lidar com o público. Além disso, o fato de receber no NUGEX um número elevado de solicitações de cadastro de atividades de extensão desses alunos em conjunto com os tutores dos grupos, despertou a curiosidade em, inicialmente, conhecer o grupo e as ações que desenvolvem. Pois não é um Programa muito conhecido, visto que causa estranheza para diversas pessoas, e depois entender o que o torna um diferencial na formação dos bolsistas e o que ele representa dentro da comunidade acadêmica.

Assim, todas essas experiências ao longo da minha trajetória de vida favoreceram a delimitação do recorte da temática desse estudo. Instigada inicialmente pelas seguintes questões: como é a vida universitária para jovens oriundos de camadas populares? Quais dificuldades uma mulher de origem em comunidades rurais enfrenta na universidade? Como é ser mulher em cursos de ciências exatas? Quais suportes favorecem a permanência dos alunos na universidade?

A partir do levantamento bibliográfico realizado e que fez parte de uma das etapas desse trabalho, observou-se os seguintes resultados: Ao fazer uma busca no Scielo, utilizando-se os descritores **juventude and ensino superior** foram encontrados trabalhos entre os anos de 2013 e 2017: Gonçalves e Carra (2013), Picanço (2015), Almeida e Chaves (2015), Zago (2016) e Redin (2017). Porém, quando se usa os descritores **juventude and condição juvenil**

e **juventude and programa de educação tutorial** nenhum trabalho é encontrado. No entanto, com os descritores **juventude and universitária** foram encontradas onze produções entre os anos de 2009 e 2018: Moreira (2009), Lopes (2011), Moura (2017), Kammsetzer e Palombini (2017), Groppo e Borges (2018), Silva e Borba (2018) e Afonso e Rodrigues (2018). Esses trabalhos, além de tratarem da temática jovens e ensino superior, abordam assuntos variados como gênero, sexualidade, identidade e violência.

Utilizou-se também como fonte de busca para o levantamento bibliográfico deste trabalho os GTs 03 e 14 da ANPED nos anos em que ocorreram as Reuniões Nacionais **36^a, 37^a e 38^a**, respectivamente 2013, 2015 e 2017. Iniciando-se pelo ano de 2013, GT03 foram encontrados oito trabalhos, destes apenas dois abordavam a questão do jovem, Oliveira e Dayrell (2013) e um a educação superior, Hage (2013), porém este último sem relação com a temática da juventude. Já no GT14, foram encontrados dezessete trabalhos sendo um sobre juventude e ensino superior, Zago (2013) e os demais, na sua maioria, sobre Educação Básica.

Em seguida, no ano de 2015, localizaram-se vinte e um trabalhos no GT03, sendo que destes, dez abordam a temática ‘jovem’ (mulheres, negras, voluntários, trajetórias juvenis): Groppo (2015), Pinheiro (2015), Brito, Costa e Aquino (2015), Reis e Dayrell (2015), Ramalho (2015), Falcão (2015), Laranjeira e Iriart (2015), Santos (2015), Perondi (2015) e Rodrigues (2015). No GT14 foram encontrados trabalhos sobre o ensino superior (bolsistas, acesso e permanência), Zago, Paixão e Pereira (2015) e Brocco (2015), juventude digital, Bortolazzo (2015), redes sociais, Petró (2015), e rebeldia juvenil, Rocha e Santos (2015).

Já em 2017, no GT03 foram localizados vinte e um trabalhos, sendo contemplados temas sobre jovens secundaristas e universitários, socialização política, formação artística, trajetórias escolares e narrativas produzidos pelos seguintes autores: Santos e Oliveira (2017), Moraes e Stecanela (2017), Mendes e Reis (2017), Marques (2017), Godoi (2017), Silva (2017), Faria e Dayrell (2017), Cristo (2017), Groppo (2017), Perondi (2017), Oliveira, Costa e Gomes (2017) e Ferreira (2017). No GT14, dos dezesseis trabalhos nenhum abordava a juventude especificamente, porém tratavam do ensino superior: Brito (2017), Nogueira e Nonato (2017). Há uma predominância de temas relacionados aos docentes.

A partir desse levantamento bibliográfico, realizado após a definição do problema e dos objetivos dessa pesquisa, observou-se que há uma quantidade significativa de trabalhos relacionados ao tema juventude e ensino superior, porém notou-se que há ainda muitas

questões que não foram exploradas, como estudos sobre bolsistas universitários e condição juvenil. Essa constatação se torna útil na medida em que é possível perceber a fragilidade nos enfoques de certas temáticas, que deixam diversas lacunas a serem preenchidas, possibilitando aos “novos” pesquisadores pensar em outras perspectivas de exploração de temas que agreguem valores aos estudos já realizados e sirvam de fato como contribuição para a formulação de políticas públicas e motivem futuras pesquisas na área.

Dessa forma, o percurso investigativo desta pesquisa foi sendo construído alinhando eventos que ocorreram ao longo da minha trajetória de vida, minhas experiências pessoais e profissionais, que culminaram no ingresso no Mestrado em Educação da UEFS, possibilitando a concretização deste estudo sobre juventude universitária. Destaco que, o fato de ser de contexto de interior também contribuiu para fortalecer meu desejo de realizar este estudo, visto que, embora o processo de interiorização tenha ocorrido favorecendo o acesso ao ensino superior de camadas populares, quando tive que cursar a graduação a universidade mais próxima era a UEFS. Assim, conheço bem o significado de migrar e as dificuldades que surgem dessa condição de ser estudante em condições nem sempre favoráveis.

Destarte, este trabalho baseou sua investigação no segmento de jovens mulheres que vivenciam a condição de bolsistas do PET/UFRB, buscando compreender como vivenciam a condição juvenil, quais significados atribuem às “agências socializadoras clássicas” (família, escola, religião), quais estratégias utilizam para se manterem nos cursos da área de exatas, qual relação entre a vida acadêmica e a vida doméstica. Observando como são conciliadas em termos de construção de suas trajetórias de vida, como elas lidam com as questões de desigualdade de gênero dentro do ambiente universitário em cursos de predominância masculina, como é o caso dos cursos de exatas, como ocorreu o processo de escolha dos cursos por essas jovens, entre outras questões.

A ideia inicial desta pesquisa era fazer um estudo mais geral sobre a condição juvenil dos estudantes dos grupos PET da UFRB, mas no decorrer do trabalho houve a necessidade de afunilar a proposta inicial direcionando o estudo para a investigação sobre trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de mulheres bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRB inseridas em cursos de ciências exatas e, na sua maioria, de origem da zona rural. Tal mudança no recorte se deu após o trabalho de campo em que os dados empíricos privilegiaram as trajetórias de escolarização das participantes e colocaram em segundo plano questões como gênero e condição juvenil que, embora não sejam o centro desse estudo, não deixaram de ser abordadas nesta pesquisa.

Também contribuíram ainda para a construção do meu objeto de estudo a percepção sobre o cenário atual em que as políticas educacionais vêm sendo alvo de inúmeros ataques. Nesse sentido, nota-se uma série de medidas adotadas pelo governo federal e que comprometem seriamente o futuro da educação no país. Os cortes nos orçamentos¹ das universidades, dos institutos federais e escolas de aplicação, são exemplos desse contingenciamento, assim como os ataques às áreas de Filosofia e Sociologia, por entenderem que as Ciências Humanas e Sociais não dão retorno imediato à sociedade. Destacam-se ainda os projetos de leis como o “Não à ideologia de gênero”, a “Reformulação da BNCC”, “Escola sem Partido”, entre outros que já vinham promovendo ataques à liberdade de cátedra e à abordagem de temáticas centrais ao enfrentamento das desigualdades sociais (de classe, raça, gênero etc.), desde 2015.

Como consequência desse desmonte, houve a aprovação da PEC 55/2016, pelo Congresso Nacional, que congela os investimentos públicos, inviabilizando a concretização das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE; a Reforma do Ensino Médio que impõe “às escolas públicas a retirada ou redução do espaço de diversas disciplinas no currículo escolar”; combate ao “método Paulo Freire” na tentativa de excluir um ensino com uma visão crítica; corte de 30% das verbas destinadas às universidades entre outros².

Certamente se essa pesquisa tivesse sido desenvolvida no período em que os jovens tiveram a oportunidade de serem beneficiados com programas como o Ciência sem Fronteiras, criado em 2011 e extinto em 2017, no qual o intercâmbio e a mobilidade acadêmica eram realidades possíveis para estudantes do período e havia o incentivo à pesquisa através da disponibilização de bolsas, os resultados desse estudo tomariam outros rumos.

As jovens participantes desta pesquisa conseguiram vivenciar os dois lados dessa “moeda”, tanto a de incentivo à pesquisa, quanto o momento atual de entraves ao desenvolvimento da pesquisa dentro das universidades. Os impactos desse contexto, assim como o cenário atual de pandemia consequentemente refletem na forma com a qual essas jovens estão vivenciando sua condição juvenil.

Sobre a questão juvenil, vale destacar que, atualmente, é objeto de muitas inquietações, não somente nas preocupações mais gerais como a inserção do jovem na vida

¹A execução orçamentária da educação vem caindo a cada ano. Entre 2014 e 2018, a queda foi de 13,5%. No primeiro semestre de 2019, o contingenciamento retirou 5% do orçamento que havia sido autorizado inicialmente. Segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), com as atuais prioridades do governo e o Teto de Gastos vigente, poucos serão os recursos para a garantia de direitos das minorias brasileiras. (INESC, 2019).

²Historicamente relegada a segundo plano no país, a educação é o setor mais atingido pelos cortes orçamentários do governo atual (2019). A pasta perdeu R\$ 5,84 bilhões, que corresponde a 18,81% dos R\$ 31 bilhões cortados até agora de 28 áreas, conforme um estudo do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc).

adulta, como também na relação que este tem com a família, educação, trabalho, violência, sexualidade e outros (MINAYO, 2011). Assim, é possível perceber que há uma perspectiva mais geral que tende a homogeneizar a forma com que os jovens passam por essa etapa da vida, e outra mais “situacional”, que diz respeito aos modos como os jovens vivenciam essa condição a depender de fatores condicionantes como classe, raça, gênero (diz respeito as singularidades). Logo, a condição juvenil tem a ver com a forma como jovens vivem a juventude em determinado momento histórico e social.

No entanto, é preciso ressaltar que o termo juventude não possui um significado único e consensual, ou seja, não se espera que haja apenas uma única definição aplicável para juventude para todos os contextos e épocas, já que ela é uma construção social e cultural. Assim, é possível afirmar que em diferentes sociedades, culturas e momentos históricos a juventude reúne uma série de características próprias daquele contexto e, apresentar uma única definição para essa fase da vida, é no mínimo pressupor que todos os jovens vivenciam esse período de forma igual.

Segundo o Estatuto da Juventude (Estatuto da Juventude, 2013), no Brasil é considerado jovem pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Apesar da relevância de se estabelecer critérios etários no campo das políticas públicas, é preciso levar em consideração que esta é uma categoria complexa. Assim, há vertentes que, ao pensar sobre juventude, levam em consideração além do critério etário, os aspectos tanto materiais quanto simbólicos que são capazes de evidenciar as regularidades e singularidades dessa categoria social na atualidade.

Neste estudo, a juventude é problematizada não apenas como uma etapa da vida, mas como resultado da relação, nem sempre harmoniosa, com as diversas agências envolvidas nos processos de socialização dos indivíduos, incluindo as vicissitudes que demarcam seu ingresso na vida adulta. Aqui também há o entendimento de que os jovens apesar de estarem vivenciando experiências que os aproximam, como os aspectos biológicos, por outro lado estão vivenciando questões sociais e culturais que podem afastá-los uns dos outros devido à diversidade com que cada jovem vivencia essa etapa da vida.

É na juventude, também, que os indivíduos passam pelo processo de transição para a vida adulta, processo este que é diverso, pois além de envolver fatores ligados ao contexto familiar e de grupo social, coloca em questão as diversas trajetórias do indivíduo ao longo de sua vida, as estratégias utilizadas nas tentativas de se emancipar economicamente em relação à sua família, na elaboração de seus projetos de futuro, que irão refletir no processo de

escolhas pessoais e profissionais. Nesse sentido, a transição pode ser compreendida como um sistema complexo que é capaz de articular a diversidade das trajetórias.

A noção de trajetória, no entanto, embora remeta a uma ideia de linearidade aos processos biográficos, na contemporaneidade não é o termo mais apropriado para dar conta dos processos de transição (PIMENTA, 2017). Nesse sentido, os estudos mais recentes sobre a passagem para a vida adulta tendem a problematizar dois pontos cruciais: por um lado o prolongamento da condição juvenil através da dilatação do processo de escolarização, maior dificuldade de inserção profissional, adiamento do casamento e do nascimento do primeiro filho, e por outro lado, condicionantes socioeconômicos da transição que incluem variáveis como raça, gênero, escolaridade entre outras, implicam uma diversidade de formas de vivenciar as trajetórias (PIMENTA, 2007). No caso desta pesquisa, buscou-se compreender as trajetórias de mulheres, quase sempre de origem rural, “migrantes”, inseridas em uma universidade pública do NE, em cursos de exatas.

Diante disso, nota-se a necessidade de as universidades públicas fomentarem políticas públicas de permanência e, mais que isso, de programas que oportunizem uma formação de qualidade para os estudantes que nela ingressam. Nesse sentido, o Programa de Educação Tutorial – PET surge como grande aliado uma vez que este promove grandes contribuições para o crescimento e formação profissional; oferece atividades diversificadas, proporciona experiências interessantes; atividades de campo em grupo, o que possibilita aprendizado constante e contribui para a formação não obrigatória e desenvolvimento pessoal; pluralidade de atividades; aprendizagem em áreas do conhecimento diversas e complementares, abrangendo outras competências; complemento para a formação acadêmica, pois oferece experiências e aprendizados para além da graduação, entre outros.

O *locus* da pesquisa foi a UFRB, escolhida, sobretudo, pelo seu caráter inclusivo, já que atende predominantemente estudantes do Recôncavo e de regiões de seu entorno, oriundos de diversos municípios, na sua maioria de camadas populares, possibilitando o acesso ao ensino superior criando a oportunidade de ingresso na universidade sem precisarem se deslocar para outras regiões, além de representar a ampliação do campo de possibilidades para jovens egressos do ensino médio que passaram a contar com a oportunidade de acesso à educação de nível superior. Além disso, como técnica concursada desta Universidade, lotada na Gestão de Atividades de Extensão (NUGEX) do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB, tive contato com alguns bolsistas dos grupos PET em eventos que organizamos para recepcionar calouros dos cursos do CCAAB. Nessa parceria eu via o engajamento e a desenvoltura com que esses bolsistas desempenhavam as atividades nesses

eventos. No entanto, apesar de engajados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os PET ainda causam estranheza para muitas pessoas. Assim, aliei a minha curiosidade em conhecer o PET à minha vontade de estudar a juventude.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar as trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de mulheres estudantes vinculadas ao PET e, como objetivos específicos analisar os processos de socialização e formação educacional, identificar os fatores que contribuíram para os processos de escolha do curso e do ingresso no ensino superior, avaliar as estratégias mobilizadas para a permanência na universidade, compreender o papel das experiências vivenciadas no PET para a formação acadêmica, discutir os desafios vivenciados por estudantes mulheres em cursos de ciências exatas, refletir sobre as projeções de futuro construídas pelas estudantes.

É uma pesquisa de natureza qualitativa, com apoio de dados quantitativos e que teve como percurso metodológico para produção de dados empíricos a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com seis bolsistas do PET. Devido ao cenário atual de pandemia³ esses instrumentos foram aplicados de forma remota, por e-mail no caso dos questionários, e por *Google Meet* no caso das entrevistas. A análise dos dados permitiu, entre outras coisas, elaborar um quadro com as principais características sociodemográficas das jovens entrevistadas, além disso o material coletado serviu de suporte para que fosse possível articular a fundamentação teórica com os dados empíricos. As participantes desta pesquisa foram jovens mulheres provenientes, em sua maioria, de escolas públicas e famílias que habitam comunidades rurais, inseridas em cursos ciências exatas, e pertencentes a grupo PET da UFRB no período de 2015-2019.

Este trabalho se fundamentou em teóricos que abordam os mais variados temas que envolvem a categoria juventude. No caso da afiliação estudantil recorreu-se aos estudos de Coulon (2008); sobre afiliação estudantil e permanência, buscou-se o suporte dos estudos de Souza e Santos (2014); sobre juventude universitária, apoiou-se nas pesquisas de Carneiro e Sampaio (2011), Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016); sobre transição para a vida adulta, o

³ A pandemia da doença causada pelo novo coronavírus 2019 (COVID-19) tornou-se um dos grandes desafios do século XXI. [...] A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2. [...] A China foi o primeiro país a reportar a doença e, até o dia 21 de abril de 2020, 213 países, territórios ou áreas relataram casos da COVID-19, correspondendo a um total de 2.397.216 casos confirmados¹¹. No Brasil, o registro do primeiro caso ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo¹². A epidemiologia da COVID-19 ainda é pouco conhecida, pois, para muitos países, encontra-se em curso, o que dificulta a comparabilidade de resultados. O atual cenário não é satisfatório e urge a adoção de medidas de saúde pública pelos gestores a níveis federais, estaduais e municipais, com o objetivo de mitigar as taxas de morbimortalidade e erradicar a doença (BRITO E COLABORADORES, 2020, p. 55).

suporte foram os estudos de Pimenta (2017) e Mello (2005); sobre IC e formação do universitário, os estudos de Bridi (2004) foram de grande relevância para esta pesquisa; sobre os processos de socialização, as contribuições de Minayo (2011), Setton (2011), Campos (2011), Faria (2017), Bourdieu (2002), Saffioti (2011), Silva (2012), Faria (2018), Rosa (2015); sobre juventude e condição juvenil colaboraram os estudos de Dayrell (2007), Durand e Alves (2015); sobre juventude rural, os estudos de Carneiro (2005) e Weisheimer (2013) ofereceram grandes contribuições; sobre projetos de futuro, o apoio dos estudos de Gracioli (2016), Leccardi (2005) e Nonato (2013). Ressalto que, neste trabalho a opção foi a de desenvolver a fundamentação teórica de maneira articulada aos dados empíricos de modo que não foi reservada uma seção exclusiva para ela.

Assim, este trabalho está estruturado em quatro seções que articulam, como dito anteriormente, os fundamentos teóricos aos dados empíricos. Na primeira seção intitulada “processos de socialização”, foram apresentadas as principais agências socializadoras para que fosse possível compreender como as trajetórias das participantes foram construídas e quais reflexos proporcionaram nas suas escolhas pessoais e profissionais. Na segunda seção “transição e adaptação ao ensino superior” foram abordados aspectos referentes à dimensão da transição para a vida adulta e a transição do ensino médio para o ensino superior, destacando os principais conflitos nesses processos, bem como as dificuldades enfrentadas nos primeiros períodos pós-ingresso no ensino superior e a batalha dos jovens para aprenderem o ofício de estudante e se tornarem membros da comunidade acadêmica. Na terceira seção “Programa de Educação Tutoria (PET)”, foi feito um panorama para que o leitor pudesse ter noção do que é este Programa e sua relevância para a formação dos graduandos. Dessa forma, feita uma contextualização do PET tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local da UFRB, foram apresentados os significados atribuídos ao PET pelas participantes do Programa. E por fim, a última seção “projetos de futuro”, onde as participantes relatam suas principais projeções de futuro refletindo, em certa medida, sobre o contexto de pandemia da COVID-19.

2 METODOLOGIA

Levando-se em consideração que os objetivos deste estudo visam analisar as trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de mulheres estudantes vinculadas ao PET/UFRB, fez-se uma opção em desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois “ela trabalha com o universo de significados [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). Assim, buscou-se compreender aspectos mais subjetivos da trajetória dessas jovens mulheres bolsistas, especialmente no que diz respeito à sua inserção e permanência no ensino superior e as dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas vivências universitárias. No entanto, também foi necessário o uso de dados quantitativos para subsidiar este trabalho.

O percurso metodológico foi dividido em etapas que incluíram desde o levantamento de dados sobre o PET e bolsas oferecidas pela UFRB, seleção do PET a ser estudado, contato com o coordenador e o grupo até elaboração dos instrumentos metodológicos como o roteiro de entrevista e o questionário e aplicação destes, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Percurso metodológico

Etapa	Descrição	Período
1	levantamento de dados sobre o pet e bolsas na UFRB	03 a 10/2019
2	seleção do programa pet	06/2019
3	contato com coordenador	08/2019
4	apresentação da proposta de pesquisa ao grupo	08/2019
5	- elaboração do questionário de caracterização das estudantes - roteiro de entrevista	09/2019
6	elaboração de consentimento (TCLE)	10/2019
7	aprovação do CEP	02/2020
8	aplicação do questionário	05 a 06/2020
9	análise do questionário	06 a 07/2020
10	realização da entrevista piloto	04/2020
11	realização das entrevistas	07/2020
12	análise dos dados	08 a 10/20

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

O interesse por estudar esse PET, como já sinalizado na introdução deste trabalho, deu-se pela minha aproximação com os grupos na organização e execução de eventos para acolher os novos estudantes ingressantes na universidade e pela minha percepção da formação diferenciada que o Programa proporciona aos estudantes que participam dele. Além disso, o alto envolvimento dos bolsistas em atividades tanto internas quanto externas à UFRB me chamou atenção. Logo, embora não seja um programa de IC, o PET oportuniza aos alunos o contato com a pesquisa, com a extensão, a imersão no trabalho de campo, o desenvolvimento de ações com a comunidade acadêmica e a comunidade externa, o aprimoramento de habilidades como a elaboração de projetos, planejamento e organização de eventos e várias outras atividades.

Assim, foi feito o contato inicial com a Pró-Reitoria de Graduação/UFRB para autorizações formais, como o acesso aos contatos do tutor do PET Conexão Saberes Socioambientais para notificá-lo sobre a pesquisa e seus objetivos e obter orientação sobre qual a melhor forma para contatar as alunas. Feito o contato com o tutor, este informou ao grupo sobre meu interesse em desenvolver a pesquisa.

De posse dessas informações, foi agendado o primeiro contato com o grupo. Em seguida, foram apresentados os objetivos da pesquisa e feito o convite para as bolsistas participarem das entrevistas e responderem ao questionário. O grupo sinalizou positivamente no que se refere ao interesse em participar. Em seguida, fui adicionada ao grupo de WhatsApp para estreitar a relação e continuar motivando-as a participar da pesquisa.

Ressalto que, neste trabalho, fez-se a opção em apresentar, inicialmente, o contexto da pesquisa e as estratégias de produção e análise dos dados. No entanto, ao final deste capítulo, serão apresentados os perfis individuais das participantes de forma detalhada para que o leitor possa ter uma melhor noção das trajetórias aqui abordadas.

2.1 O Contexto da pesquisa

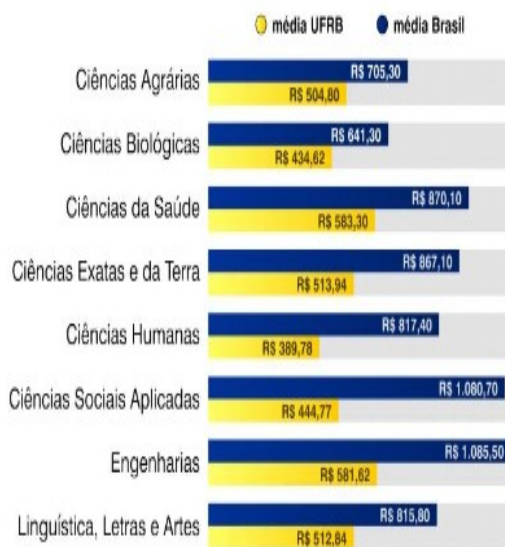
A escolha da UFRB como *locus* para realizar a pesquisa se justifica, entre outras coisas, por esta possuir características específicas, tais como: estrutura multicampi, ter importante papel para o processo migratório, atraindo estudantes de múltiplos municípios e estados e contribuir para movimentar a economia local das cidades em que está situada (Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Cachoeira, Santo Amaro e Feira de Santana). Além disso, a maioria do público atendido nesta universidade é oriunda de famílias de classes

populares e que enfrentam dificuldades de acesso à educação de ensino superior, segundo dados do Relatório de Gestão da UFRB 2018 (UFRB, 2018).

O quadro abaixo ilustra o perfil econômico dos estudantes da UFRB divulgado em 2017.

Quadro 2: perfil econômico dos estudantes da UFRB (2017)

RENDA FAMILIAR PER CAPITA POR ÁREA DE CONHECIMENTO



RENDA FAMILIAR DE ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO E MEIO



Fonte: Portfólio UFRB - Perfil dos Estudantes - Julho de 2017 ⁴

Diante deste cenário, vê-se a necessidade de reafirmar a importância das políticas de acesso e permanência, de inclusão de grupos sociais historicamente relegados, da manutenção dos direitos sociais, econômicos e políticos, da garantia de educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis.

Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018), a maior parte dos estudantes das universidades é de baixa renda, cerca de 70,2%. A pesquisa levou em conta a renda mensal de até 1,5 salário mínimo *per capita* e revelou ainda que o percentual nessa faixa de renda passou de 66,2% do total de estudantes da graduação em 2014, chegando a 70,2% em 2018.

Nesse sentido, a expansão do número de vagas e a entrada das classes menos favorecidas nas universidades acabam gerando demandas que, conseqüentemente, vão

⁴ <https://issuu.com/ufrb/docs/issuu>

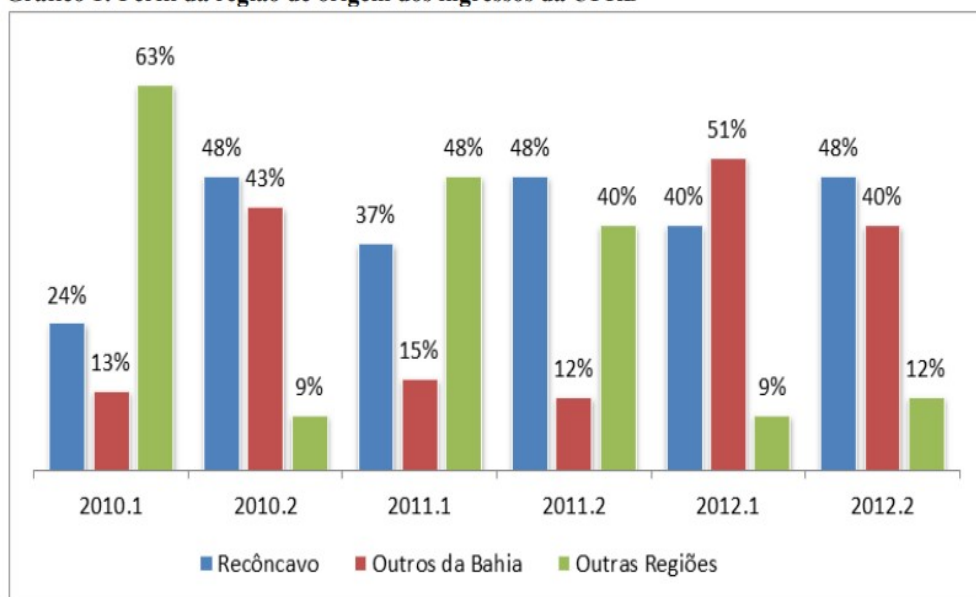
requerer ações que serão cruciais para tornar possível uma maior ampliação do acesso, permanência e graduação no ensino superior. Sem essas medidas o quantitativo de evasão só tende a aumentar. Dessa maneira, nota-se a importância de se ter no interior das universidades públicas de permanência e, mais que isso, de programas que oportunizem uma formação de qualidade para os estudantes que nela ingressam.

Assim, é possível notar que, no tocante à democratização da educação superior no Brasil, várias foram as políticas públicas implementadas a partir de 2003 e intensificadas em 2007 com o objetivo de promover a expansão e/ou interiorização do ensino superior público, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso à permanência de estudantes nas universidades.

A UFRB nasce justamente nesse contexto e com apenas um ano de sua criação aderiu ao REUNI. Dessa forma, “no ano de 2005, através de novas políticas públicas de interiorização e expansão do ensino superior adotada pelo Governo Federal, há o desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA e é fundada a UFRB” (JESUS, 2013, p. 37).

Assim, “a expansão do ensino superior para o Recôncavo da Bahia impresso a partir da adesão da UFRB ao Programa REUNI vem na direção de atender uma demanda reprimida por ensino superior” (JESUS; SILVA; GARCIA, 2013, p. 9). O quadro abaixo expressa o perfil da região de origem dos ingressos da UFRB, nos anos de 2010 a 2012:

Gráfico 1: Perfil da região de origem dos ingressos da UFRB



Fonte: Jesus (2013, p. 66)

Conforme expressa o gráfico acima, inicialmente a UFRB era composta, na sua maioria, por estudantes advindos de outras regiões do Estado da Bahia. Mas, a pesquisa revela que a chegada da UFRB ao interior fortalece “o compromisso da instituição em trabalhar com a região no intuito de alargar o quantitativo de ingressos do recôncavo e cumprir integralmente a sua função de responsabilidade social com a região” (JESUS, 2013, p. 67).

Além disso, conforme aponta Jesus (2016, p. 36):

De maneira prática, a chegada de uma universidade pública implica na contratação de servidores (professores e técnicos) e alunos da microrregião (a depender dos cursos ofertados) que provavelmente irão residir no local. Economicamente mais dinheiro estará circulando na economia local, novas moradias e restaurantes, qualificação da rede hoteleira, padarias, farmácias e supermercados. No aspecto social, pessoas de diversas regiões do país, com alta qualificação profissional, mesclando aspectos socioculturais das diversas regiões de origem dos novos servidores e alunos, com os aspectos locais.

Sendo assim, além de uma maior democratização do acesso à educação, o processo de interiorização da UFRB também significou mudanças importantes no seu entorno, visto que representou um considerável crescimento no Recôncavo em seus aspectos econômicos, sociais, culturais bem como uma nova organização da dinâmica das cidades aonde esta se concentra.

Além disso, é objetivo do REUNI “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais [...]” (JESUS, 2013, p. 14).

De acordo com Jesus (2016, p. 43):

O REUNI é uma tentativa do governo brasileiro para resolver um problema de ineficiência das Universidades Públicas Federais, através do aumento de vagas de ingresso especialmente no período noturno, quando boa parte dos *campi* ficam desativados e com capacidade ociosa; redução das taxas de evasão nos cursos presenciais, através da revisão da estrutura acadêmica, atualização de metodologias e reorganização das graduações, além da democratização de acesso e permanência através da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Assim, o Programa de Educação Tutorial (PET), tem se revelado uma das políticas mais significativas de apoio a estudantes universitários na medida em que, além de ser um complemento à formação acadêmica, é também um suporte financeiro à permanência na universidade. As atividades desenvolvidas são tutoradas por um professor doutor, e durante o

tempo de participação no Programa são oportunizados aos “petianos”, termo utilizado para se referir aos bolsistas dos grupos PET, capacitação em língua estrangeira (Inglês e/ou Espanhol), através de minicursos; profissionalização em recursos de informática (Microsoft Office, por exemplo), como recurso de extensão universitária; e desenvolvimento de atividades relacionadas a pesquisas dentro da área de interesse do grupo PET.

No âmbito da UFRB, existem nove grupos PET com o propósito de atender à diversidade cultural e à necessidade de desenvolvimento acadêmico do Recôncavo da Bahia, tendo como base a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão. Suas atividades são concentradas em cinco Centros de Ensino, a saber: Centro de Formação de Professores (CFP), na cidade de Amargosa, o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), ambos em Cruz das Almas, o Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) em Cachoeira e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro.

Quadro 3 - Número de estudantes bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) - 2019

MODALIDADE DE BOLSA	Nº DE BOLSISTAS/ANO
PET/Conexões de Saberes: UFRB e Recôncavo em Conexão	12
PET/ Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB	09
PET Cinema	12
PET/ Conexões de Saberes: Socioambientais	10
PET/ Afirmação: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior	09
PET/ Mata Atlântica: Conservação e Desenvolvimento	12
PET/Educação e Sustentabilidade	12
PET/ Agronomia	12
PET/ Zootecnia	11
TOTAL	99

Fonte: Dados disponibilizados pela PROGRAD/UFRB

Diante da possibilidade de pesquisar alguns dos nove grupos PET, foi necessário fazer um recorte para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, optou-se inicialmente pelo PET Conexões de Saberes Socioambientais por este apresentar uma singularidade que favorecia ao recorte que se pretendia investigar. Constituído por bolsistas, cuja maioria é mulher, o grupo é ainda interdisciplinar, composto por alunos de cursos das diferentes Áreas de Ciências Exatas e Biológicas de graduação dos dois centros de ensinos (CCAAB e CETEC): Agroecologia, Engenharia Florestal, Agronomia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Zootecnia, Bacharelado em Biologia e Engenharia de Pesca. Além do PET Conexões de

Saberes Socioambientais, integra a pesquisa uma bolsista do PET Mata Atlântica, por esta se enquadrar no perfil apontado acima.

Além disso, outros fatores motivaram a escolha do PET como lócus de estudo neste trabalho, entre eles: seu caráter diferenciador por ser um dos programas mais completos da universidade, pois envolve a tríade ensino-pesquisa-extensão, enquanto a maioria dos programas de permanência/iniciação científica oferece apenas a possibilidade de extensão; promove grandes contribuições para o crescimento e formação profissional; oferece atividades diversificadas, proporcionando experiências interessantes; atividades de campo em grupo, o que possibilita aprendizado constante e contribui para a formação não obrigatória e desenvolvimento pessoal; pluralidade de atividades; aprendizagem em áreas do conhecimento diversas e complementares, abrangendo outras competências; complemento para a graduação, pois oferece experiências e aprendizados para além da esfera da graduação, entre outros.

2.2 As participantes

As participantes desta pesquisa foram jovens mulheres provenientes, em sua maioria, de escolas públicas e famílias que habitam comunidades rurais, inseridas em cursos tradicionalmente ocupados por homens, como é o caso das ciências exatas, e pertencentes a grupo PET da UFRB no período de 2015-2019. Assim, a participação na pesquisa foi baseada nos seguintes critérios de inclusão: possuir idade entre 18 e 29 anos, ser mulher, ser aluna da UFRB, ser bolsista do PET, ter ingressado na UFRB entre 2015 e 2019.

Inicialmente, havia a expectativa de que dez bolsistas fossem participar da pesquisa, mas algumas delas acabaram não levando adiante o desejo de colaborar com o trabalho, por motivo de desligamento do grupo PET devido à conclusão do curso de graduação e outras, por questões pessoais, recuaram.

A partir da tabulação do questionário foi possível perceber que as participantes possuíam faixa etária entre 21 e 26 anos, o que ocasionou o crescente interesse em aprofundar questões sobre a transição para a vida adulta, já que estas estavam vivenciando esse processo mais ou menos na mesma época, de modo que a possibilidade de disparidade na vivência das mudanças socioeconômicas que tiveram impacto em suas vidas não fosse muito grande.

Assim, o interesse desta pesquisa em estudar as trajetórias individuais das participantes, bem como o processo de transição para a vida adulta do ponto de vista delas, se justifica pelo fato de estarem vivenciado esse processo atualmente e não apenas projetando ou

imaginando uma vida adulta futura. Desse modo, por já terem iniciado o processo de transição essa experiência era algo que fazia algum sentido para as participantes.

2.3 Estratégias de produção de dados

A coleta de dados se desenvolveu a partir de etapas definidas, como o acesso aos espaços virtuais produzidos pelos próprios petianos, a exemplo do site de cada grupo, levantamento junto à PROGRAD da UFRB, de informações referentes ao quantitativo de bolsistas de cada grupo PET, nome e e-mail para contato. De posse de tais informações, foram enviados e-mails para tutores e bolsistas informando sobre a pesquisa, seus objetivos e, ao mesmo tempo, convidando-os para participarem.

Neste momento encontrei minhas primeiras dificuldades em desenvolver a pesquisa, pois o retorno aos e-mails enviados não foi o esperado. Dentre os 99 bolsistas, apenas 5 responderam ao e-mail e, entre os tutores, 3 se manifestaram positivamente, num total de 9 professores. Um dos possíveis motivos para o não retorno aos e-mails pode ter sido o fato de terem sido enviados no final de semestre, período no qual se concentra o maior quantitativo de atividades acadêmicas tanto dos docentes quanto dos discentes .

Dentre os que se mostraram receptivos à proposta da pesquisa estavam os tutores do **PET Conexões de Saberes - AfirmAção: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior**, de caráter interdisciplinar e que contempla estudantes dos cursos de graduação do CFP e CAHL; o **PET Cinema**, composto por estudantes do Curso de Cinema e Audiovisual do CAHL e o **PET Conexões de Saberes: Socioambientais** que também é interdisciplinar, e abrange estudantes de cursos de graduação do CCAAB e do CETEC.

No entanto, como são grupos que têm propostas de trabalhos distintas e devido ao curto tempo para desenvolver uma pesquisa de mestrado, tive que definir logo o recorte do meu trabalho e optei pelo PET Conexões de Saberes: Socioambientais, devido à singularidade do grupo, composto naquele momento só por mulheres, oriundas na sua maioria de famílias rurais, baixa renda e que fazem curso de exatas.

A partir daquele momento estreitei relações com o tutor e as bolsistas do grupo. Estes por sua vez demonstraram entusiasmo por acreditarem que a pesquisa poderia, entre outras coisas, dar visibilidade ao grupo. Assim, os momentos que se seguiram a esses primeiros contatos foram repletos de estratégias, como investigar quem estaria realmente disposta a

participar da pesquisa, quais se enquadravam no recorte do estudo, além de colher informações que pudessem me ajudar a caracterizar melhor o perfil do grupo.

Após a definição dos instrumentos de coletas que funcionariam para viabilizar o desenvolvimento da pesquisa e da aprovação pelo Comitê de Ética, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas, ocorridos em momentos distintos. Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com base nos objetivos aos quais se pretendia chegar com este estudo e versaram sobre questões que pudessem nortear a reconstituição das trajetórias de vida das participantes, e as decisões que foram tomando ao longo da vida que as fizeram chegar à universidade.

2.3.1 Os questionários

O questionário foi o primeiro instrumento de coleta que as participantes tiveram contato e foi aplicado no período de maio a junho de 2020. Composto por 57 questões, entre abertas e fechadas, que versaram desde a identificação pessoal à vida acadêmica, formação dos pais, participação no grupo PET, entre outras (vide apêndice A), elaboradas com objetivo de identificar o perfil das bolsistas, reservando às participantes todas as prerrogativas quanto à participação destas na pesquisa.

Ressalta-se ainda que as perguntas do questionário poderiam causar desconforto e outros sentimentos como: raiva, tristeza, medo, angústia, euforia, agitação e outros. Prevendo esse tipo de situação, foi informado no TCLE⁵ que as alunas não precisariam responder às questões que lhes causassem desconforto e que estas seriam retiradas do questionário, caso a participante assim desejasse. Caso fosse necessário, as participantes seriam encaminhadas ao Núcleo de Acompanhamento Integral ao estudante (NAIE/UFRB).

Como já nos encontrávamos em isolamento social por causa da pandemia da COVID-19, os questionários e o TCLE foram enviados às participantes por e-mail no mês de maio de 2020, após contato por telefone explicando a estas sobre o conteúdo encaminhado. Estes foram respondidos e devolvidos entre os meses de maio e junho de 2020 juntamente com o TCLE. As participantes ainda se mostraram disponíveis a esclarecer quaisquer dúvidas referentes ao preenchimento do questionário. Assim, algumas foram contatadas por WhatsApp para sanar dúvidas que surgiram no momento de análise deste instrumento de pesquisa.

⁵ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 28602620.1.0000.0053, aprovado em 15 de março de 2020.

2.3.2 Entrevista piloto

Com o objetivo de testar o instrumento metodológico dessa pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada, como piloto, com uma aluna do **Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas** (BCET/UFRB). A entrevistada foi Maria, de 23 anos. Nascida e criada em Cruz das Almas, solteira, branca, heterossexual, é católica e frequenta cultos religiosos semanalmente. Mora com o pai, a mãe e uma irmã em residência própria. Estudou integralmente, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escolas da rede privada. Anteriormente a seu ingresso na UFRB cursou um semestre e meio de Engenharia de Alimentos na UEFS. Não é bolsista e se mantém na universidade através de ajuda financeira da família.

O contato com a participante inicialmente foi feito por intermédio de terceiros, mas depois de trocarmos contato, pudemos estreitar o diálogo. Por telefone falei sobre a pesquisa e os objetivos desta para motivá-la a participar da entrevista. Maria logo se mostrou receptiva, pois a temática dialoga com algumas inquietações que lhe acompanha ao longo da sua jornada no BCET. Assim, prontamente se disponibilizou para participar da entrevista que foi realizada por Skype e durou pouco mais de 60 minutos.

A realização da entrevista piloto possibilitou avaliar a forma de condução desse instrumento de pesquisa, reorganizar as perguntas em blocos temáticos, eliminando algumas que poderiam levar as participantes a respostas repetitivas. Além disso, foi descartada a realização das entrevistas por Skype, pois a qualidade do áudio não era tão nítida, apresentando falhas em alguns momentos.

Aprimorados os instrumentos de pesquisa, passou-se a planejar a realização das entrevistas definitivas com as participantes selecionadas, para que os dados necessários ao desenvolvimento deste trabalho fossem coletados. Assim, além da reconfiguração do roteiro de entrevista, foi feito um teste prévio com o *Google Meet* para certificar a qualidade da gravação das entrevistas, de forma que o material colhido fosse preservado em sua totalidade sem prejuízo à conclusão da pesquisa.

2.3.3 As entrevistas

Nesta etapa foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual, em um único encontro, durante o mês de julho de 2020, em dias e horários previamente acordados com as participantes, com roteiro elaborado anteriormente (vide apêndice B) e

organizado por blocos temáticos. Assim, as participantes puderam falar sobre as experiências antecedentes ao ingresso no ensino superior, os processos de escolha dos cursos, o ingresso e permanência na universidade, a experiência no PET, a percepção de ser mulher em cursos na área de exatas e, finalizando, quais eram os projetos de futuro.

Devido à pandemia da COVID-19, as entrevistas ocorreram via plataforma *Google Meet* e tiveram duração de 40min a 01h 05min. Apesar das entrevistas ocorrerem de forma virtual, foi criada uma relação de empatia entre pesquisadora e participantes, já que, de acordo com Ferreira (2014, p. 987) “o entrevistador se trate de um desconhecido para o entrevistado, durante o tempo de entrevista ele deverá propiciar as condições para tornar-se íntimo, sujeito a confissões de segredos, a revelações nunca pensadas em verbalizar”.

Assim, as entrevistas transcorreram de forma tranquila, o que possibilitou às participantes narrarem suas trajetórias de forma espontânea, fazendo fluir emoções a cada lembrança contada e que traziam memórias dos momentos vividos ao longo do caminho trilhado até a conquista da universidade.

Para a realização desta etapa foi necessário gravar (em áudio e vídeo) todos os momentos, contudo, a colaboração ocorreu de forma anônima e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Outros cuidados ainda foram tomados para preservar as participantes, a saber: as respostas foram confidenciais e as participantes puderam optar por deixar a câmera ligada ou não, e a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento. Assim, as entrevistas ocorreram de forma voluntária e com garantia de total sigilo para as participantes.

2.4 Análise dos dados

Finalizado o processo de coleta de dados, foi realizada a tabulação dos questionários, que resultou na construção de um quadro com as características sociodemográficas das participantes, conforme consta abaixo:

Quadro 4 - Perfil resumido de algumas características sociodemográficas das jovens entrevistadas (continua)

	Marta	Laura	Nara	Tânia	Wanessa	Carla
idade	26	21	24	24	23	24
cor/raça	parda	branca	parda	parda	parda	parda
religião	não tem	não tem	católica	não tem	católica	protestante/evangélica
est. civil	solteira	solteira	solteira	união estável	solteira	solteira

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho a partir dos dados fornecidos pelos questionários

Quadro 4 - Perfil resumido de algumas características sociodemográficas das jovens entrevistadas (conclusão)

gênero	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino
orientação sexual	heterossexual	heterossexual	bissexual ou pansexual	heterossexual	heterossexual	heterossexual
filha(o)	não	não	não	não	não	não
origem	zona urbana	zona rural	zona rural	zona rural	zona rural	zona rural
local nascimento	Cruz das Almas	SAJ	Salvador	Ubaíra	Sapeaçu	Juazeiro
moradia	Cruz das Almas	Cruz das Almas	Cruz das Almas	FSA	Murici	Cruz das Almas
com quem vive	pais e irmãos	amigas	mãe	companheiro	pais e irmãos	amigos
Escolaridade do pai	ens. fund. completo	ens. fund. incompleto	ens. médio completo	ens. médio incompleto	ens. fund. incompleto	ens. fund. incompleto
escolaridade da mãe	ens. superior completo	ens. fund. incompleto	ens. médio completo	ens. fund. incompleto	ens. superior completo	ens. médio incompleto
profissão do pai	empresário individual	agricultor	motorista	agente comunitário de saúde	agricultor	trabalhador rural
profissão da mãe	Microempresária individual	servidora pública	dona de casa	agricultora	professora	artesã
nº de irmãos	3	1	3	2	3	4
renda familiar	+ de 01 e - de 03	+ de 01 e - de 03	- de 01 sal. mínimo	+ de 01 e - de 03	+ de 01 e - de 03	- de 01 sal. mínimo
curso superior	Engenharia Sanitária e Ambiental	Engenharia Florestal	Engenharia Sanitária e Ambiental	Engenharia Florestal	Agroecologia	Engenharia Florestal
forma de ingresso	ampla concorrência	cotas	cotas	cotas	ampla concorrência	cotas
suporte financeiro para permanência na universidade	bolsa PET + ajuda da família	bolsa PET + ajuda da família	bolsa PET + ajuda da família	bolsa PET + ajuda da família	bolsa PET + ajuda da família	bolsa PET + ajuda da família
suporte emocional para permanência na universidade	mãe, pai, namorado, amigos, irmãos	mãe, pai, amigos e irmã	amigos	mãe, pai, companheiro, irmãos, avó	mãe, namorado, irmãos	amigos, Deus
trabalho	não tem	não tem	não tem	não tem	não tem	não tem

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho a partir dos dados fornecidos pelos questionários.

Em seguida, foram feitas as transcrições das entrevistas, realizadas com a ajuda da ferramenta *VoiceMeeter 1.0.5.6 (EXE file)*⁶ o que possibilitou a transcrição das entrevistas de forma eficaz com erros mínimos⁷. No entanto, mesmo com o uso dessa ferramenta, foi necessário ouvir atentamente cada entrevista para poder conferir a fidelidade da transcrição às falas das participantes.

⁶ Após instalar o software no computador, este irá redirecionar o usuário para a página <https://dictation.io. para que seja possível fazer a transcrição.>

⁷ No entanto, é necessário que a gravação esteja nítida para que o programa possa fazer a transcrição de forma eficaz.

Desse modo, os dados coletados foram tratados por meio de análise de conteúdo. A respeito desse tipo de análise em pesquisas acadêmicas, podemos dizer que “o método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 74). No entanto, apesar deste trabalho ter se inspirado nas fases propostas por Bardin, não seguimos à risca seu método de análise. A análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável ao campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p. 19). Podemos inferir que esta é uma técnica metodológica que pode ser aplicada aos mais variados discursos e formas de comunicação, cabendo aos pesquisadores o mergulho nas entrelinhas das mensagens buscando captar aquilo que não está verbalizado no texto.

Assim, neste trabalho, após a transcrição das entrevistas, foram realizadas leituras cuidadosas no sentido de analisar o discurso das participantes, atentando-se para a superfície do texto e também para os aspectos subtendidos destes, pois se entende que os elementos mais internos da percepção das entrevistadas residem no “não dito”. O quadro abaixo exemplifica a forma que foi feita a categorização das respostas das participantes, com intuito de identificar o que havia em comum nos dados coletados para análise:

Quadro 5: Quadro matricial da categoria “Experiência no PET” (continua)

Tema	Exemplos de verbalizações
Diferencial para sua formação acadêmica e profissional	<p>Laura (21, EF): [...] eu acredito que o fato da gente da lida ali diária com pessoas diferentes em reuniões, em debates, que cada um tem uma visão diferente de uma coisa, atividade de extensão, que eu acho que a universidade é falha nesse sentido, que não tem... a gente só no curso não tem atividade extensionista que o pet proporciona. Então é um diferencial...eu queria que todo mundo pudesse fazer parte do PET um dia, porque com certeza teria uma visão muito diferente de várias coisas, teriam uma... um conhecimento maior e uma forma de lidar com as pessoas mais madura sabe?</p> <p>Tânia (24, EF): Então com certeza fazer parte do PET, ter passado pelo PET foi uma experiência incrível... está sendo uma experiência incrível. Tanto pelo fato da gente conviver com diferentes cursos porque é um PET interdisciplinar, então tenho pessoas em diversos cursos. Então a experiência que a gente tem contato com outros cursos, em ter contato com a extensão, de tá podendo sempre tá em evento representando PET participando de eventos, isso com certeza é um diferencial tremendo para nossa formação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho a partir dos dados fornecidos pelas entrevistas semiestruturadas.

Quadro 5: Quadro matricial da categoria “Experiência no PET” (conclusão)

<p>Diferencial para sua formação acadêmica e profissional</p>	<p>Wanessa (23,TA): O fato de eu está bem mais próximo de outras pessoas na universidade, observar o comportamento. O fato até de ser chamada atenção em algumas situações de precisava melhorar, fez com que eu realmente melhorasse o meu ser pessoal e profissional, e fez com que também eu conseguisse me encontrar no curso, e era o que no momento falava mais forte dentro de mim era desistir da universidade. Ajuda muito a gente a se encontrar e até a entender porque que eu estou aqui.</p> <p>Carla (24, EF): O PET é algo que eu acho que tá sendo de muita importância para minha vida acadêmica, e também minha formação profissional é... porque não é só, como eu falei antes, não é só trabalho científico, não é só pesquisa... a gente também tem aquela preocupação de lidar com a comunidade estudantil e a comunidade fora da universidade. Então pra me é muito enriquecedor, tá sendo um aprendizado.</p> <p>Nara (24, ESA): O PET tem uma abertura maior para você poder trabalhar. Eu já fiz projetos de rádio, eu já fiz projeto de... mas é basicamente isso por que proporciona aumentar o seu currículo com projetos e outras coisas, participação em outras atividades, eu consegui melhorar o meu futuro profissional.</p> <p>Marta (26, ESA): [...] assim que eu entrei no PET eu tive a oportunidade de fazer um projeto meu, eu escrevi o projeto, eu pensei no projeto Então foi uma coisa... uma coisa maravilhosa para mim [...] o PET foi a época que abriu assim muitas portas para mim eu fiz... eu escrevi dois projetos, atividades assim [...] montei história em quadrinhos sabe, aquela coisa assim de você abrir seus olhos para extensão, e foi a melhor coisa assim do Pet.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho a partir dos dados fornecidos pelas entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados foi feita ainda com base em três momentos, a saber: os antecedentes, isto é, as dimensões que envolvem questões anteriores ao ingresso na universidade, o ingresso e o pós-ingresso dessas bolsistas na UFRB, em outras palavras o antes, o agora e o depois nas trajetórias de preparação, inserção e permanência destas no ensino superior.

Assim, de posse do material coletado nas entrevistas foram realizadas leituras e releituras atentas com a finalidade de definir categorias analíticas que dessem conta dos temas abordados no roteiro de entrevista e que incluíssem outros aspectos que foram captados no decorrer das narrativas das participantes. As entrevistas se mostraram reveladoras, permitindo

que pudesse mergulhar nas trajetórias de cada participante, por vezes me emocionando, repensando e delineando os rumos do estudo no sentido de que foram percebidas as dimensões mais relevantes que, ao serem explicitadas, puderam servir de suporte para o desenvolvimento mais profundo desta pesquisa.

Vale ressaltar que, a análise de dados se deu articulando dados empíricos e fundamentos teóricos nas seções que versam sobre processos de socialização, transição e adaptação ao ensino superior, impactos da experiência no PET no significado da formação e projetos de futuro.

2.5 Quem eu sou? Perfis Sociais

A partir das respostas obtidas com as entrevistas foi possível traçar um breve perfil de cada uma das seis participantes, buscando identificar algumas características biográficas e dos contextos de socialização vivenciados.

Carla (24 anos, Engenharia Florestal)

“[...] como é que eu iria me manter na universidade porque minha mãe tava desempregada [...]”.

Carla, 24 anos, parda, solteira, oriunda de Juazeiro da Bahia. Aos 5 anos de idade, por conta do trabalho do pai que é trabalhador rural, foi morar em Cepel, Distrito de Santo Amaro, Bahia. Posteriormente, com a separação dos pais, Carla relata que passou a conviver só com a mãe, duas irmãs e dois irmãos.

A partir desse momento sua mãe assume o papel de chefe de família tendo que trabalhar como cortadora de cana para sustentá-los. Além disso, eles contavam com a aposentadoria do irmão mais velho que era aposentado por problemas no braço. Apesar de toda dificuldade, sua mãe sempre incentivou todos os filhos a estudarem. No entanto, somente Carla ingressou no ensino superior, já que seus irmãos não deram prosseguimento aos estudos.

Quando estava no segundo ano do Ensino Médio foi aprovada no curso técnico em Eletromecânica do IFBA de Santo Amaro. No entanto, Carla afirma que vivenciou momentos de alegria pela aprovação e, ao mesmo tempo, de apreensão, pois sua mãe havia sido demitida

da empresa em que trabalhava. Mas, apesar das dificuldades, ela resolveu encarar o desafio e felizmente conseguiu uma bolsa que lhe auxiliou nos estudos.

Pelo fato de ter crescido na zona rural sempre teve o desejo de fazer um curso relacionado ao meio ambiente. Então, fez um cronograma das possibilidades de coisas que lhe interessavam e quais cursos poderia fazer baseado nisso. Assim, Carla fez o ENEM e foi selecionada para alguns cursos, optando por Engenharia Florestal na UFRB, antes mesmo da conclusão do curso no IFBA.

Passado o momento de euforia, veio a preocupação sobre como iria se manter na universidade sem renda alguma. Nesse momento, teve a ajuda de um amigo que lhe deu os primeiros direcionamentos dentro da universidade e com quem passou a dividir moradia na cidade de Cachoeira.

No entanto, a rotina diária de deslocamento entre as cidades de Cachoeira e Cruz das Almas, cidade onde estudava, deixava Carla exausta e com dificuldades nos estudos. A situação só veio melhorar quando passou a receber auxílio da universidade e se mudou pra Cruz das Almas. Para ela, a maior dificuldade no primeiro semestre foi a de locomoção.

No terceiro semestre, por conta das dificuldades financeiras, de relacionamentos com sua turma de curso e com colegas com quem dividia moradia, acabou adoecendo física e psicologicamente. Carla alega ter tomado remédios para dormir. Após tratamento médico, decidiu mudar de rotina procurando se exercitar, fazer novas amizades e outras coisas que lhe proporcionassem sensação de bem-estar.

Anterior a seu ingresso no PET participou de programas como o PIBIC e o PIBEX. Participar do PET foi algo que ela sempre almejou, reconhecendo sua importância para sua formação acadêmica e profissional, principalmente porque é um grupo de estudo, de pesquisa, de extensão que lhe oferece experiências para além da sala de aula. Além disso, ela reitera que receber a bolsa é crucial para sua permanência na universidade.

Laura (21 anos, Engenharia Florestal)

“E o maior desafio que eu encontrei para ingressar na universidade foi realmente a saída da minha cidade, sair de perto da minha família, ter um mundo totalmente diferente, morar com pessoas totalmente diferentes.”

Laura tem 21 anos, solteira, mora em Cruz das Almas, porém foi criada na zona rural de Fazenda Areia Fina, Laje, Bahia. Filha de pai agricultor e mãe servidora pública, Laura

tem uma irmã mais velha que é graduada em Letras e Pedagogia. Segundo ela, apesar da baixa escolaridade dos pais (ensino fundamental incompleto) estes sempre incentivaram as filhas a estudarem.

Começou os estudos aos cinco anos de idade e fez seu ensino primário na zona rural onde morava, na mesma escola em que sua mãe trabalhava. A partir da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, Laura teve que estudar na zona urbana. Ao concluir o ensino médio pensava em ser professora e cursar faculdade próxima a sua cidade de origem. Porém, acabou deixando de lado esse sonho devido ao cenário da não valorização do profissional da educação.

Assim, fez vestibulares e o ENEM sempre colocando como opção de curso aquele que ficava próximo à sua cidade. No entanto, passou para sua segunda opção que foi o curso de Engenharia Florestal na UFRB e que ficava distante de sua localidade. Apesar dessa não ter sido sua escolha inicial, Laura, na época com 17 anos, decidiu se mudar pra Cruz das Almas para cursar EF. Para isso contou com o apoio da família.

Posteriormente, fez novo ENEM e passou para o curso que era sua primeira opção, Nutrição, e que ficava perto de sua família, porém optou por continuar em EF por se identificar com o curso. Apesar de nunca ter feito cursinho, Laura relata que sempre foi muito dedicada aos estudos. Entrou na UFRB através do sistema de cotas “para candidatos com renda bruta per capita igual ou inferior 1,5 salário mínimo que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas” e destaca a importância deste para o acesso de pessoas menos privilegiadas à educação superior.

Relata as dificuldades enfrentadas principalmente no primeiro semestre da universidade, sobretudo com relação à adaptação a rotina de estudo e à cidade, mas diz que fez amigos rapidamente e que juntos foram descobrindo como se integrar à nova realidade. Ingressou no PET quando já estava cursando o sexto semestre e reconhece a importância do programa para a melhoria da sua atuação pessoal e acadêmica. Além da bolsa que recebe do PET, conta com a ajuda da família para se manter na universidade.

Marta (26 anos, Engenharia Sanitária e Ambiental)

“Querida fazer medicina ou odontologia, mas comecei a fazer o BCET que era o que eu tinha passado.”

Marta tem 26 anos, é parda e solteira, sempre morou na zona urbana de Cruz das Almas, Bahia. Tem duas irmãs e um irmão. Sua mãe é microempresária e seu pai tem um comércio de materiais de construção. Como sempre morou cercada de parentes, diz que sua educação não ficava a cargo exclusivamente de seus pais, já que todos opinavam.

Foi alfabetizada em escola particular, onde ingressou aos três anos de idade. Do 1º ao 9º ano estudou em colégio público e fez seu ensino médio em colégio particular. No terceiro ano, Marta disse que ficava muito ansiosa porque todos os seus amigos já tinham ideia dos cursos superiores para os quais pretendiam prestar seleção, mas ela ainda não.

Após tentar vestibular em várias universidades, decidiu fazer o ENEM e colocou como opção um curso que fosse possível passar e, que ao mesmo tempo, fosse na UFRB. Assim, foi aprovada para o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas (BCET), apesar de seu desejo ser o de fazer medicina ou odontologia.

No terceiro semestre decidiu mudar de curso, mas continuou no BCET até conseguir realizar novo ENEM. Dessa forma, quando estava no sexto semestre desistiu do curso para estudar Engenharia Sanitária e Ambiental (ESA). Marta disse que teve todo apoio da família e que essa foi a decisão mais acertada, pois quando entrou no ESA muitas portas se abriram, além de amadurecer mais em relação aos estudos.

Seu ingresso na universidade não implicou em saída de casa, pelo contrário, continuou morando com os pais e cumprindo regras impostas por eles, como não participar de festas universitárias e nem dormir na casa de colegas, fato que fez com que ela não tivesse muitas amizades nesse primeiro momento. Segundo Marta, suas maiores dificuldades não foram financeiras, pois contava com a ajuda dos pais, e sim com as disciplinas porque não podia conviver com os amigos fora do ambiente acadêmico para estudar em grupo.

Quanto a seu ingresso no PET, Marta relata com entusiasmo a satisfação de fazer parte do programa que lhe oportunizou trabalhar tanto com a pesquisa, quanto com a extensão através de projetos que ela própria idealizou com apoio do professor tutor do grupo. Além disso, passou a ter contato com pessoas de outros cursos, coisa que segundo ela não aconteceria se não estivesse no PET. A bolsa que recebe do PET é um dos suportes à sua permanência na universidade, além da ajuda dos pais. Ressalta que, o fato de morar com a família e não ter despesas como aluguel, água, energia facilita muito a continuidade nos estudos.

Nara (24 anos, Engenharia Sanitária e Ambiental)

“Eu morei quatro anos em Salvador, e eu odiava morar lá, porque eu ficava presa dentro de casa...e eu ficava sozinha...sozinha eu digo sem nenhuma criança pra poder tá brincando, ou quando tinha não poderia tá saindo e ir brincar como eu fazia na zona rural.”

Nara tem 24 anos, é solteira, parda, e apesar de ter nascido em Salvador foi criada na zona rural de São Felipe, Bahia, por sua avó e sua madrinha com as quais morou até os 8 anos de idade. Em seguida foi morar em Salvador com sua mãe e com ela ficou exatos 4 anos para depois retornar à zona rural. Nara é filha única por parte de mãe, mas tem dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova por parte de pai.

Por conta dessa transição entre locais de moradia acabou realizando seu Ensino Fundamental I em escolas públicas e particulares. Quando estava finalizando a oitava série do EF foi morar com sua mãe, mas dessa vez na cidade de Cruz das Almas, local onde reside até hoje. Lá concluiu seus estudos da educação básica.

Apesar do período que passou afastada da mãe Nara afirma que sempre teve boa relação com ela, pois esta sempre estava presente em sua vida. Já com seu pai diz não ter tido muito contato e que o viu poucas vezes quando foi morar em Salvador.

Aluna do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental (ESA), Nara diz que se inspirou no padrinho, que é engenheiro civil, para a escolha do curso, além do seu gosto pelas disciplinas de Física, Matemática, Química e Biologia durante seu processo de escolarização. Fez o ENEM e entrou na UFRB através do sistema de cotas “para candidatos com renda bruta per capita igual ou inferior 1,5 salário mínimo que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas” (UFRB, 2019). Para ela o fato de ter morado boa parte do tempo na zona rural influenciou na escolha do curso.

Segundo Nara, no primeiro semestre teve dificuldades e foi reprovada em algumas disciplinas como cálculo, mas atribui parte do insucesso à falta de didática de alguns professores. Para tentar superar tais dificuldades, Nara conta que recorreu inicialmente a grupos de estudos com os colegas, depois a uma amiga e, por fim, passou a estudar sozinha.

Em meados do curso sentiu a necessidade de se inserir em programas de pesquisa e extensão, foi quando conheceu o PET. Nara diz que, a partir do seu ingresso no grupo, percebeu que a universidade não se limitava apenas à sala de aula e que era preciso aproveitar outras experiências oportunizadas pelo ambiente acadêmico, mesmo que isso implicasse em

uma dilatação maior no prazo de conclusão do seu curso. Além disso, o PET também representa um suporte financeiro à sua permanência na universidade, pois antes da bolsa contava basicamente com a ajuda da mãe.

De acordo com Nara, o fato de morar próximo à universidade contribui para amenizar as dificuldades e ressalta que os maiores entraves enfrentados eram relativos à postura de alguns professores que dificultam a vida do aluno com demandas exageradas e pressões psicológicas. Isso acabou abalando seu lado emocional e alega que a universidade não oferece suporte quanto à essas questões.

Tânia (24 anos, Engenharia Florestal)

“Fiquei três semestres no curso de BCET, mas eu acho que o bloqueio que eu tava com relação... devido à ansiedade, eu não conseguia ter um bom desempenho de jeito nenhum. Eu não conseguia me relacionar com as pessoas, com a turma.”

Tânia tem 24 anos, parda, vive em união estável com seu companheiro. Reside na cidade de Feira de Santana, mas é oriunda de Duas Barras do Fojo, zona rural de Mutuípe, Bahia. Sua mãe é agricultora e seu pai agente comunitário de saúde. Tem uma irmã que cursa graduação em Biologia e um irmão de 17 anos que está no ensino médio.

Desde pequena ajudava a mãe na lavoura e nas tarefas domésticas. Relata que sempre foi incentivada pelos pais a ter um curso superior. Desejava ser veterinária, bióloga ou outra carreira relacionada ao meio rural e à natureza. Da alfabetização à quarta série do ensino fundamental, estudou na zona rural e teve como professor seu tio, a quem atribui o fato de ter sido boa aluna.

Segundo Tânia, no ensino médio seus professores lhe incentivaram a fazer engenharia civil, e como ela tinha afinidade com as disciplinas de exatas resolveu seguir a orientação deles. Fez então dois cursinhos preparatórios, um particular e o Universidade para Todos. Em seguida fez vestibulares e o ENEM, conseguindo passar para o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas na UFRB.

Por conta da sua aprovação no BCET foi morar em Cruz das Almas, mas acabou desistindo do curso por problemas de ansiedade e adaptação à nova rotina que estava enfrentando naquele momento. Porém, apesar das dificuldades, continuou alimentando o sonho de ter um nível superior. Assim, pesquisou os cursos ofertados pela UFRB e acabou

fazendo novo ENEM e entrou para o curso de EF. Nessa nova fase conta que sua adaptação foi bem mais tranquila, tanto em relação aos colegas quanto à nova dinâmica acadêmica.

Tânia relata com orgulho o fato de ter sido a segunda de sua família a entrar em uma universidade. Antes dela somente o tio, que fora seu professor na infância, havia cursado Pedagogia.

Participou durante dois anos de programa de IC, mas foi a partir do seu ingresso no PET que superou a timidez, o medo de falar em público e de se comunicar. Para permanecer na universidade contava com a ajuda do pai, que era o único que tinha renda fixa na família, e com a bolsa do PET.

Cursando o último semestre, Tânia aguarda a defesa de seu TCC, que teve que ser adiada por conta da pandemia da COVID-19. Ressalta que sua participação tanto na IC quanto no PET foi fundamental para desenvolver o gosto pela pesquisa.

Wanessa (23 anos, Tecnologia em Agroecologia)

“Ele disse que eu não tinha cara de uma agroécóloga, de que ia ir para o campo... disse que eu tinha cara de agroécóloga administrativa, que ia ficar sentada num escritório fazendo o que devia ser feito lá, que eu me encaixava naquele ambiente e não no campo, por conta do perfil, do físico.”

Wanessa tem 23 anos, é parda e solteira, mora em Murici, zona rural da cidade de Sapeaçu, Bahia. Filha de pai agricultor, que estudou até a quarta série, e mãe professora, a quem considera sua maior incentivadora nos estudos. Ela tem ainda um irmão e uma irmã que concluíram o ensino médio recentemente e um irmão mais velho que cursa Psicologia em São Paulo.

Começou sua trajetória escolar muito cedo. Foi matriculada na escola aos dois anos para ficar um período e, no outro, acompanhava sua mãe que na época era aluna do curso de pedagogia. Relata que foi um grande privilégio o fato de ter sido aluna da sua própria mãe por duas séries.

Suas experiências escolares da educação infantil até o ensino médio foram na rede pública, sendo que parte do ensino médio teve que estudar numa escola estadual na cidade, em Sapeaçu. Com a construção de um colégio na sua comunidade, ela pôde retornar e terminar o ensino médio estudando na sua localidade.

Ingressou numa universidade pública através do ENEM para o curso de Ciências Sociais, do qual desistiu posteriormente. Atualmente é aluna do curso de Tecnologia em Agroecologia da UFRB. Após o ingresso na universidade passou por alguns conflitos como a insatisfação com a escolha do curso. Além dos problemas psicoemocionais, teve que conviver com dificuldades financeiras para se manter no curso, já que seus gastos eram custeados pela sua mãe, e esta já estava enfrentando dificuldade para ajudá-la.

O ingresso no PET para Wanessa representou uma mudança significativa em sua vida acadêmica e profissional. Além disso, o valor recebido através bolsa é fundamental para ajudar na sua permanência na universidade, juntamente com os “bicos” que realiza, como a venda de joias e bijuterias.

3 PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO LONGEVAS

A relação entre indivíduo e sociedade é um tema clássico no campo da Sociologia. Ao mesmo tempo em que somos seres individualizados, somos também frutos do coletivo, da influência cultural que dadas sociedades exercem sobre nós. Assim, entender como as pessoas se tornam membros de uma dada sociedade, e ao mesmo tempo indivíduos singulares, implica em conhecer os processos de socialização pelos quais estas passam ao longo da vida para adquirirem valores, condutas, costumes e hábitos próprios do contexto em que vivem.

Existem diversos conceitos para socialização, mas em geral ela é tida como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo. Por ser considerada um processo contínuo, a socialização pode ser dividida em etapas. A primeira delas seria a socialização primária que ocorre na infância, em geral no seio familiar, e que é responsável por oferecer e mediar as primeiras experiências de aprendizado social de valores, comportamentos etc. Já a socialização secundária, constitui-se em processos subsequentes à socialização primária e tem a incumbência de introduzir o ser humano em contextos sociais mais amplos como a escola, grupos de amigos, trabalho, entre outros. Para Mariângela Gentil Savoia (1989) há ainda uma terceira etapa: a socialização terciária. Nessa fase, que pode ocorrer na velhice quando se busca uma ressocialização, isto é, ao deixar de fazer parte de alguns grupos como o de trabalho com a chegada da aposentadoria, o indivíduo tem que se adaptar à nova realidade e procura se integrar em novos grupos. Ou quando o indivíduo, independente da idade, passa a questionar a realidade a sua volta, isto é, quando percebe que aquilo que lhe foi ensinado ao longo da vida não é coerente com a realidade a sua volta.

Segundo Belloni (2007, p. 59) “o processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”. No entanto, este processo de aprendizagem não vai ocorrer da mesma forma para todos, já que “[...] varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social da criança, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar” (BELLONI, 2007, p. 59).

Na Sociologia, os estudos clássicos sobre o tema anunciam a família e a escola como dois espaços tradicionais de socialização, sendo que, “a família é responsável pelos ensinamentos de caráter privado. A escola, por sua vez, é responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público” (SPUDEIT; CUNHA,

2016, p. 57). No entanto, embora estas instituições sejam espaços privilegiados em que ocorrem os processos de socialização, não são as únicas a promovê-los. Vale destacar que, os processos de socialização não ocorrem de forma isolada e sim concomitantemente, ou seja, a criança, por exemplo, desde cedo é socializada pela religião, cada vez mais pelas mídias, a depender do contexto, precocemente pelo trabalho e pela comunidade em que vive. Para os jovens, os grupos de pares, as mídias (redes sociais principalmente), o trabalho e o ensino superior (para alguns), também são importantes espaços de socialização.

As diversas formas de ser jovem orientam a sociedade na maneira como esta produz os indivíduos e essa diversidade na maneira que se vivencia a juventude, pode revelar significativas modificações que irão interferir conseqüentemente nas agências socializadoras que tradicionalmente têm sido responsáveis por conduzir os processos de socialização das novas gerações. Dessa forma, a condição juvenil parece ser mais complexa quando o jovem vivencia experiências variadas e /ou contraditórias, já que ele está exposto a diversos espaços de socialização que, ao mesmo tempo, são múltiplos, heterogêneos e concorrentes (DAYRELL, 2007).

Vale ressaltar que, ao longo da história, a socialização, seja ela primária ou secundária, não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos, isto é, por exemplo, não se deve esperar que jovens oriundos de famílias abastadas economicamente, que desfrutaram dos diversos privilégios (educacional, social, cultural, econômico), vivenciem sua condição juvenil da mesma forma que “[...] um jovem pobre de periferia cujos resultantes da globalização são quase sempre, maiores dificuldades de inserção na sociedade no âmbito tanto dos direitos fundamentais como no de consumo” (MINAYO, 2011, p. 20).

Assim, reconhecer que há essas desigualdades é crucial quando se estuda jovens, porque as diferenças em seus processos de socialização têm impacto direto na construção do futuro social para estes. No entanto, entre jovens de classes populares, alguns conseguem atravessar “as cancelas da dependência e da pobreza por mérito próprio ou com auxílio de políticas de investimento na construção da igualdade de oportunidades” (MINAYO, 2011, p. 20).

Na história da humanidade, pode-se notar que homens e mulheres têm comportamentos e identidades que variam a depender do contexto em que estão inseridos. Isto quer dizer que, mulheres de qualquer parte do mundo têm constituições biológicas semelhantes, mas não se comportam do mesmo modo. Contribuem para isso os diferentes processos de socialização, de formação das identidades e subjetividades, as relações consigo

mesma, com outras mulheres e com outros homens. De acordo com Paulino-Pereira e colaboradores (2017, p. 5):

a socialização e a perpetuação das concepções de feminilidade e masculinidade marcam gerações em constante reposição do patriarcado e da superioridade não somente do homem, mas do “homem heterossexual” que se coloca em posição de “normalidade” e “superioridade”, tornando constante e preocupante a violência de gênero, dentro e fora do vínculo familiar.

Sendo assim, quando a sociedade coloca o sexo como categoria primeira para a definição e o ordenamento social de papéis, posições estruturais etc, está, nesse momento, determinando também modos de socialização diferenciados para homens e mulheres.

Destarte, foram elencadas a seguir algumas agências responsáveis pelos processos de socialização na sociedade contemporânea, para tentar auxiliar a compreender como as trajetórias dos indivíduos participantes desta pesquisa são construídas e quais influências essas instituições socializadoras exercem sobre eles, na medida em que estes processos podem ser vistos de forma mais abrangente “[...] como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo”. (SETTON, 2011, p. 715). Assim, a seguir, serão analisadas as “dimensões produtora, difusora e reprodutora” da socialização nos contextos familiar, escolar, de comunidade, além de uma breve análise da socialização de gênero.

3.1 Socialização no contexto familiar

Em suas diferentes configurações sociais e culturais, as famílias se configuram como primeira responsável em promover a integração do ser humano com o meio social do qual passa a fazer parte desde o seu nascimento. Dessa forma, as famílias passam a representar uma influente agência socializadora, visto que é através delas que o indivíduo tem seus primeiros contatos com a linguagem, hábitos, costumes, valores, normas, desenvolve vínculos de afetividade, entre outras coisas. São nos processos de interação familiar, que vão ocorrer os primeiros processos de socialização, isto é, é na família que vai ocorrer a socialização primária. Destarte, é relevante destacar que embora as pessoas passem a fazer parte de outros processos de socialização simultâneos que extrapolam a esfera familiar ao longo de suas trajetórias como igrejas, escolas, entre outros, “é na socialização familiar que ocorre a incorporação das disposições mais duradouras dos indivíduos, os esquemas de percepção, classificação e ação” (CAMPOS, 2011, p. 69).

No entanto, é preciso ressaltar que quando pensamos em socialização familiar devemos considerar que esse é um processo que poderá variar a depender do contexto e grupo social em que as famílias estão inseridas, bem como da “[...] concepção de família, uma vez que esta apresenta diferenças de acordo com cada classe e variáveis sociais: capital escolar e econômico, envolvimento religioso, situação profissional” (CAMPOS, 2011, p. 69), entre outras variáveis.

Estudos realizados especialmente na Antropologia, Psicologia e na Sociologia revelam que a família se torna um poderoso suporte afetivo e material, fazendo com que os indivíduos atribuam “significados às relações sociais que extrapolam o círculo familiar, seja no mercado de trabalho, na instituição escolar, no grupo de amigos, seja nas relações com a vizinhança, entre outras” (CAMPOS, 2011, p. 69).

A importância desses suportes oferecidos não se encerra na infância, pois para as jovens desta pesquisa a família representa uma mediadora fundamental em seus processos de transição. Isso pode ser percebido na fala das participantes sobre o significativo papel da família na inserção e permanência delas na universidade. Para Carla (24, EF) a família representa muito mais que um suporte financeiro, revelando que sua mãe apesar dos recursos escassos sempre priorizou os estudos dos filhos: “[...] minha mãe apesar de toda dificuldade sempre me motivou muito a permanecer nos estudos [...]”.

Além de Carla (24, EF) outras participantes revelaram que obtiveram apoio da família em diversos momentos de suas trajetórias, especialmente quando se encontravam em situação de dificuldade, como foi o caso de Tânia (24, EF), que no seu primeiro semestre na universidade passou por crises de ansiedade. Isso fez com que sua família se mobilizasse até a cidade de Cruz das Almas para convencê-la a desistir do curso e retornar à sua cidade de origem.

Eu sempre fui muito apegada a meus pais, à minha família. Então o fato de tá deslocando pra outra cidade que eu não conhecia ninguém e morar em uma casa com mais oito meninas, e era bem complicado dividir uma casa com mais oito meninas. E aí acabou que essa mudança, esse convívio com essas pessoas de certa forma me deu...desenvolveu um tipo de ansiedade. E aí eu não conseguia ir bem no curso. Fiquei três semestres no curso de BCET, mas eu acho que o bloqueio que eu tava com relação...devido à ansiedade, eu não conseguia ter um bom desempenho de jeito nenhum. Eu não conseguia me relacionar com as pessoas, com a turma. Eu meio que fiquei de certa forma autista, não conseguia de jeito nenhum. E aí meus pais pensaram inclusive em me tirar da universidade. Vieram várias vezes a Cruz das Almas querendo me buscar, porque se eu continuasse naquela situação iria adoecer realmente.

Em certos casos foi possível observar que algumas decisões como a de levar adiante ou não suas escolhas, só foram possíveis devido ao apoio que tiveram das famílias. Assim, a opção de estudar em outra cidade distante da família, a desistência do curso por falta de afinidade ou pelo fato de não ter se adaptado à nova realidade, entre outras questões, só foram levadas à frente porque tiveram o apoio dos pais ou de pelo menos um deles. É o que pode ser confirmado no relato de Marta (26, ESA) quando resolveu trocar de curso, mesmo já estando no 6º semestre do BCET:

Meus pais... a minha mãe sempre me apoiou em tudo. Desde que eu disse que queria mudar do BCET para o ESA. Ela disse se você quiser mudar, você muda. Assim... uma relação com a minha família é isso, que eles nunca dizem assim ah não faça ou deixe... sabe? Eles deixam a gente decidir o que a gente quer fazer e a gente faz.

Outro aspecto a ser abordado é que, independente da idade ou de estar morando longe da casa dos pais, poder contar com o apoio financeiro da família é algo que merece destaque. Assim, para algumas das participantes desta pesquisa, cujas idades variam entre 21 e 26 anos, o fato de saírem de casa para estudar em outra cidade, de morarem sozinhas ou com outras pessoas, não representou o fim da dependência financeira dos pais, pelo contrário, reforçou a necessidade do suporte material para permanecer estudando. Segundo Pais (2005, p. 61) “os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta - abandono da família de origem, casamento, obtenção de emprego - são manifestadamente reversíveis”, isto é, os processos de transição para a vida adulta têm se revelado heterogêneos e marcados por imprevisibilidades e rupturas.

Notadamente, a partir do relato das participantes a figura paterna se revelou ausente ou pouco presente em relação à educação das entrevistadas. Segundo Carla (24, EF) “*Depois de um tempo minha mãe se separou do meu pai e então eu sempre convivi só minha mãe e meus quatro irmãos*”. Quando seu pai foi embora de casa, Carla (24, EF) e a família tiveram que conviver ainda com as dificuldades financeiras, pois, até então, ele era o único provedor da casa. Só quando sua mãe conseguiu emprego como cortadora de cana e seu irmão foi aposentado por um problema de saúde é que a situação melhorou um pouco.

Nesse sentido, a figura materna aparece como personagem central do cotidiano das entrevistadas e em seus discursos sobre a família. É recorrente na fala das participantes atribuir à genitora a qualidade de incentivadora e cuidadora dos estudos dos filhos: “[...] *na verdade a minha educação foi a minha mãe que teve todo... ela que era preocupada com a*

educação, meu pai nunca foi muito de se meter na educação da gente questão de escola” (Marta, 26, ESA).

Além dessa atribuição do papel central no processo de socialização dos filhos, a mãe ainda tem que lidar com as exigências da vida de mulher, trabalhadora, dona de casa entre tantas outras atribuições que lhes são conferidas, visto que trabalhar dentro e fora de casa tem historicamente sido uma exigência para muitas mulheres ao longo dos séculos, sobretudo as negras e de camadas populares. Para Wanessa (23, TA), por exemplo, ter começado a estudar muito cedo, apenas com dois anos de idade, justifica-se pelo fato de sua mãe ter que estudar para concluir o curso de Pedagogia: *“acompanhava também a minha mãe nesse período em que ela estudava ainda; num período eu ia com ela para o colégio, no outro estudava”*. O relato de Wanessa (23, TA) reflete a realidade de muitas mulheres das camadas populares já que, de acordo com Oliveira (2015, p. 83) *“muitas vezes recai apenas na mãe a tarefa educativa, em casa, mesmo sendo ela forçada diariamente a trabalhar para o sustento da família, preocupando-se com a alimentação, a moradia e a saúde”*. Segundo dados da pesquisa *“Mulheres Chefes de Família no Brasil: Avanços e Desafios”*, entre os anos de 2001 a 2015 *“as famílias chefiadas por mulheres mais que dobraram em termos absolutos (105%), passando de 14,1 milhões em 2001 para 28,9 milhões em 2015”* (ALVES, 2018).

Essa também foi a realidade da família de Carla (24, EF), cuja mãe se tornou principal provedora após se divorciar de seu pai. Quando estava no primeiro semestre de graduação, por exemplo, Carla (24, EF) conta que, apesar de dividir moradia com amigos, sua mãe, mesmo com recursos escassos, dava um jeito de lhe ajudar a continuar os estudos: *“eu levava meu alimento de casa, minha mãe me dava [...]”*. Situação semelhante ocorreu com Nara (24, ESA) que, embora more com a mãe atualmente, passou boa parte da sua infância sendo criada por sua avó e sua madrinha. Tal fato se justifica porque sua mãe tinha ido morar em Salvador para trabalhar: *“eu costumo dizer que eu tenho três mães que são minha mãe mesma, minha madrinha e a minha avó, porque eu fui criada por elas [...] no caso minha avó já faleceu”* Nara (24, ESA).

Para algumas participantes que apresentam composição familiar nuclear com pai, mãe e irmãos, a figura materna também exerce alguma atividade remunerada fora do ambiente familiar. Assim, no grupo pesquisado, a mãe de Wanessa (23, TA) era professora e foi quem lhe incentivou bastante a estudar:

Minha mãe, por ser professora, sempre me aconselhou muito né, a buscar sempre estudar, pra que futuramente pudesse fazer uma faculdade. Então sempre fui uma aluna muito esforçada. Estudei até...um período com ela,

umas duas séries com a minha mãe; uma experiência que nem todo mundo pode ter né, estudar tendo uma mãe como professora, mas isso pra mim foi um privilégio.

Essa proximidade entre ambiente familiar e escolar também ocorreu na trajetória de Laura (21, EF), cuja mãe trabalhava como servidora pública no mesmo colégio em que ela estudava: *“iniciei meus estudos aos 5 anos, também numa escola pública dessa mesma zona rural. E, por incrível que pareça era a escola onde minha mãe trabalhava e trabalha até hoje como servidora pública”*. A feliz coincidência da mãe trabalhar na mesma escola em que Laura (21, EF) estudava foi um fator relevante em seu percurso escolar, pois segundo ela: *“o fato de minha mãe também trabalhar nessa escola já me fazia me sentir mais acolhida por minha família”*.

Já as mães de Carla (24, EF) e Tânia (24, EF) exerciam atividades ligadas à terra, ao meio rural, conforme apontaram. As duas participantes relataram que desde a infância, em seus respectivos processos de socialização, foram estimuladas a darem prosseguimento aos estudos. Isso pode ser percebido na fala de Tânia (24, EF): *“eu cresci ajudando minha mãe tanto na lavoura como nos cuidados de casa né. E desde pequena eu sempre fui meio que instruída a ter um curso superior, a estudar, continuar nos estudos”*. Tal incentivo se confirma porque para boa parte dos pais da zona rural “[...] o estudo é visto como principal caminho para abrir novas alternativas ao ‘trabalho penoso’ do campo e as incertezas sobre o futuro da atividade agrícola” (IRIART, 2012, p. 7). Da mesma forma, pode-se perceber a ênfase dada à relevância dos estudos no relato de Carla (24, EF), que pontua: *“sempre gostei de estudar, eu sempre quis muito, mas meus irmãos não seguiram o mesmo caminho que eu. Minha mãe lutou para que eles continuassem, mas eu fui a única que continuei”*.

Outro fator interessante percebido em relação à socialização familiar nos relatos das entrevistadas foi a relativa facilidade de dialogar com os pais, especialmente com as mães, o que lhes possibilitavam um espaço maior para negociar as regras de casa. Em seu estudo sobre “ser jovem e ser adulto”, Pimenta (2017) analisa, entre outras questões, as experiências biográficas singulares de indivíduos procurando confrontar as principais semelhanças entre elas, porém com olhar atento sobre as características sociais que situam os sujeitos em contextos específicos e interferem no processo de transição. Assim, ao investigar sobre as mudanças entre gerações passadas e a atual com relação à abertura ao diálogo com os pais, ela percebe que entre as gerações contemporâneas essa abertura é maior, apesar de nem todos partilharem dessa liberdade, principalmente quando se refere ao fato de negociar autorizações, horários entre outros. Assim, algumas atitudes conservadoras podem ser notadas, e estas em

geral “têm a ver com permissões para sair, horários para voltar, o controle sobre as relações afetivas e sexuais e expectativas sobre o casamento” (PIMENTA, 2017, p. 473). As restrições mais enfáticas foram vivenciadas por Marta (26, ESA):

como eu sou de Cruz das Almas, continuei morando com meus pais, a universidade relativamente distante da minha casa, permaneceu tudo a mesma coisa. Eu continuei com a liberdade que eu tinha, não a mais, não a menos, e continuei com as regras dos meus pais. Eu não participava de festa Universidade, eu não dormia na casa de amigos. Então pra mim assim foi como permanecer no ensino médio só que com outras responsabilidades [...].

Vale ressaltar que, essas restrições não foram percebidas nas falas das demais participantes da pesquisa, já que das seis, cinco tiveram que migrar de suas localidades de origem para a cidade de Cruz das Almas e passaram a morar sozinhas ou com amigos. Assim, é possível afirmar que essas jovens passaram a experimentar uma maior autonomia em relação à gestão do seu tempo e espaço.

Assim, pelas narrativas das participantes foi possível compreender que a família se configura como uma agência socializadora de fundamental importância, oferecendo suportes emocionais e financeiros que possibilitaram a construção de trajetórias de escolarização bem sucedidas, ou seja, sem maiores intercorrências como reprovações, atrasos ou evasões. Dessa forma, “mais do que uma sociabilidade originária que demarca um script para as trajetórias, a esfera familiar se torna uma rede de suporte que condiciona investimentos materiais e afetivos aos seus membros” (MENEZES, 2017, p.44).

Sendo assim, “a falta ou a fragilidade dos suportes familiares pode ser compreendida como uma das mais decisivas variáveis que explicariam as diferentes trajetórias profissionais dos jovens” (FARIA, 2017, p. 171). No entanto, mesmo para aqueles que se encontram em situação de “desvantagem social”, a projeção de um futuro de sucesso é algo que faz parte de suas aspirações. Porém, esses jovens sabem que, para que suas trajetórias consigam ter êxito, é crucial que redes de sociabilidades sejam mobilizadas e novas identidades sejam renegociadas nos mais variados espaços de socialização.

3.2 Socialização na escola

Tanto a família quanto a escola, as mídias e a comunidade constituem importantes espaços de socialização, já que nelas os valores são formados, as identidades são construídas e

são ambientes propícios para que sejam desenvolvidas competências que preparam para o trabalho e o ingresso na vida adulta. No entanto, é preciso salientar que, não se pretende minimizar a relevância de outras instâncias socializadoras (igreja, grupos culturais, projetos sociais...) que também oferecem contribuições para a constituição do ser humano enquanto ser social, mas apenas destacar as que ofereceram marcas mais intensas nas trajetórias das participantes desta pesquisa.

No que se refere à socialização na escola, é possível afirmar que esta atua como intermediadora do espaço privado, cuja família é a principal responsável, e do espaço público, com toda sua diversidade. Por sua vez, os alunos ao serem inseridos no ambiente escolar já levam consigo “[...] marcas do pertencimento familiar que serão problematizados à medida que se amplia as interações, incluindo outros modos de viver” (FILIPOUSKI; NUNES, 2012, p. 36).

Quanto à relação juventude e escola, as tensões e desafios existentes hoje são reflexos das inúmeras transformações ocorridas a partir do momento em que houve a massificação do acesso à escola pública, e uma diversidade de jovens passou a integrá-la. Juntamente com esse “novo” público veio também uma diversidade de características juvenis, como o estilo e o visual (cortes de cabelo, uso de bonés, fones de ouvido e celulares). Logo, esse “encontro de culturas” abriu espaço para os conflitos e tensões, uma vez que a escola, em muitos casos, permaneceu tradicional e não acompanhou o perfil desse jovem que está mergulhado no universo tecnológico. Isto é, os jovens da atualidade vivenciam sua condição juvenil diferente da forma que gerações passadas vivenciaram, na medida em que as práticas, os símbolos e as formas de socialização mudam ao longo do tempo. Assim, o aluno ao se incorporar em uma sala de aula já leva consigo conhecimentos provenientes do convívio com sua família, sua comunidade e uma visão de mundo que não pode ser descartada pelo corpo docente.

Sobretudo para jovens de camadas populares e suas famílias, a escola representa a expectativa de um futuro melhor, isto é, o passaporte para ingressar em um bom emprego e ter uma vida bem-sucedida. Dessa forma, nas narrativas das participantes desse estudo foi possível perceber que para elas e suas famílias o estudo sempre foi tido como prioridade, apesar das dificuldades enfrentadas para levar adiante esse “projeto familiar”.

Vale destacar, também, que quando se trata de enumerar as estratégias que as famílias das classes populares utilizam para alcançar maiores resultados em termos de escolarização dos filhos, um fator marcante entra em cena: o capital cultural. Embora não seja o único determinante para que se tenha êxito na escola, “a história de vida escolar de um

indivíduo e, mais especificamente, a história de sucesso escolar dependem, em grande medida, do capital cultural herdado de sua família de origem” (ÁVILA, 2010, p. 51).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), aqueles alunos que são oriundos de classes sociais mais privilegiadas, levam consigo para o ambiente escolar uma herança de berço, a qual foi batizada por eles de “capital cultural”, metáfora criada para demonstrar como a cultura, dentro de uma sociedade que está dividida em classes, se transforma em “moedas”, utilizadas pela classe dominante com a finalidade de acentuar as diferenças. Destarte, pode-se inferir que quanto maior o capital econômico, maior será o capital cultural de um indivíduo, já que um viabiliza a posse do outro. Desse modo, conforme aponta Ávila (2010, p. 52) “para as famílias de camadas populares possivelmente a única forma de apropriação do capital cultural se faça através de sua forma institucionalizada, ou seja, através do capital escolar”. Isso justificaria em certa medida os esforços empreendidos pelas famílias das entrevistadas para “apoiarem” a escolarização das filhas.

Dito isto, ao considerarmos apenas a trajetória escolar, podemos classificá-la de acordo com a sua continuidade e duração (PIMENTA, 2017), isto é, enquanto para alguns é possível percorrer uma trajetória linear, sem maiores obstáculos, passando por todas as etapas da escolarização, outros não conseguem ter o mesmo êxito, vivenciando episódios de baixo rendimento, reprovação, abandono etc.

As entrevistadas, a despeito de terem origem popular em sua maioria, possuem trajetórias de escolarização bem-sucedidas, já que estudar sempre foi uma questão colocada em primeiro plano em seus ambientes familiares. Segundo Tânia (24, EF), apesar de viver na zona rural e de ter crescido ajudando sua mãe na lavoura e nos afazeres domésticos, “*desde pequena eu sempre fui meio que instruída a ter um curso superior, a estudar, continuar nos estudos*”. Assim, “o ensino superior é um projeto familiar de ascensão social, especialmente em famílias com menos capital escolar, nas quais os filhos são a primeira geração a chegar à Universidade” (PIMENTA, 2017, p. 437). Desse modo, apesar da baixa escolaridade do pai e da mãe, nível médio e fundamental incompletos, respectivamente, estes incentivavam os estudos de Tânia (24, EF) e de seus irmãos, não por acharem a vida na zona rural ruim, mas por acreditarem que eles poderiam ter melhores oportunidades fora daquele contexto.

A importância atribuída a esse nível de ensino também foi notado no relato de outras participantes. Algumas inclusive chegaram a adotar estratégias específicas visando elevar suas chances de ingresso na Educação Superior, como é o caso de Carla (24, EF), que antes mesmo de concluir o Ensino Médio iniciou estudos em uma escola técnica, conforme relata: “*quando eu cheguei no segundo ano eu decidi fazer a Prova do IFBA, passei e aí eu tive que reiniciar*

o curso técnico no IFBA Santo Amaro. E aí eu me formei lá em técnico eletromecânica”. Segundo ela o fato de ter feito o curso técnico lhe ajudou não só no ingresso, como também a se sair bem nas disciplinas do curso de Engenharia Florestal no primeiro semestre: “Não tive dificuldade porque o primeiro semestre foram disciplinas mais bases [...] essas disciplinas que para mim foram básicas, eu fui muito reforçada no IFBA [...] eu tive suporte para isso”.

Nesse sentido, no intuito de preparar seus filhos para terem uma carreira profissional, os pais investem na educação destes desde os primeiros anos da educação básica e esse investimento não significa necessariamente pagar por escolas particulares, mas em fornecer outros suportes necessários à continuidade dos estudos, como o incentivo, a “liberação” das tarefas de casa e/ou da roça e até mesmo o adiamento do ingresso no mercado de trabalho.

Percebe-se então que, apesar de algumas mães das entrevistadas não terem avançado nos estudos, suas filhas traçaram trajetórias longevas de escolarização. Assim, apenas as mães de Marta (26, ESA) e Wanessa (23, TA) concluíram o Ensino Superior. Já a mãe de Nara (24, ESA) possui o Ensino Médio completo, a mãe de Carla (24, EF) o Ensino Médio incompleto e as mães de Laura (21, EF) e Tânia (24, EF), o Ensino Fundamental incompleto. Quanto aos pais, notou-se um grau de escolarização menor em relação ao das mães, não atingindo a Educação Superior. Dessa forma, identificou-se que os pais de Marta (26, ESA), Laura (21, EF), Wanessa (23, TA) e Carla (24, EF) possuem Ensino Fundamental incompleto, os pais de Nara (24, ESA) e Tânia (24, EF) chegaram ao Ensino Médio, embora apenas o primeiro tenha concluído essa etapa de formação.

De acordo com Pimenta (2017, p. 437) “a preparação para carreira tem início ainda nos níveis básicos de ensino, com a adoção de um conjunto de práticas orientadas para garantir o sucesso nos exames de ingresso”. Uma dessas práticas é a preparação para o ENEM que, entre as entrevistadas, representou a forma de ingresso na universidade, sendo que três delas ingressaram pelo sistema de cotas sociais “para candidatos com renda bruta per capita igual ou inferior 1,5 salário mínimo que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas”, uma por cota racial e duas por ampla concorrência.

Há também casos em que é a própria escola que toma a iniciativa de preparar o aluno para a escolha da carreira, oferecendo-lhe um currículo que privilegia o acesso aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Outras vezes é o próprio docente quem exerce o papel de incentivador para seus alunos conseguirem avançar nos estudos. Para Tânia (24, EF) foi no EM que começou a desenvolver uma afinidade por disciplinas de exatas. Percebendo tal gosto pela área, alguns professores a incentivaram a cursar engenharia. Assim, ela relata que foi a partir do “primeiro ano que comecei a mudar minha ideia de fazer biologia [...] e por certo

incentivo dos professores de matemática durante esse período eu resolvi então fazer engenharia civil”. Apesar de ter conseguido passar para o Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas na UFRB, com o objetivo de fazer engenharia civil no segundo ciclo, Tânia (24, EF) acabou desistindo do curso.

Fiquei três semestres no curso de BCET, mas eu acho que o bloqueio que eu tava com relação...devido a ansiedade, eu não conseguia ter um bom desempenho de jeito nenhum. Eu não conseguia me relacionar com as pessoas, com a turma. Eu meio que fiquei de certa forma autista, não conseguia de jeito nenhum.

No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, Tânia (24, EF) não cogitava outra perspectiva de futuro que não fosse ligada à formação universitária. Assim, ela fez novo ENEM e ingressou na mesma universidade para o curso de Engenharia Florestal: *“eu decidi que iria continuar, que era meu sonho, mas que eu iria mudar de curso”*.

Outra questão que foi observada a partir dos relatos das participantes foi que, para algumas, a motivação para a escolha do curso foi o resultado de fatores que “facilitassem” o ingresso e a permanência na universidade, como foi o caso de Marta (26, ESA), que além de ter feito a escolha com base na nota do ENEM que lhe daria chances reais de passar, também optou pelo curso que fosse perto de sua residência: *“eu coloquei dentro da minha possibilidade de curso um que a nota desse [...] que fosse na UFRB. E aí eu coloquei como primeira opção BCET”*. Outras vezes motivadas pelo desejo de continuarem próximas à família, como foi o caso de Laura (21, EF) que, apesar de ter migrado para outra cidade, estavam entre seus planos iniciais permanecer no seu ambiente familiar conforme relata *“[...] fiz o ENEM [...]o fato de querer ficar mais próximo de casa me fez colocar como primeira opção de curso de nutrição, que era uma cidade vizinha da minha da minha zona rural”*.

Outra questão observada nas entrevistas foi o fato de que algumas delas apresentaram trajetórias escolares de sucesso nas disciplinas da área de ciências exatas na Educação Básica, contrariando as expectativas culturalmente disseminadas no que diz respeito ao desempenho das mulheres nas ciências exatas e tecnológicas, e que muitas vezes acabam por desestimulá-las a seguir carreira nessas áreas. Assim, disciplinas como Física, Química e Matemática foram elencadas como as preferidas de algumas das participantes. Para Nara (24, ESA) a afinidade com essas disciplinas era tão grande que ao narrar sua preferência por elas o fez de forma enfática afirmando que *“Eu era apaixonada por Física, Matemática, Química, Biologia e eu sempre detestei Literatura e Gramática [...] Redação também, eu odiava... eu era péssima nessa parte de escrever”*. Da mesma forma para Laura (21, EF) que diz ter tido

facilidade com essas disciplinas durante seu processo de escolarização: *“eu sempre tive bom desempenho [...] o professor colocava os assuntos da área de Matemática, Física, Química e eu pegava rapidamente”*.

Tais preferências merecem ser pontuadas na medida em que se observa nas escolas que os materiais didáticos, por exemplo, não apresentam as mulheres que fizeram e fazem história nas ciências. Pelo contrário, “elas são apresentadas em atividades tradicionalmente consideradas femininas, como professora e artesã. Os homens, no entanto, são apresentados como profissionais da área médica [...]” (ROSA; SILVA, 2015, p. 99).

Desse modo, os motivos que levaram as participantes a escolherem cursos na área de exatas estão relacionados, de certa forma, aos seus percursos escolares de sucesso. Carla (24, EF) relata que sua opção pela área de exatas foi motivada por interesse próprio: *“Eu sei que meu avô era mecânico [...] meu tio também trabalha com mecânica, mas isso não me influenciou porque eu não tinha contato com eles [...] então foi tudo estímulo próprio”*. Situação semelhante apresenta Laura (21, EF) que não tem referência alguma na família de pessoas que seguiram carreira nessa área, conforme relato: *“Na minha família a maioria que fez faculdade foi na área de saúde. Minha irmã foi na área de letras e pedagogia. Não tem na minha família pessoas que fizeram na área de exatas, eu fui a única”*. A exceção é para Nara (24, ESA) que encontrou motivação no padrinho para entrar na área de exatas. Segundo afirma: *“tive influência do meu padrinho, ele é engenheiro civil [...] quando eu tava terminando o ensino médio eu queria fazer engenharia mecânica”*.

Por fim, ao analisar os percursos de escolarização das participantes desta pesquisa foi possível perceber que apesar de serem provenientes de famílias com pouca tradição escolar e de pertencerem a classes populares, suas trajetórias escolares se constituem a partir de forte mobilização escolar destas e de suas famílias. Contrariando as estatísticas e construindo destinos escolares considerados pouco prováveis, as entrevistadas possuem fluxos escolares lineares, sem interrupções e com entrada imediata na universidade após a conclusão do Ensino Médio. Assim, por terem conseguido chegar ao ensino superior todas se enquadram no perfil do que os pesquisadores chamam de “sucesso escolar”, e o que vai distingui-las umas das outras é a heterogeneidade dos fluxos de escolarização até a entrada na educação superior.

3.3 Socialização na comunidade

O fato de cinco das seis entrevistadas serem oriundas de zona rural nos leva a fazer uma reflexão mais detalhada sobre os processos de socialização nesse contexto, já que ao

falarmos sobre juventude, é preciso lembrar que esta vem sendo entendida histórica e socialmente como uma etapa da vida, uma criação social e cultural, que “[...] modifica-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Dada a sua condição plural e diversificada, não se trata de termos uma juventude, mas juventudes” (DURAND; ALVES, 2015, p. 72).

O lugar social em que o jovem está inserido pode ser fator determinante para designar a maneira com que este se constrói enquanto ator social. Nesse sentido, é possível pensar em duas categorias que podem auxiliar os estudos sobre a juventude: a condição juvenil e a situação juvenil. A primeira, de acordo com Durand e Alves (2015, p. 72) “expressa conforme cada sociedade; cada grupo social lida e representa seus jovens - o sujeito em determinado período da vida e as transformações psíquicas, físicas e sociais daí advindas”. Já a segunda representa os diversos percursos experimentados pelos jovens a partir de recortes como gênero, classe, região, entre outros (DURAND; ALVES, 2015), o que nos levaria a pensar que existem diversas formas de ser jovem, isto é, a juventude não é vivenciada de forma homogênea.

Especialmente para a juventude rural é importante deixar claro que sobre esta categoria social reside uma incerteza ao que se compreende por “rural”, principalmente quando as relações entre campo e cidade são potencializadas com o estreitamento da comunicação entre seus aspectos culturais e sociais. Assim, segundo Marques (2017, p. 5) “a categoria *rural* refere-se, no Brasil, a um espaço não urbano. Seu sentido é tão abrangente que se torna abstrato para denominar modos de vida particulares nos rurais”.

Destarte, sobre o entendimento do que seria o “rural”, observa-se que há nos meios acadêmicos debates no sentido de que sejam construídos critérios que possibilitem delimitar com mais consistência o que seria esse “rural” na sociedade atual. Estudos sobre juventude rural revelam que há entre alguns pesquisadores um movimento de romper com o estereótipo ao qual está fadada a categoria “rural”: baseado numa visão urbana de juventude e que pressupõe a inexistência de uma juventude rural.

Dessa forma, na tentativa de quebrar com essa visão preconcebida o “rural” passa a ser entendido como espaço diversificado e heterogêneo (CARNEIRO, 2005). Assim, ao utilizar o termo “juventude rural” é preciso estar atento para essa diversidade e singularidades que vão revelar as várias maneiras de ser “jovem rural”, a depender dos recortes mencionados anteriormente.

Ressalta-se que o interesse de pesquisadores por juventude rural, bem como por seu universo social e cultural, começou a ganhar espaço no meio acadêmico recentemente.

Weisheimer (2013) em seus estudos sobre a juventude rural levanta três possíveis hipóteses para a invisibilidade dos jovens rurais nas pesquisas acadêmicas. A primeira delas seria a subestimação da existência da juventude no meio rural, isto é, o indivíduo nesse contexto passa da condição de criança diretamente para a condição de adulto, devido ao fato de que tanto a socialização primária quanto a secundária ocorrem na instituição familiar. Assim, por assumirem responsabilidades muito cedo acabavam por adentrar o universo adulto precocemente. A segunda hipótese seria a subestimação da importância do meio rural, já que dados como o do Censo do IBGE de 2010 apontaram que no Brasil cerca de 84% do seu território seria urbano. Essa constatação daria origem a uma terceira hipótese, a de subestimação da importância do meio rural, visto que nossa sociedade é majoritariamente urbana de acordo com a pesquisa.

No entanto, essa condição vivenciada pelos jovens rurais outrora vem se modificando ao longo dos anos, visto que a escola tem se revelado como alternativa de ruptura com a tradição familiar agrícola impulsionando trajetórias de escolarização bem-sucedidas. Assim, “as transições juvenis demarcam momentos de ruptura e reconstrução de novos significados, papéis sociais e posições identitárias, a exemplo da saída do ensino médio e os processos de migração do campo para a cidade [...]” (LARANJEIRA, IRIART; RODRIGUES, 2016, p. 118).

Em estudos que tratam da temática juventude rural, um tema recorrente envolve a relação entre migração e perspectivas de futuro, incluindo o projeto de permanecer ou não no campo. Estudar aparece então como alternativa, segundo os jovens e seus pais, para se obter um bom emprego, com melhores salários e com atividades menos penosas do que as da agricultura.

Neste momento a mídia entra como grande influenciadora no sentido de atrair esses jovens para os centros urbanos vendendo a falsa ideia de que a cidade é o lugar ideal para viver. Observa-se, então, um grande movimento em direção a elas: o êxodo rural. Segundo Weisheimer (2013, p. 22),

as estatísticas dos processos migratórios demonstraram que o êxodo rural, nas últimas décadas, foi protagonizado principalmente por jovens, entre os quais as mulheres constituíram a maioria. Tal fenômeno contribuiu para um acentuado processo de envelhecimento e masculinização das populações rurais.

Embora o êxodo rural tenha promovido a migração de jovens do campo para a cidade, o percentual de mulheres que protagonizaram esse movimento migratório é superior ao dos homens. Uma das possíveis razões para que as mulheres migrassem em maior número estaria relacionada à existência de uma sociedade patriarcal predominante no meio rural. A mulher se encontraria em situação de “vantagem”, no sentido de que, por estarem muitas vezes excluídas da partilha da terra e por não serem candidatas à sucessão dos pais, conseguiriam ter mais “liberdade” para escolher outros projetos de futuro. Assim, estas migravam para a cidade em busca de melhores oportunidades e o estudo era tido como uma possibilidade de traçar um destino diferente daquele vivenciado pela mulher do campo: o de ser mãe, esposa, dona de casa. Como compensação por estarem excluídas da partilha da terra, essas jovens recebiam ajuda financeira da família para se manterem na cidade.

A respeito do acesso de mulheres à educação formal é preciso destacar que, ao longo da história, as mulheres tiveram acesso restrito à educação e durante muitos anos esse acesso ficava a cargo do sistema privado (PEREIRA; FAVARO, 2017). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC), esse quadro atualmente foi modificado e a presença feminina nos vários níveis de educação no Brasil ultrapassou a do público masculino, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016 que apontou que as mulheres representavam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. No entanto, quando se fala do aumento da presença feminina na educação superior é preciso pontuar de que mulheres estamos falando, visto que, apesar do aumento da taxa de escolarização líquida apontar uma maior participação feminina no ensino superior, quando é inserido o marcador raça, nota-se que as desigualdades de acesso para mulheres brancas e negras ainda se perpetuam. A tabela abaixo pode confirmar o quanto as disparidades de acesso à educação estão longe de serem superadas.

Tabela 1: Proporção total de homens e mulheres e de mulheres brancas e negras de 25 anos ou mais, com doze anos ou mais de estudo no Brasil (1995 e 2014)

Proporção total de homens e mulheres e de mulheres brancas e negras de 25 anos ou mais, com doze anos ou mais de estudo no Brasil (1995 e 2014)	1995	2014
Mulheres (total)	8,6	19,8
Homens (total)	8,7	16,4
Mulheres brancas (total)	12,1	26,7
Mulheres negras (total)	3,5	13,2

Fonte: IBGE/Pnad – disponíveis em Ipea/ Retrato das desigualdades de gênero e raça
Elaboração da autora.

Fonte: MADSEN (2020)

Os dados acima ilustram que, de fato, as mulheres alcançaram uma trajetória de escolarização mais longa que os homens no período de 1995 e 2014, porém para as mulheres negras a situação de desvantagem em relação às mulheres brancas permaneceu. Segundo Madsen (2020, p. 422):

Em 1995, a taxa de escolarização líquida, de acordo com os dados da PNAD utilizados pelo Retrato das Desigualdades, era de 5% para os homens e 6,5% para as mulheres, sendo que para as mulheres brancas, era de 9,9%, e para as mulheres negras, de 2,4%. Já em 2014, os números saltam para respectivos 14,9% (homens), 19,9% (mulheres), 27,4% (mulheres brancas) e 14% (mulheres negras).

Observa-se, nos últimos anos, porém, que o movimento de ampliação do acesso ao Ensino Superior ocorreu não somente em relação às mulheres, mas também nas camadas populares. Na rede federal, essa ampliação ocorreu em grande medida por meio da implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e das Políticas de Cotas. Segundo Marques (2017, p. 2) apesar do “[...] crescimento da oferta, em 2015, a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continuava baixa (18,1%) e a taxa bruta em torno de 34,6%”. Além disso, ressalta-se que as discrepâncias entre fatores como região, localização campo/cidade, raça e gênero se mantiveram ao longo da década.

Especialmente no contexto de zona rural, apesar do crescimento na taxa de escolarização em outros níveis, o mesmo não aconteceu em relação ao ensino superior. Entre os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos a taxa de escolarização em 1995 era de 27% passando para 29,9% em 2013, porém quando se leva em consideração a questão racial esses dados se modificam ainda mais. Para homens brancos e mulheres brancas nessa mesma faixa etária a taxa de escolarização em 1995 foi de 27,9% e 30,8%, respectivamente, passando para 31,5% e 36,6% em 2013. Já para homens negros e mulheres negras a taxa de escolarização nos mesmos períodos foi de 22,4% (homens) e 26,2% (mulheres), passando para 23,9% (homens) e 28,1% (mulheres) (ENGEL, 2020).

Alguns fatores podem ter contribuído para que esse aumento na taxa de escolarização da população jovem da zona rural tenha ocorrido de forma tímida, como a baixa cobertura e/ou qualidade da Educação Básica. Geralmente ao avançar para etapas mais elevadas da escolarização, a população rural tem que “migrar” para sedes dos municípios, onde há a maior concentração de escolas. Isso pode ser confirmado nas falas das participantes dessa pesquisa, uma vez que, para aquelas oriundas da zona rural, a continuidade dos estudos só foi possível

com o deslocamento para a sede do município onde residia como foi o caso de Laura (21, EF): *“fui começar a quinta série do Ensino Fundamental na escola da sede da cidade [...] porque na zona rural onde eu morava não tinha Ensino Fundamental até oitava série, então tinha que ir pra sede”*. Já Wanessa (23, TA) relata situação que foge um pouco das estatísticas, que foi o fato de ter sido construída na sua localidade uma escola de Ensino Médio:

Cursei o Ensino Fundamental aqui na zona rural; parte do Ensino Médio cursei numa escola estadual na cidade, em Sapeaçu, e posteriormente, foi construído um colégio aqui na zona rural onde eu moro. E aí eu vim para cá e terminei o ensino médio aqui no colégio na zona rural.

A fala de Wanessa (23, TA) retrata uma realidade vivenciada por aqueles que habitam comunidades rurais, uma vez que “na área rural, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estão frequentando o Ensino Médio e, no caso da região Nordeste, somente 11,6%” (MARQUES, 2017, p. 2). Diante desse quadro, observa-se que a trajetória de escolarização de um jovem da zona rural tende a ser árdua e repleta de desafios, assim como concluir os estudos e alcançar os níveis mais elevados de ensino como o superior. Logo, diante a escassez de escolas que possibilitem um percurso de escolarização na própria comunidade em que estão inseridas, migrar é um termo recorrente na fala das participantes, tendo em vista que tiveram que lidar com essa realidade desde os primeiros momentos de suas trajetórias escolares.

Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 127) “a saída (da zona rural), então, muitas vezes representa uma etapa de uma trajetória, que pode ser marcada por múltiplos movimentos de idas e vindas (migrações sazonais ou definitivas)”, uma experiência reconhecida como necessária segundo Laura (21, EF): *“se eu tivesse aquela minha vontade inicial de fazer um curso na minha cidade [...] o meu crescimento pessoal não teria sido o mesmo, do que morando só, longe da minha família [...]”*. Porém mesmo acreditando ter sido relevante para crescimento pessoal esse distanciamento da família, Laura (21, EF) relata que para o futuro não pretende se afastar muito de seu contexto familiar: *“Não pretendo ir para uma cidade muito longe, porque eu nunca tive vontade de ir, por exemplo, para outro Estado ou outro país, ficar muito longe da minha família, eu nunca quis isso”*, revelando o quanto “[...] a referência do campo e de suas famílias permanece como um ancoradouro para esses jovens” (LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016, p. 127).

Outro ponto que pode ser notado a partir da análise dos dados coletados foi que para as participantes o acesso ao ensino superior só foi possível pelo fato deste ser gratuito. Para

elas, ingressar em instituições privadas era algo que não condizia com a realidade financeira de suas famílias. Assim, para Wanessa (23, TA) que tinha como desejo fazer Odontologia, logo desistiu de levar esse projeto adiante, pois sabia que as condições financeiras de sua família não lhe permitiriam concretizar seu sonho de fazer esse curso: “*minha primeira opção era Odontologia, mas devido às condições financeiras [...] eu acabei optando por Ciências Sociais, na universidade federal de Cachoeira*”. Fato parecido ocorreu com Marta (26, ESA) que também queria fazer Odontologia: “*tinha muita vontade de fazer Odonto só que é um curso muito caro, você tem que manter uma lista de materiais que são muito caros, e realmente minha mãe não tinha condição nenhuma de fazer*”. Dessa forma, foi possível compreender que “as jovens da roça avaliaram que o acesso à educação superior poderia ser possível desde que a universidade fosse pública e próxima às suas localidades de moradia” (MARQUES, 2017, p. 14).

Nesse sentido, é inegável também que o processo de democratização da educação com a ampliação da oferta de número de vagas, as políticas de ações afirmativas, entre outras ações, tornam-se relevantes instrumentos que possibilitam condições de acesso de estudantes aos cursos universitários. Para quatro das entrevistadas, o acesso à universidade se deu por meio do sistema de cotas que levam em consideração fatores como raça, renda familiar e trajetória escolar cursado integralmente na rede pública de ensino. Laura (21, EF), por exemplo, que ingressou por meio do sistema de cotas para pessoas de baixa renda e oriundas de escolas públicas, destaca a importância desta para o acesso de pessoas menos privilegiadas à educação superior. Segundo Laura (21, EF),

A cota me ajudou a me inserir na universidade, porque o fato de eu ser da zona rural e ter renda mínima menor de um salário mínimo por pessoa [...] o fato de ajudar essas pessoas que são humildes e que não têm uma educação comparada como uma de escola particular [...] me ajudou com certeza a me inserir, a ocupar o lugar que eu tenho de direito dentro da universidade, e carrego comigo um peso maior porque eu sei que aquela vaga é destinada a pessoas como eu.

Não se deseja aqui levantar uma discussão mais profunda sobre o sistema de cotas, apenas enfatizar a sua importância para o acesso de mulheres, pretos, pardos, pobres, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, trans (transexuais, transgêneros e travestis), e outros grupos historicamente excluídos social, econômica e culturalmente, possibilitando-lhes romperem as barreiras impostas por uma trajetória de escolarização, muitas vezes precária, e adentrarem os muros das universidades.

Especialmente para as jovens entrevistadas que tinham como fatores limitadores para o acesso à educação superior o fato de serem mulheres, pardas, pobres e de zona rural, os quais tornam a luta pela ocupação desses espaços cada vez mais significativa, principalmente para aquelas que conseguiram contrariar a lógica de processos de socialização, que tem o trabalho doméstico como ilustre representante na socialização de meninas, e que ao longo da vida, segundo Whitaker (2002, p. 8), “as prepara para a desvantagem, com menores expectativas de escolarização e profissionalização do que os meninos”.

3.4 Socialização de gênero

Ressalta-se que não é intuito desta pesquisa levantar uma discussão profunda sobre o tema, mas uma reflexão sobre como ocorre a socialização de gênero e os motivos que levam mulheres a seguirem carreiras nas exatas.

Para compreender o lugar ocupado pelas mulheres no campo das ciências exatas hoje, é necessário primeiro entender que estamos tratando de um problema que envolve as “[...] relações sociais de gênero, uma vez que a ciência tem se caracterizado como masculina, ora excluindo as mulheres, ora negando os seus feitos científicos, através de discursos e métodos nada neutros” (SILVA, 2008, p. 134). Logo, gênero tem se tornado um marcador determinante na produção do conhecimento científico e é capaz de estabelecer posições hierárquicas que devem assumir as Ciências Naturais e Exatas e as Ciências Humanas e Sociais.

Assim, há a ideia de que ciência não é lugar para mulher, e essa ideia é reforçada, entre outras coisas, pela:

[...] valorização das características e de atributos considerados femininos que são inculcados socialmente, sobretudo durante a escolarização, que perseguiram e ainda perseguem muitas mulheres, dificultando seu ingresso em outros espaços que não correspondam à maternidade e ao casamento, restringindo portanto sua atuação nas esferas ligadas às Ciências Exatas, Naturais e à Tecnologia. (QUEIROZ; CARVALHO; MOREIRA, 2014, p. 3488).

Portanto, não é surpresa que tradicionalmente os espaços de maior poder e prestígio social são, normalmente, ocupados por homens o que acaba refletindo também na distribuição de renda.

Nota-se, dessa forma, que o processo de distanciamento das mulheres em relação à ciência começa na infância e no processo de socialização das meninas e dos meninos, quando as atividades destinadas às primeiras se referem ao âmbito privado, ao cuidado dos/as filhos/as e aos afazeres domésticos (FARIA, 2018), assegurando aos homens sua inserção na esfera pública. Dessa maneira, a reprodução do discurso de que os homens têm mais habilidades para determinadas áreas e carreiras, tendem a naturalizar a desigualdade de gênero que perdura desde muito tempo e que acaba direcionando homens e mulheres nas escolhas de suas profissões.

3.4.1 Sobre a noção de gênero

A palavra gênero tem caráter polissêmico e, ao longo dos anos, teve diferentes interpretações a depender da perspectiva teórica adotada e das tensões em torno da sua relação com o sexo biológico. Segundo Scott (1995, p. 72) “o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. Assim, os movimentos feministas trouxeram importantes contribuições com suas teorizações, que serviram de embasamento para a produção do conceito de gênero e para que homens e mulheres pudessem ter suas identidades representadas e se constituírem enquanto sujeitos sociais.

As principais correntes científicas teórico-argumentativas sobre o conceito de gênero, devido às suas especificidades e mediante seus pressupostos, estabelecem consequências diferenciais para as práticas e ações sociais. Isto é, essas concepções teóricas sobre gênero sempre orientam práticas e relações entre homens e mulheres, dentre os homens, dentre as mulheres e entre adultos e crianças, já que interferem tanto na cristalização quanto na reformulação das práticas vigentes (DI TULLIO, 2014).

É importante ressaltar que, apesar da coexistência, nem sempre pacífica das várias concepções teóricas sobre o conceito de gênero, não se pretende determinar uma hierarquia entre elas. Logo:

os diversos sentidos do conceito gênero ao longo da história nas ciências humanas e sociais e a partir de diversificadas matizes teóricas não conduzem necessariamente a um aprimoramento ou refinamento deste conceito, mas sim à expansão das possibilidades de compreensão sobre a complexidade das relações sociais e de poder (DI TULLIO, 2014, p. 127).

Sendo assim, o conceito de gênero pode ser abordado a partir da perspectiva das representações sociais e culturais sobre as diferenças biológicas, por exemplo. Segundo Bourdieu (2002, p. 20):

A diferença *biológica* entre os *sexos* isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho.

Dessa forma, seguindo essa concepção, haveria uma grande implicação nos processos de socialização e na construção dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres ao longo da vida, já que essa diferença entre os corpos masculino e feminino resultaria também numa diferenciação das características psicológicas, sociais e de comportamento. Essas distinções entre os sexos são demarcadas e disseminadas tanto pela família quanto pela escola, a religião, os grupos de pares, nos meandros da cultura, onde são criadas expectativas de comportamentos que são esperados de homens e de mulheres e que refletem na maneira de ser de cada indivíduo. Assim, o discurso que naturaliza o fator biológico responsável pela distribuição de papéis sociais tem grande impacto na formação da identidade de gênero⁸, uma vez que esta é consequência “[...] da forma como a realidade é apresentada aos indivíduos, dos exemplos que tiveram da cultura dominante, de como são vistos e reconhecidos, e nisso a educação recebida faz toda a diferença” (PASSOS; ROCHA; BARRETO, 2011, p. 52).

Neste contexto, a escola, enquanto agência socializadora, tem forte influência na ratificação desse discurso que reproduz em seu modelo de ensino os conteúdos dos livros didáticos que tendem a invisibilizar ou atribuir papéis de menor relevância à figura feminina, assim como o desenvolvimento de práticas cotidianas que designam funções diferenciadas aos indivíduos a partir do seu sexo. Logo, os aspectos relativos à formação da individualidade e da subjetividade do indivíduo devem ser repensados a partir da reconfiguração dos papéis das instâncias tradicionais da família, educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora (SETTON, 2005).

⁸ Para Costa, Rodrigues e Vanin (2011, p. 51). “A identidade de gênero não se confunde com a de sexo. Enquanto essa se dá a partir do biológico, a outra (a de gênero) se forma a partir da convicção que se tem de pertencer a um sexo, o que a caracteriza como uma construção cultural em que o biológico ganha significados sociais e esses definem e delimitam o que é ser homem e ser mulher, seus espaços e possibilidades, como se isso fosse normal e natural”.

Por outro lado, pode-se afirmar, também, que gênero é um conceito próprio das ciências humanas que desejam compreender aspectos de como as identidades e as relações sociais são construídas culturalmente sobre as diferenças biológicas, tendo como base a diferenciação e, às vezes, a desigualdade entre feminino e masculino. Desse modo,

A força destes argumentos ainda é tão evidente na atualidade e nas ciências humanas, que até mesmo em algumas teorias que se propuseram a discutir e oferecer alternativas para a aparente e consolidada adequação entre sexo, gênero e sexualidade (tal como a psicanálise e a antropologia), permaneceu a ideia do binarismo, ou seja, de uma relação complementar e necessária entre os gêneros (DI TULLIO, 2014, p. 130).

No cotidiano é possível exemplificar através das experiências como os espaços sociais são demarcados por essa diferenciação o tempo todo: nas placas de banheiros públicos, ao preencher formulários que exigem a definição de sexo, entre outras. Segundo Scott (1995, p. 7),

O gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.

Outra vertente importante das discussões sobre o tema enfatiza a relação entre gênero e hierarquia social. Nessa relação, homens e mulheres ocupam papéis e posições bastante diferentes. Basta um olhar mais atento ao redor para notar que os homens são os que ocupam, na sua maioria, postos de liderança no governo, nas empresas, no mercado de trabalho, enquanto que grande parte das mulheres exerce atividades relacionadas ao cuidado. Nessa linha, gênero seria o elemento chave que daria significado às relações de poder.

Uma das pioneiras nos estudos da relação de gênero foi a antropóloga Margaret Mead. Em seu livro “Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas”, publicado originalmente em 1935, faz um estudo importante na tentativa de explicar como a feminilidade e a masculinidade podem variar de acordo com o tempo histórico e a cultura na qual estão inseridos. Neste livro,

ao ressaltar o papel determinante dos processos de socialização e internalização da cultura na formação do indivíduo, vai mostrar como cada sociedade molda meninos e meninas de forma que eles(as) adquiram os traços de personalidade (“temperamento”) e comportamentos culturalmente definidos em suas sociedades, assumindo, portanto, papéis e tarefas

previamente alocados na divisão sexual do trabalho (SARDENBERG; MACEDO, 2011, p. 34).

Assim, o livro de Mead é apenas um exemplo de pesquisa que evidencia que o significado do corpo biológico não é fixo, mas que varia de acordo com o meio social do qual mulheres e homens fazem parte e que cada cultura é responsável por atribuir significados e papéis sociais diferentes.

Gênero também é um instrumento regulador de linguagem e do comportamento. Na Língua Portuguesa, por exemplo, os substantivos são geralmente “sexualizados”, sendo ou do gênero masculino ou do feminino, não existindo o neutro. Dessa forma, a designação do gênero das palavras é algo essencialmente arbitrário. Trata-se de uma convenção social que se fundamenta na tradição linguística, logo, histórica-cultural de uma determinada comunidade idiomática (SARDENBERG; MACEDO, 2011). Essas questões de linguagem se estendem para outros lugares mais políticos e problemáticos, visto que regulam a existência do ser humano em sociedade. Assim, quando se insiste na narrativa de gênero de que “homem não chora”, isto vai ter pelo menos um efeito negativo: separar o homem de suas emoções.

Uma pesquisa realizada no Brasil sobre as masculinidades e que contou com a participação de mais de 40mil pessoas entre homens e mulheres, *é abordada no documentário “O silêncio dos homens”*. Segundo a pesquisa, a “cada dez homens, sete afirmam terem sido ensinados na infância e na adolescência a não demonstrar fragilidade. A cada dez homens, sete lidam com um distúrbio emocional, em algum nível” (ONU Mulheres Brasil, 2019). Essa pesquisa revela que “[...] os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante” (BOURDIEU, 2002, p. 63).

Diante do exposto e fazendo uma correlação com o objeto de estudo deste trabalho, que visa analisar as trajetórias de preparação, inserção e permanência no ensino superior de jovens mulheres estudantes, inevitavelmente questões de gênero irão permear essa discussão. Principalmente ao nos questionarmos sobre qual o papel da mulher nesse universo de dominação masculina, assim como a importância das agências socializadoras pelas quais essas jovens foram e ainda são submetidas no processo de tomada de decisão.

3.4.2 Desigualdade de gênero, socialização e educação

Vivemos numa sociedade com vários tipos de desigualdades: social, racial, regional, entre outras, mas nesse momento destacaremos a desigualdade de gênero, uma vez que, nota-

se que na sociedade contemporânea as relações sociais de gênero não se limitam apenas ao “mundo das ideias”, pelo contrário, estão presentes no mundo “físico” “[...], na distribuição desigual de bens socialmente valorizados e nas práticas sociais que produzem e reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres e os tidos como tais” (WEISHEIMER, CASTRO, 2019, p. 5). Ou seja, as desigualdades de gênero existem e estão presentes em todos os âmbitos, seja na família, escola, igreja, comunidades, entre outros grupos que contribuem para o processo de socialização dos indivíduos na sociedade.

Destarte, “nossa educação, geralmente, não apresenta homens e mulheres como possuidores de condições e direitos iguais e também não tem sido capaz, ou não tem se interessado em mostrar [...] como as desigualdades sociais vêm sendo tecidas” (PASSOS; ROCHA; BARRETO, 2011, p. 51). Uma das consequências dessa afirmação pode ser percebida no processo de escolha das profissões, quando meninas optam por carreiras de menor prestígio, mal remuneradas e que, muitas vezes mantêm alguma relação com atividades do cuidado, do servir, como é o caso das áreas de educação e saúde.

Assim como em todas as desigualdades, na de gênero, deve-se procurar as raízes históricas que permitam compreender o porquê de tanta discrepância entre homens e mulheres dentro do mesmo contexto social. Em grande medida, nossa sociedade é baseada em uma “cultura política patriarcal autoritária, que vem mantendo mulheres e outros grupos, falsamente identificados como minoritários, à margem da sociedade” (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011, p. 12). Essa cultura patriarcal está tão impregnada na sociedade que sem percebermos continuamos a reproduzi-la de forma naturalizada, através da repetição dos mesmos discursos, as mesmas maneiras de socializar meninos e meninas com as diferenciações de outrora.

De acordo com Saffioti (2011, p. 34):

Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social.

Esse não questionamento de boa parte das mulheres sobre sua condição de inferioridade a que se refere Saffioti (2011) se deve, muitas vezes, ao fato de que “o discurso do natural é o discurso da normalização, que permite que as hierarquias de gênero sejam constantemente afirmadas e, conseqüentemente, fixadas”. (SOUZA, 2008, p. 173).

Ao longo dos anos, mulheres e homens foram e continuam sendo socializados de formas diferentes. Observa-se, então, que as mulheres estão ligadas a determinadas relações na sociedade que implicam numa presença maior nos espaços privados, isto é, no cuidado com a família, envolvidas com as tarefas domésticas, entre outras coisas. E a percepção dessa realidade foi notada na fala da participante Carla (24, EF) ao afirmar que para ela *“a mulher sempre foi ensinada a ser dona de casa [...] Mas ser mulher num curso de engenharia na Universidade Federal é sempre um desafio [...] não eram tidos como cursos para mulheres”*. Já com os homens ocorre justamente o oposto, visto que estão mais presentes na esfera pública.

No entanto, a pesquisa desenvolvida mostrou justamente o oposto, visto que as participantes conseguiram driblar essa lógica de dominação ao conseguirem não somente extrapolar o ambiente privado, como se inserir em espaços cuja predominância é masculina, como é o caso dos cursos da área de exatas. Porém as entrevistadas revelam ter consciência desse discurso que é impregnado na sociedade e do quanto ele pode influenciar nas escolhas dos indivíduos. Wanessa (23, TA) afirma, por exemplo, que quando terminou o ensino médio não sabia ao certo qual carreira seguir, mas que sua primeira opção foi por curso na área de saúde *“pelo fato de a gente achar né, que a mulher está mais ligada a essa área do cuidado [...]”*.

Já Carla (24, EF) diz que passou a ter mais contato com as discussões relacionadas a gênero frequentando o Centro de Artes e Humanidades e Letras da universidade com um amigo que estudava lá: *“eu sempre tava no CAHL pra aprender e ia até para as aulas; me ensinou muita coisa sobre questão de gênero e de sexualidade. Isso me preparou para poder lidar com as pessoas e saber respeitar o espaço de cada”*. A sua fala nos levou a refletir o quanto é crucial a inclusão da discussão de gênero na educação, pois isso implica em mostrar que as diferenças de fato existem e precisam ser reveladas. Assim, tomando como pressuposto que a educação não é um fazer neutro, visto que ela nos permite compreender quais atitudes e comportamentos são aceitos socialmente, se torna essencial um olhar mais atento sobre como ela tem abordado questões de gênero em seu interior.

Durante muitos anos as pesquisas sobre gênero na educação estavam muito voltadas para a perspectiva da sexualidade, tratando de temas como a prevenção, gravidez na adolescência entre outros, sem focar em questões de desigualdade de gênero. De acordo com Araújo, Cruz e Dantas (2018 p. 15):

Educação Sexual sempre esteve atrelada às discussões médicas que abordavam principalmente aspectos relativos à reprodução e à prevenção de doenças. Assim, as discussões de sexualidade, no espaço escolar, têm ficado, tradicionalmente, restritas às disciplinas de Ciências e Biologia, como se as questões da sexualidade estivessem restritas apenas a aspectos anatômicos fisiológicos. Assim, aspectos relativos à cultura e ao próprio ordenamento da sociedade são deixados de lado.

Em suas propostas iniciais, a educação sexual também se configurou como uma forma de “controle das mulheres, tendo em vista que seu público-alvo principal eram as mulheres e as crianças, mas também em função de uma reivindicação dos movimentos feministas” (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 10).

Com o passar do tempo, pode-se dizer que houve certo progresso e o debate sobre gênero passou a ser inserido no espaço escolar, embora essa inclusão tenha sido motivada muito mais por pessoas que acreditavam ser importante levar essa discussão para a escola, do que por iniciativas das instituições de ensino. Assim, para que a discussão sobre gênero e sexualidade chegasse até a escola um longo caminho foi percorrido. Segundo Araújo, Cruz e Dantas (2018, p. 44) “[...] foi preciso a legitimidade de muitas pesquisas e diagnósticos que reafirmavam a existência do preconceito a respeito das identidades que questionam as normas”. E o reflexo dessa resistência de não levar para o ambiente escolar tais discussões pode ser visto nos altos índices de evasão, dos inúmeros casos de *bullying* homofóbico, do “medo” de assumir e aceitar a identidade trans, entre outros.

Recentemente, observam-se no Brasil, grandes discussões e ânimos acirrados envolvendo a questão de gênero, principalmente quanto à sua inclusão nos documentos oficiais. Podemos citar, por exemplo, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que sofreu ataques de setores religiosos e outros grupos sociais, sobretudo os mais conservadores, para que não houvesse qualquer menção à palavra gênero no seu texto. A pressão política desses grupos foi tão intensa que o Congresso aprovou o PNE suprimindo o termo. Porém, é importante destacar que, ainda que o PNE não tenha aprovado a inclusão de gênero expresso no corpo de sua redação, os Planos de Educação Estaduais e Municipais podem incluir e trabalhar o tema nas escolas e materiais didáticos.

As explicações para as distorções do que realmente seja trabalhar gênero nas escolas, se alimenta do discurso que perpetua as desigualdades de gêneros, e mantém uma estrutura de poder baseada no tão resistente modelo de sociedade patriarcal, sendo que “para sustentar o seu poder, o patriarcado necessita da diferença sexual, justificando nas diferenças entre

homens e mulheres o suporte para o seu sistema de poder” (AMORIM, 2017, p. 30). Segundo Souza (2008, p. 174):

A explicação das desigualdades de gênero como desigualdades naturais foi argumento fundamental para manter as mulheres afastadas do saber, pela educação formal, e do campo do trabalho formal. Esse quadro tem mudado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, e as mulheres têm tido uma participação crescente em ambos os campos.

É importante resgatar o fato de que os sentidos do masculino e do feminino, e mesmo a construção binária dessa dualidade, tem uma relação estreita com as expectativas que se têm das responsabilidades que devem ser assumidas, das tarefas que devem ser desempenhadas por mulheres e por homens. Dessa forma, há uma conformação conjunta, ainda que inconscientemente, do feminino e do masculino no âmbito da sexualidade e do desempenho de tarefas que se espera que sejam de mulheres ou de homens. Assim, tanto mulheres quanto homens são reféns de estereótipos criados pela sociedade e perpetuados até hoje, conforme aponta Bourdieu (2002, p. 63):

Se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante.

Assim, “a noção de socialização constituiu-se como um termo chave para a compreensão do processo de produção de indivíduos no seio social” (FARIA 2017, p. 26). Portanto, entender como as experiências com as várias agências socializadoras contribuem para a constituição das subjetividades desses indivíduos e seus reflexos nas relações com o outro, e de como “socializados e socializadores, no espaço de luta simbólica da socialização, têm poderes, todavia, certamente diferenciados entre si” (SETTON, 2011, p. 721), é crucial para o entendimento de como a produção de desigualdades se constrói nas relações de gênero.

Dentro dos espaços escolares a atribuição de papéis às meninas e aos meninos é desenvolvida de uma maneira que parece natural, e essa naturalização carrega uma série de fatores que influenciam não somente o modo como os meninos vão lidar com meninas e vice-versa, mas também o próprio desenvolvimento psíquico, intelectual e psicológico dos dois. Essa naturalização que tende a achar “normal” ou uma “brincadeira” o fato de minimizar o papel da mulher nos diversos espaços sociais, pode ser percebida na fala de Laura (21, EF) ao avaliar sua percepção sobre o que é ser mulher no curso de exatas: “*Pelo fato de ser mulher,*

já houve brincadeiras sim, por exemplo, ‘você não consegue pegar determinado equipamento porque é pesado’[...] ‘Vai cansar’. Então, essas brincadeiras por ser mulher, eu já ouvi”. Em outras situações, são os próprios colegas homens quem dão o veredicto sobre o “erro” das colegas na escolha do curso, já que estas não se enquadram no perfil desejado para a área como afirma Wanessa (23, TA):

No curso eu já sofri preconceito em alguns momentos por parte de colega...ele chegou a me chamar de agroecóloga administrativa. Ele disse que eu não tinha cara de uma agroecóloga, de que ia ir para o campo...disse que eu tinha cara de agroecóloga administrativa, que ia ficar sentada num escritório fazendo o que devia ser feito lá, que eu me encaixava naquele ambiente e não no campo, por conta do perfil, do físico.

Vale destacar que, as tendências em desqualificar os trabalhos exercidos por mulheres e a de supervalorizar aqueles exercidos por homens podem ser traduzidas em “simples” comentários numa aula prática sobre inseticidas, por exemplo, conforme relata Tânia (24, EF) *“Ah, você não vai aguentar essa bomba”;* *“Não enche...não enche de água não que vai ficar pesada; ela não vai conseguir carregar”.*

Essa desvalorização do trabalho feminino pode ser percebida também em situações do cotidiano no que se refere às desigualdades salariais entre homens e mulheres, mesmo quando esta possui qualificação igual ou superior ao homem, em geral, sempre é colocada em situação de inferioridade. Conforme estudo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizado pelo IBGE, especialmente para o Dia Internacional da Mulher, *“mesmo com uma leve queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as mulheres ainda ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país”* (IBGE, 2019).

Há outras consequências dos estereótipos de gênero na educação de meninos e meninas, a exemplo da inserção destes no mercado de trabalho. Observa-se que existem posições de prestígio que raramente são ocupadas pelas mulheres, uma vez que os cargos mais altos em empresas e no poder público, por exemplo, são exercidos por homens na sua maioria.

Ainda segundo Bourdieu, (2002, p. 110):

A melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos e relegadas com mais facilidade a cargos de

trabalho parcial — o que tem, entre outros efeitos, o de excluí-las quase que infalivelmente dos jogos de poder e das perspectivas de carreira.

Mesmo que essa tendência à desvalorização do trabalho exercido por mulheres seja presente na sociedade atual, ainda assim é possível observar que algumas mulheres tentam romper a lógica das ditas expectativas sociais quanto às escolhas das profissões e cada vez mais tentam adentrar nesses espaços, cuja predominância ainda é masculina, como é o caso das ciências exatas e tecnológicas. Em um estudo realizado por Pinto, Carvalho e Rabay (2017) com estudantes do ensino médio de uma escola pública de João Pessoa/PB, cujo objetivo era analisar se e como as relações de gênero condicionam as escolhas de cursos superiores, as autoras constataram que ao somar “[...] as porcentagens de estudantes que citaram as Engenharias como escolha de curso superior vê-se que a proporção feminina não foi pequena, 40,7%, apesar de ser bem menor que a masculina, 64,9%”.

Refletindo sobre a escolha das profissões, Souza (2008, p. 178) conclui que:

Não é mera coincidência que o número de mulheres na graduação e na pós-graduação se concentre nas áreas de humanas e da saúde, enquanto os homens se concentram nas exatas e nas ciências aplicadas. A escolha da futura profissão não é alheia à socialização de gênero.

O direcionamento apontado acima que constata o distanciamento das mulheres das áreas das ciências se justifica pelo fato de que a Ciência Moderna é “masculina, androcêntrica, branca, ocidental e localizada nas classes mais abastadas da sociedade moderna, que se auto-institui com supremacia sobre todos os outros saberes” (SILVA, 2008, p. 134). Para Laura (21, EF) há a necessidade de educar as crianças desde cedo para enfrentarem essa realidade de desigualdade e que as pessoas devem ser incentivadas a fazerem cursos com os quais se identificam: “*não achar que tem cursos de homens e de mulher, tem curso de pessoas que querem cursar determinada coisa e querem ser bons naquilo e contribuir com a sociedade naquela área*”.

Porém o que se observa é que a escolha da carreira assim como as trajetórias profissionais de meninas e meninos refletem as consequências dos estereótipos de gênero na educação, visto que “a escola funciona como um dos mais eficientes ‘aparelhos ideológicos do estado’, no tocante a das desigualdades de gênero” (SILVA, 2008, p. 139). Uma vez que ela, em geral, reproduz através de sua prática cotidiana os valores que a sociedade considera legítimos e que exercem sobre o indivíduo o controle social e cultural. No entanto, há casos como o de Carla (24, EF), que o fato de ser mulher não foi uma questão limitadora, pelo

contrário foi algo que fortaleceu ainda mais sua escolha: *“eu sempre falei o fato de ser mulher não me impede de seguir a profissão que eu quero. Se eu quiser mecânica, eu vou fazer mecânica [...], o fato de ser mulher só me motivou mais ainda”*.

Assim, as desigualdades e gêneros permeiam a educação de meninas e meninos através de ideologias dominantes que conferem a determinado grupo poderes em detrimento de outros, na qual a manutenção dessas ideologias é garantida pelas instituições responsáveis pelos processos de socialização pelos quais passam os indivíduos ao longo de suas vidas.

Pelo exposto acima, é possível refletirmos sobre as consequências desses discursos que, a todo custo, tentam retirar do âmbito escolar a discussão sobre gênero. Falar de gênero é também falar sobre desigualdades entre mulheres e homens. A abordagem do tema serve para quebrar paradigmas, ter novo olhar sobre os papéis que cada um desempenha na sociedade, além de quebrar com estereótipos historicamente construídos.

3.4.3 As mulheres e as ciências exatas: uma escolha (não)previsível

A escolha de profissões por mulheres e homens geralmente é marcada pelas relações de gênero tão fortes em nossa sociedade. Assim, gênero é, na verdade, uma construção social reforçada ao longo do tempo pela sociedade, quando esta define padrões comportamentais diferenciados para homens e mulheres. De acordo com Pinto, Carvalho e Rabay (2017, p. 49):

Refletir sobre a segmentação e desigualdade por sexo no processo de escolha de curso superior implicam compreender o contexto cultural – androcêntrico e heteronormativo– em que estamos inseridos/as, as influências da socialização de gênero na construção de projetos de vida e trabalho e as maneiras como se naturalizam as diferenças sociais, já que mulheres e homens ainda são educados de forma diferente desde o nascimento em função do sexo biológico. E parte decisiva dessa educação dá-se na escola.

Neste sentido, o papel da escola não é apenas transmitir conhecimento, mas também o de oferecer meios de trabalhar a igualdade de forma que seja possível quebrar paradigmas construídos e perpetuados ao longo dos anos.

Estudos revelam que os homens tendem a escolher carreiras de áreas com mais prestígio social e melhores salários, enquanto que as mulheres, por sua vez, direcionam suas escolhas para carreiras em áreas relativas ao cuidado, como educação, enfermagem. Algumas profissões tradicionais como a de engenharia e que têm prestígio social são em geral atribuídas à figura masculina. Segundo Chies (2010, p. 509) “se pudermos utilizar o termo

‘identidade da profissão ou área’, chegaremos à conclusão que a ‘identidade da Medicina’, a ‘identidade da Engenharia’ etc, são identidades de gênero masculino”. Assim, ao observarmos o processo de socialização a que são submetidos meninos e meninas ao longo da vida, é possível notar o porquê de tais motivações para a escolha das carreiras. Meninas e meninos são socializados desde cedo a desempenharem papéis sociais específicos para cada gênero. E essa divisão reflete conseqüentemente nas escolhas das carreiras que são eleitas por mulheres e homens. Para Faria (2018, p. 3):

O processo de distanciamento das mulheres em relação à ciência começa na infância e no processo de socialização das meninas e dos meninos, quando as atividades destinadas às primeiras se referem ao âmbito privado, ao cuidado dos/as filhos/as e aos afazeres domésticos, e aos segundos se referem à esfera pública, ao mundo do trabalho profissional e à atuação política. Outra hipótese que pode justificar esse distanciamento são os comportamentos tolerados e esperados da mulher ao longo da vida, como a maternidade e a manutenção da família.

Dessa forma, nota-se que há uma preferência, que não é aleatória, de mulheres por carreiras pouco reconhecidas e/ou pouco valorizadas. Logo, é possível notar que as mulheres, em geral, fazem sua opção por carreiras que tenham alguma relação com a forma com a qual foram socializadas desde a infância, como a área de saúde e educação. O oposto ocorre com os homens que, majoritariamente optam por carreiras nas áreas de ciências exatas, engenharias e tecnológicas.

Percebe-se, no entanto, que nas últimas décadas as mulheres conquistaram vários espaços na sociedade. “No Brasil, as mulheres são a maioria das matrículas do ensino superior e são cada vez mais representativas entre aqueles que constroem suas carreiras como pesquisadores” (BERNARDO; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2014, p. 411), mas ainda assim uma minoria participa de lugares de prestígio e encontram barreiras para ocupar posições em alguns espaços do mundo do trabalho.

Embora o número de mulheres no ensino superior tenha crescido superando o número de homens nessa etapa da educação, quando o olhar é voltado para a área das ciências exatas, o cenário muda completamente. Observa-se, então que, ao longo dos anos, salvo algumas exceções, “as mulheres não puderam desenvolver pesquisas nem mesmo como auxiliares [...] pois a elas cabia assumir o cuidado da casa, dos filhos e do marido” (SILVA, 2012, p. 18).

No entanto, as mulheres têm conseguido significativos avanços quanto à sua inserção na educação já que a desvantagem que tinham anteriormente foi superada em parte. Mas apesar disso, no que se refere ao mundo das ciências exatas, ainda há obstáculos a serem superados. Segundo Grossi e colaboradores, (2016, p. 14):

Gilda Olinto chama a atenção para o fato de que se mantêm as diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à sua inclusão nos diversos campos profissionais e no campo científico. Exemplo disso é a Academia Brasileira de Ciências, entidade que congrega os mais eminentes cientistas do Brasil nos campos das Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, da Terra, Biológicas, Biomédicas, da Saúde, Agrárias, da Engenharia e Sociais: de seus 896 membros afiliados, apenas 117 são mulheres.

Pelo exposto acima, nota-se que ainda há uma grande desigualdade nesse processo de inclusão das mulheres no mundo das ciências exatas. A imagem estereotipada que se tem de cientistas que “no pensamento base da sociedade ocidental, ainda consiste a imagem do cientista como um homem, branco, de idade, heterossexual e que dedica todo seu tempo para a ciência” (FARIA, 2018, p. 4), ainda persiste nos dias atuais.

Assim, a mulher, segundo a visão sexista, é um ser emotivo, passional e que, portanto, não é apto a fazer ciência. Tais atributos eram utilizados para justificar porque as mulheres não podiam participar da produção do conhecimento científico. Afinal para produzir uma ciência neutra e isenta de valores era necessário ser lógico, racional e objetivo, características que só seriam próprias dos homens.

Segundo Carvalho (2010, p. 2):

Se formos analisar as características associadas ao feminino, por exemplo, a delicadeza, a afetividade, a paciência, a submissão, a fraqueza física, o conhecimento tácito-intuitivo, são características que não podem estar presentes na construção científico-tecnológica. Elas atendem as necessidades da esfera privada, destinada às mulheres. Estas são características opostas e contraditórias às masculinas como a agressividade, competitividade, a força física, o agir racional e objetivo que estão presentes no mundo científico-tecnológico, e se realizam na esfera pública, tradicionalmente destinada aos homens.

Esse distanciamento das mulheres do mundo das ciências exatas começa desde cedo, ainda na infância, nos processos de socialização, onde “as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço” (BOURDIEU, 2002, p. 112), enquanto meninos às atividades ligadas à construção do pensamento lógico. A ideia de que a ciência não é coisa para a mulher vai sendo construída desde criança e quando

elas chegam à idade de escolher a carreira a seguir, acabam não indo para as áreas de exatas porque não se sentem representadas.

No que diz respeito à opção pela carreira, “muitos fatores influem na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pares” (SANTOS, 2005, p. 58). Mas, no caso das participantes desta pesquisa em que todas as seis seguiram carreiras na área de exatas, a motivação veio muito mais por afinidade com as disciplinas da área durante o processo de escolarização na Educação Básica do que de exemplo familiar, já que em alguns casos foram as primeiras ou uma das primeiras a ingressarem na universidade, como foi o caso de Tânia (24, EF): *“Fui a primeira neta a ingressar na universidade. Minha prima mais velha, ingressou, mas foi depois de mim, porque ela casou nova e só depois foi fazer universidade.”*. Ou quando tinham parentes que cursaram o Ensino Superior era em outra área como relata Laura (21, EF): *“Na minha família a maioria que fez faculdade foi na área de saúde [...] não tem na minha família pessoas que fizeram na área de exatas”*. Para outras como Carla (24, EF) a família se limitava a mãe e irmãos, fator que reduzia as chances de ter alguma referência familiar que lhe inspirasse na escolha da carreira: *“Na minha família não existem pessoas que fizeram exatas [...] eu não fui criada perto de nenhum parente [...] vim ter contato com minha família já adulta”*.

Apesar das entrevistadas possuírem trajetórias que contrariam as expectativas sociais mais recorrentes, já que mesmo tendo um processo de socialização que não lhes direcionaram pra seguirem carreiras na área de ciências exatas, é preciso ressaltar que isso nem sempre é o que acontece na prática, visto que são vários os fatores que as afastam dessa área do conhecimento: os culturais, expectativa da sociedade, falta de exemplo de mulheres que tiveram sucesso nessas áreas e que as levam a acreditar que, se não houve sucesso de outras mulheres que lhes antecederam, então aquela não é uma área para elas seguirem. Essa falta de exemplos femininos que possam inspirar outras mulheres a seguirem carreira nas ciências exatas se perpetua ao longo dos anos através da invisibilidade das cientistas anteriores, já que tivemos sim mulheres de destaque nessas áreas. Segundo Silva (2008, p. 138):

Apesar das críticas dos cientistas e das feministas (cientistas ou não), dos movimentos de denúncia e reivindicação das mulheres, o mundo científico continua reproduzindo as práticas discriminatórias e estereotipadas historicamente e reforçando as desigualdades. Mesmo considerando que, desde os primórdios, muitas mulheres produziram conhecimento e considerando os avanços contemporâneos, na questão da inserção das

mulheres nos centros acadêmicos e nos laboratórios, elas continuam periféricas ou mesmo invisíveis quanto às revoluções no campo das ciências.

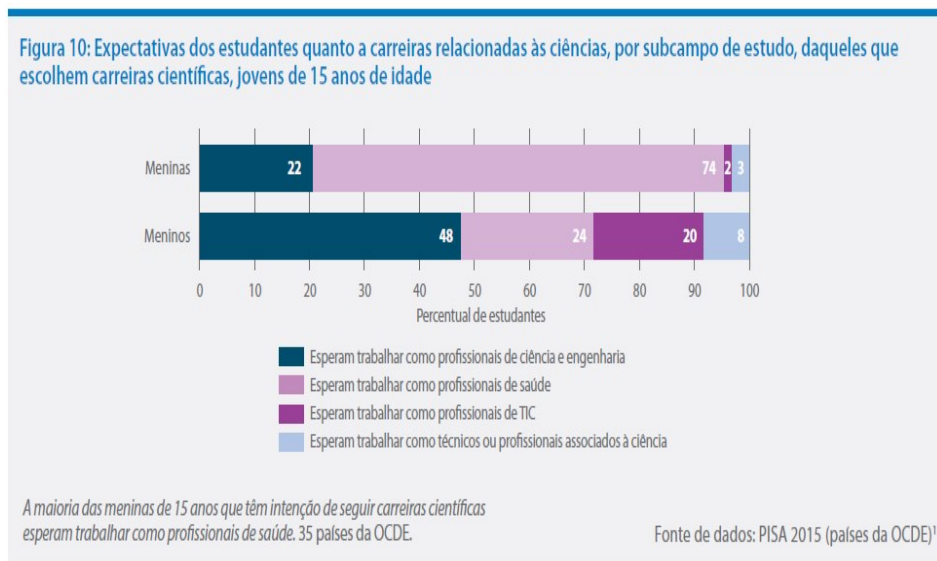
Infelizmente essa invisibilidade faz com que muitas meninas não se vejam fazendo ciência. Aliado a isso algumas vezes ainda há o preconceito em relação às meninas seguirem o caminho das exatas, que começa cedo, dentro de casa e continua na escola. Principalmente dentro dos espaços acadêmicos esse preconceito pode ser percebido nas falas e atitudes dos homens que ali estão sejam colegas ou docentes. Tânia (24, EF), por exemplo, no primeiro semestre do curso procurou um professor da área para se informar de como poderia fazer estágio com ele e a única coisa que ouviu por parte do docente foi que *“o fato de eu ser mulher iria atrapalhar, porque as atividades que ele tinha para desenvolver eram atividades pesadas e que mulher... que menina não iria conseguir desenvolver”*. Já Carla (24, EF) deixa transparecer sua indignação pelo fato de que *“os professores, não todos, na verdade, mas geralmente dão preferência aos homens, acham que a mulher não é capaz de fazer aquilo, que talvez a gente não tenha força nem para carregar um carrinho de mão”*. Em outros momentos é a própria docente quem sofre com os ataques preconceituosos dos alunos como afirma Wanessa (23, TA): *“mas em algumas situações as professoras sofrem preconceito por parte de alunos que julgavam que elas não tinham capacidade para tá ministrando determinadas aulas”*.

Ainda sobre a invisibilidade das mulheres nas ciências, estudos revelam que elas, apesar de participarem ativamente de pesquisas, em geral, não eram sequer citadas, pois não podiam aparecer na sociedade. Assim seus trabalhos só podiam ter visibilidade caso cedessem *“os resultados de suas pesquisas a maridos, pais ou irmãos, pois o trabalho científico era feito no ambiente doméstico e as mulheres participavam dele da mesma forma que os homens, porém nem sempre lhes era permitido assumi-los”* (CARVALHO, 2010, p. 4).

O Estado tem um papel importante na indução de ações que possam alterar o cenário de desigualdades aqui retratadas. Pensando em aumentar o número de participação das mulheres nas ciências, o CNPQ lançou em 2018 o Edital *“Meninas nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação”*. Entre os objetivos do Edital estavam o de estimular a formação de mulheres para as carreiras de ciências exatas, engenharias e computação no Brasil (SBPC, 2018). Além desse Edital, o CNPQ desenvolveu ainda outras ações de incentivo, como o *“Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”*, que tem por finalidade incentivar e divulgar os trabalhos de mulheres pesquisadoras nessas áreas. É do CNPQ também a realização dos dois encontros *“Pensando Gênero e Ciência”* e das seis edições do projeto *“Pioneiras da Ciência”*, entre outras ações.

De acordo com o relatório da UNESCO “Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)” e que tem como um dos objetivos “promover a igualdade de gênero e empoderar meninas e mulheres por meio da educação”, o número de meninos que planejam seguir carreiras nas engenharias ou informática é bem superior ao de meninas, basta observarmos o quadro abaixo:

Figura 1: Expectativas dos estudantes quanto a carreiras relacionadas às ciências, por subcampo de estudo, daqueles que escolhem carreiras científicas, jovens de 15 anos de idade.



Fonte: (UNESCO, 2018)

O gráfico acima é reflexo do que acontece nas sociedades atualmente. Os meninos, desde cedo, são socializados com a ideia de que as áreas de engenharias, ciências exatas e computação são as que mais oferecem poder político e econômico. Sendo assim, a escolha dessas carreiras lhes possibilitaria estar em posições de destaque, além de atender a uma expectativa social naturalizada há séculos, isto é, de que essas áreas são para homens.

Destarte, se a desigualdade de gênero já é muito grande entre homens e mulheres, e quando se conecta gênero, raça, classe essas desigualdades se intensificam ainda mais. A mulher negra nesse contexto do ensino superior, das ciências exatas, por exemplo, sofre preconceito e discriminação o tempo todo. A esse respeito, Katemari Diogo da Rosa, Física e professora da Universidade Federal da Bahia – UFBA, estuda a inserção das mulheres no mundo das ciências numa perspectiva de gênero e raça, já que seu olhar é voltado para as mulheres negras. Segundo Rosa, (2015, p. 4):

[...] não é difícil imaginar que a representação da mulher negra nas ciências seja ainda menor. A mulher negra tem a particularidade de viver experiências resultantes da intersecção de gênero e raça, ou seja, de enfrentar uma combinação de desafios por ser mulher e por ser negra.

Ao pesquisar sobre “mulheres negras na física”, Rosa (2015, p. 10) afirma que “o processo de exclusão que ocorre durante a formação dessas cientistas negras e que foi relatado por todas”, referem-se principalmente:

[...] ao isolamento sofrido por essas mulheres e em como isso é prejudicial para o desenvolvimento acadêmico delas. Elas são excluídas de espaços sociais, ao não serem convidadas para eventos organizados por colegas, por exemplo, ou para participar em grupos de estudo. A questão dos grupos de estudo é particularmente interessante e discuto mais sobre isso em outro trabalho (ROSA, 2015, p. 10).

A pesquisa de Rosa (2015) retrata um quadro que infelizmente é muito comum ainda nos dias atuais: o de mulheres que enfrentam constantemente desafios para seguirem adiante com suas escolhas profissionais, e neste caso, potencializados pelo fator racial, no caso da mulher negra, que muitas vezes, ao chegar às universidades, é provável que seja a primeira da família a cursar o nível superior.

Na literatura sobre gênero e ciência no Brasil, muitos estudos tratam das assimetrias existentes entre homens e mulheres, mas são escassos aqueles que incluem nas análises questões sobre se, e como, mulheres brancas e negras são afetadas de maneiras distintas. De acordo com Rosa (2015, p. 4) “a mulher negra tem a particularidade de viver experiências resultantes da intersecção de gênero e raça, ou seja, de enfrentar uma combinação de desafios por ser mulher e por ser negra”.

Barreto (2015) ao falar sobre “Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior”, afirma que:

O contraste entre a situação das mulheres e dos negros na educação nos leva a crer que a desigualdade de raça e gênero na educação, em especial no ensino superior, precisa ser analisada considerando os mais variados indicadores. Evidências como a taxa de escolaridade líquida no ensino superior e os anos de estudo são importantes, mas não são as únicas a serem utilizadas nas pesquisas. A análise da distribuição dos estudantes entre os diferentes cursos de graduação, por exemplo, permite evidenciar a desvantagem das mulheres em relação aos homens, que não foi percebida quando dados gerais sobre a média dos anos de estudo e sua distribuição nos distintos níveis educacionais foram considerados (BARRETO, 2015, p. 46-47)

Por fim, nota-se que a presença feminina nas áreas das ciências ainda é limitada e que diversos são os fatores que levam a esse distanciamento, entre eles o discurso que faz com que muitas mulheres acreditem que não possuem aptidão para essas áreas. Por essa razão a produção científica sobre esse assunto ainda é restrita, apesar do crescente interesse pela temática. Nesse trabalho foram apresentadas algumas questões relacionadas à presença de mulheres nas ciências, mas se sabe que há muito a ser explorado.

4 TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

A entrada na universidade significa também o contato com outras formas e referências de socialização, que podem implicar continuidades, conflitos ou rupturas com processos presentes desde o começo da vida. A inserção no ensino superior é o desejo de muitos jovens que concluem o Ensino Médio e que tem se tornado cada vez mais possível devido à ampliação das políticas de acesso ao Ensino Superior, especialmente desde os anos 2000. No entanto, apesar desse maior acesso à universidade ser um ponto positivo, infelizmente muitos estudantes têm que lidar com dificuldades que podem comprometer seriamente a sua permanência na universidade. Um dos primeiros obstáculos a ser superado é o da transição acadêmica, quando o estudante oriundo do Ensino Médio tem que se adaptar ao novo cenário que lhe é apresentado: a universidade.

No estudo das transições há cada vez mais interesse por três dimensões muito concretas do fenômeno: a dimensão pessoal e está relacionada às características dos estudantes, seus perfis pessoais, o aproveitamento dos estudos prévios, a organização do tempo, a gestão econômica, as expectativas, o apoio familiar, a confiança pessoal, entre outros; a dimensão institucional e do sistema educativo, ou seja, as condições e características (oferta curricular, dependência administrativa, qualidade do ensino) das instituições entre as quais transitam os estudantes; e a dimensão contextual na qual se produz a transição, isto é, a influência e a relação com os ciclos socioeconômicos e sociodemográficos, com as políticas educativas, com as titulações de maior demanda no mercado de trabalho, entre outras (FAGUNDES, 2012).

A transição do Ensino Médio para Ensino Superior representa para muitos estudantes o enfrentamento de desafios que vão exigir o desenvolvimento de várias habilidades para superá-los e conseguir ter êxito no ambiente acadêmico. Podemos dizer então que esse processo de transição e adaptação à universidade não é simples, pois os estudantes passam a integrar uma nova comunidade, com novos hábitos, costumes e regras que se misturam com as expectativas que eles têm em relação à universidade e suas projeções de futuro.

Os efeitos da cultura acadêmica no processo de transição para o Ensino Superior são sentidos logo nos primeiros momentos pós-ingresso. Para o estudante que carrega consigo o histórico das marcas de seu pertencimento a outros grupos, ao passar a fazer parte da universidade entra em choque com essa nova comunidade que tem seus símbolos e representações próprios. Logo, quando o aluno não se reconhece como pertencente àquele

espaço a consequência é o abandono do curso e, conseqüentemente, a evasão acadêmica (SOUZA; SANTOS, 2014).

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior se revela então uma mudança importante na vida dos jovens, pois é um período feito de escolhas que pode afetar toda a sua vida, além de ser um período em que o aluno agrega sobre si a responsabilidade e a autonomia de sua aprendizagem.

Assim, tão importante quanto as políticas afirmativas de ingresso são as de permanência, garantindo ao estudante o sucesso acadêmico com a culminância da sua titulação.

4.1 Transição para a vida adulta

A transição para a vida adulta tem se tornado há mais de quatro décadas, um dos objetos centrais de investigação de pesquisadores da área de Sociologia da Juventude. Esse crescente interesse em estudos relacionados à juventude, justifica-se pelo adiamento cada vez mais frequente dessa transição em face de novas dinâmicas mundiais, sobretudo, em países desenvolvidos e industrializados nos quais os processos de escolarização têm se prolongado e o ingresso no mundo de trabalho tem ocorrido cada vez mais tardiamente (PAIS, 2005).

No Brasil, desde a década de 1970, com a ampliação do acesso à educação básica e ao ensino superior e com a reformulação do mundo de trabalho que passou a demandar mão de obra mais qualificada e o desemprego juvenil, o comportamento de jovens foi alterado, já que eles se viram “obrigados” a permanecerem mais tempo na escola e, conseqüentemente, na dependência da família. Desse modo, a transição para a vida adulta passa a ser marcada por indefinições quanto aos limites que definem a juventude e o início da vida adulta.

Destarte, “a despadroneização e fragmentação das trajetórias de transição há muito já foram identificadas por sociólogos europeus e norte-americanos como um processo de prolongamento da juventude até idades mais tardias” (PIMENTA, 2017, p. 81). Assim, as etapas de transição para a vida adulta nos moldes tradicionais (sair de casa, ter filhos, trabalhar...) têm cedido lugar para as novas formas de passagem com trajetórias diversificadas, fragmentadas, reversíveis e nem sempre seguem padrões pré-estabelecidos. Sobre o princípio da reversibilidade nos processos de transição para a vida adulta, Pais (2005) utiliza a metáfora do ioiô para caracterizar a geração dos anos 1990, cuja transição para a vida adulta é marcada por rupturas, discontinuidades e não linearidade.

Ao estudar alguns modelos teóricos sobre transição desenvolvidos com base em pesquisas feitas em diversos países, Pimenta (2017) conclui que uma quantidade significativa das teorias sobre transição para a vida adulta foi criada pela linearidade de desenvolvimento, modelo este que serve de referência para a observação dos fenômenos mais recentes relacionados a esse processo. No entanto, ao utilizar esse tipo de referência, corre-se o risco de incorrer em estabelecer a transição em torno de modelos fechados de “[...] pós-adolescência, juventude e idade adulta, gerando tipologias dicotômicas que distinguem entre modelos considerados ‘tradicionais’ ou ‘normais’ de transição em relação a modelos ‘emergentes’ ou ‘pós-adolescentes’” (PIMENTA, 2017, p. 82). Sendo que a problemática em torno dos marcos que delimitam a passagem da juventude para a vida adulta pode ter sido ocasionada por análises baseadas em conceitos previamente definidos, em geral inadequados, para que sejam compreendidas as mudanças pelas quais os jovens passam durante esse processo de transição, bem como das novas realidades sociais que surgiram a partir de transformações ligadas a ele.

No Brasil, segundo Pimenta (2017), os estudos sobre transição ainda são poucos e os que existem foram realizados, em geral, com base em indicadores sociais e estatísticas disponibilizados pelo IBGE. Assim, por serem pesquisas que foram realizadas com base em dados estatísticos, elas não oferecem um panorama sobre as dimensões sociais e principais mudanças que ocorrem nesse processo, além disso, as amostras da população estudada não foram colhidas com propósitos de fazer um estudo qualitativo. Para mensurar fenômenos específicos da transição como a saída da casa dos pais, passagem da escola para o trabalho entre outros, em geral, utiliza-se dados adaptados ou tomados como proxy⁹. Desse modo, os trabalhos que abordam o tema da transição, direta ou indiretamente, têm sido realizados no âmbito da Demografia e da Economia e, raras vezes, no da Sociologia (PIMENTA, 2017).

De modo geral, nota-se, também, que a insistência, por parte de alguns estudiosos, em manter delimitações rígidas em torno dessa passagem, ocasionou outra questão, a ampliação das fases da vida. Estas acabaram, por vezes, abrangendo designações ambíguas, visto que não se sabe ao certo se os próprios jovens as compreendem. Assim, existem muitas imprecisões na delimitação sobre quantas e quais seriam exatamente essas fases da vida, bem tampouco se sabe os processos que caracterizam cada uma delas.

⁹ Enquanto uma hipótese envolve conceitos teóricos, uma previsão trata de conceitos concretos, mensuráveis. Assim, a operacionalização é o processo de derivar previsões a partir de hipóteses; ou seja, representar uma variável teórica através de uma variável operacional (conhecida em inglês como surrogate ou proxy). Operacionalizar é fundamental para realizar uma pesquisa. Exemplos práticos podem tornar mais fácil entender esse processo (MELLO, 2012).

Destarte, ao falarmos de “juventude”, estamos nos referindo a uma fase da vida compreendida em outras duas fases, uma anterior e uma subseqüente, sendo que cada uma dessas fases possui características específicas que lhe são atribuídas. Em verdade, a juventude é uma construção social e a compreensão dessa categoria tem variado ao longo do tempo e, nem sempre, foi tida como categoria social. Além de tudo, a definição de juventude vai depender do entendimento do que seriam as fases da vida “[...] que a antecedem e sucedem e significa que a juventude é um conceito construído em relação a outros conceitos das idades da vida, compreendidos no registro ciclo de desenvolvimento e envelhecimento humanos” (PIMENTA, 2017, p. 83).

Nota-se também que, ao utilizarem o termo juventude, pesquisadores da área tendem a definir esta categoria como fase intermediária entre a infância e a vida adulta, ou seja, o jovem não é mais uma criança, nem tampouco adulto. Assim, os limites que definiram a saída de uma fase (a juventude) e a entrada em outra (a vida adulta) têm se tornado cada vez mais imprecisos, visto que a juventude não é simplesmente uma etapa da vida que prepara os jovens para adentrar o universo adulto, do mesmo modo que o adulto não é o resultado final desse processo de preparação. Sendo assim, não é consenso quanto ao fato de que ao se tornar adulto um indivíduo automaticamente atinge a independência (econômica e financeira) e a maturidade (física e emocional) em relação à família de origem. Prova disso, é que nas sociedades contemporâneas, observa-se cada vez mais a tendência de adultos se tornarem “jovens tardios”, já que estes tentam manter ao máximo o estilo de vida juvenil (PIMENTA, 2017).

Especialmente no caso da sociedade brasileira, marcada pelas desigualdades sociais, a transição para a vida adulta certamente não poderá ser explicada pelo “padrão tradicional de transição” (concluir os estudos, casar, trabalhar...), já que as distinções de classe dizem muito sobre a maneira que o jovem irá vivenciar essa etapa da vida. E não só isso, ainda é preciso levar em consideração marcadores como classe, gênero, raça, origem entre outros.

Estudos como o de Mello (2005) que comparou dados dos Censos Demográficos de 1970 e 2000 para avaliar como estaria ocorrendo a transição para a vida adulta de jovens brasileiros, constatou que eventos ligados ao trabalho e a escola antecedem os ligados ao casamento e a ter filhos. No entanto, essa constatação não reflete uma linearidade no processo de transição desses jovens, visto que muitos começam a trabalhar sem necessariamente terem concluído a educação básica. O estudo revelou ainda que, no Brasil, um aspecto relevante da transição é a relação entre participação no mercado de trabalho e a frequência escolar, ou seja, é cada vez mais comum que jovens conciliem estudo e trabalho. Porém para os mais pobres e

negros, além de começarem a trabalhar mais cedo, eles tendem a evadir da escola em maior proporção.

Em estudos mais recentes Mello (2015) investiga os processos de transição da juventude para a vida adulta no Brasil no período de 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010, para avaliar em que medida as mudanças ocorridas ao longo das décadas representam rupturas, continuidades, homogeneidades e heterogeneidades entre coortes¹⁰ e intra-coortes. Para ela os estudos sobre juventude com enfoque na transição para a vida adulta são recentes e abordam a transição escola-trabalho ou aspectos da vida reprodutiva e da esfera privada. No entanto, constata que, na última década as duas dimensões (tanto a produtiva quanto reprodutiva) têm sido tratadas de forma conjunta (considerando eventos da escola, do trabalho e da família) por alguns pesquisadores na tentativa de discutir o processo de transição como um todo, através de análises que procuram testar hipóteses de despadronização do curso da vida, embora nem todas essas análises utilizem a mesma nomenclatura. Assim, a autora fez uma seleção de estudos sobre o tema no Brasil que tratam da dimensão produtiva e reprodutiva de forma conjunta. Tais estudos têm como pressuposto teórico que a juventude é um período do curso da vida de transição entre o status de dependência para o de independência. A síntese desse levantamento resultou em uma tabela elaborada por Mello (2015), reproduzida neste trabalho parcialmente conforme segue abaixo:

¹⁰ Em Estatística, coorte é um conjunto de pessoas que tem em comum um evento que se deu no mesmo período; exemplo: coorte de pessoas que nasceram entre 1960 e 1970; coorte de mulheres casadas entre 1990 e 2000; coorte de vítimas do terremoto do Haiti; etc. (WIKIPÉDIA, 2021).

Tabela 2: Estudos nacionais selecionados sobre transição para a vida adulta

Autores	Instituto	Ano	Base de dados	Metodologia	Abrangência	Alguns resultados
Camarano, Ana Amélia; Kanso, Solange; Mello, Juliana	Ipea	2006	Censos Demográficos de 1980 e 2000 - IBGE	Tábuas de vida	Brasil	Aponta efeito da ampliação da duração do tempo passado na escola, como o fenômeno que reordenou as demais etapas de transição à vida adulta. A entrada no mercado de trabalho se antecipou à saída da escola. A maternidade e o casamento se anteciparam à saída de casa e não foram afetados pela saída da escola. Ressalta predominância ainda vigente do padrão tradicional de transição, no qual para as mulheres ele está mais associado à esfera da família. Identifica alterações menos expressivas, em termos de <i>timing</i> e duração, para os eventos do casamento, saída de casa e maternidade, do que para os de escola e trabalho. Trata-se do capítulo 4 do livro: Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição, organizado por Ana Amélia Camarano.
Vieira, Joice Melo	Nepo	2008	Censos Demográficos de 1970 e 2000 - IBGE	Análise de entropia, total, renda, situação de domicílio e cor	Brasil	Maior complexidade do curso de vida em 2000 se comparado a 1970; aumento da frequência escolar e a diminuição do trabalho em idades inferiores aos 15 anos; persistência de desigualdades por renda domiciliar <i>per capita</i> e situação de domicílio.
Vieira, Joice Melo	Nepo	2009	Censos Demográficos de 1970 e 2000 e Pesquisa de Condições de Vida (PCV/Seade)	Análise de entropia, total, renda e cor e Índice de congruência etária	Brasil e Estado de São Paulo	Para São Paulo, as maiores diferenças entre o ápice da heterogeneidade de status foram observadas entre as mulheres de camadas baixas (19 anos) e altas de renda (26 anos), sendo maiores em 2000 do que em 1970. Nas camadas de renda alta, não se observam diferenças entre os homens e as mulheres em 1970. Em 2000, o ápice das mulheres ocorrem em idade superior a dos homens. Observou-se maior homogeneidade nas primeiras idades em 2000, como impacto de aspectos institucionais. Trata-se de uma tese.

Fonte: Mello (2015)

Tabela 2- Estudos nacionais selecionados sobre transição para a vida adulta (conclusão)

Autores	Instituto	Ano	Base de dados	Metodologia	Abrangência	Alguns resultados
Madeira, Fátima de Carvalho	Ence	2009	Pnads de 1995 e 2015 - IBGE	Análise multivariada: Two- Step Cluster e análise de correspondência	Brasil	Pela análise de correspondência, a autora observa que a correlação entre estudo e trabalho é maior na transição masculina em 1995 e 2005. Entre as mulheres, esses eventos não aparecem correlacionados, principalmente em 1995 e entre as mulheres de 25 a 29 anos. Na trajetória das mulheres a transição passava pela formação de família e fora da casa dos pais. A análise de Two Step Cluster, um modelo de agrupamento de dados, mostra que, tanto em 1995 e 2005, entre as mulheres o número de grupos formados é menor que entre o de homens. Nos dois anos, para as mulheres foram formados dois grupos. Para os homens, foram dois, em 1995 e, quatro, em 2005, o que sugere maior grau de complexidade entre os homens. Para as mulheres, também por este método as variáveis que mais contribuíram no processo são condição no domicílio e situação conjugal. As variáveis de trabalho e status ocupacional não são representativas em 1995 e 2005. Trata-se de uma dissertação de mestrado.
Costa-Ribeiro, Carlos	Iuperj	2009	PPV 1996/1997 - IBGE	Modelo logístico multinomial	Brasil (Nordeste e Sudeste)	Homens tendem a trabalhar mais cedo e a casar mais tarde que as mulheres. Elas tendem a estudar mais tempo e a casar mais cedo. Importante impacto escolaridade dos pais na idade ao ter filhos e idade ao se casar; as que têm pais com nível superior apresentam 3 vezes maior chance de não terem filhos e as cujos pais têm algum nível secundário têm 4,5 vezes maior chance de serem solteiras que as cujos pais têm baixa escolaridade.
Costa-Ribeiro, Carlos	IESP	2014	PPV 1996/1997 - IBGE e Pesquisa Dimensões Sociais da Desigualdade - IUPER	Modelos conhecidos por “ <i>partial proportional odds</i> ”, que pode ser considerado como intermediário entre o logístico ordenado e o logístico multinomial	Brasil	Trata-se do capítulo 2 do livro: Juventudes e Educação: escola e transições para vida adulta no Brasil, organizado por Carlos Costa Ribeiro. O estudo aponta para a diminuição do efeito das desigualdades de classe, de gênero e de região no período, como resultado dos avanços institucionais do período. Esses avanços exerceram um importante papel equalizador das desigualdades na transição, o que aproximou o padrão de transição para a vida adulta dos diferentes grupos sociais, especialmente na transição da escola para o mercado de trabalho.
Costa-Ribeiro, Carlos	IESP	2014	Censos Demográficos de 1970 e 2010	Não há informação sobre metodologia?	Não há informação sobre abrangência?	Trata-se do capítulo 1 do livro: Juventudes e Educação: escola e transições para vida adulta no Brasil, organizado por Carlos Costa Ribeiro. O autor mostra que houve um processo de padronização na adolescência e um de despadronização na entrada da vida adulta entre 1970 e 2010.

Fonte: Mello (2015)

Nota-se que algo recorrente nos estudos sobre a transição para a vida adulta é a perspectiva de gênero, ou seja, avaliam os percursos de homens e mulheres pontuando as diferenças dessa transição, como os estudos de Pimenta (2017) que, entre outras questões, aborda de que forma fatores sociais importantes como o gênero, a origem socioeconômica e a cor da pele interferem nos percursos biográficos. Assim, alguns estudos ao correlacionar trabalho e estudo apontam que essa dimensão é mais marcante na trajetória masculina, enquanto que na feminina o casamento e a saída da casa dos pais são eventos que ocorrem com maior frequência. Compreende-se, então, que para as mulheres a inserção no mercado de trabalho não significa necessariamente o ingresso na vida adulta, porém para homens esse evento é mais representativo do processo de transição.

Outros estudos, embora não tão recentes, mas que dialogam em certa medida com a perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, que é a diacrônica no estudo das trajetórias dos indivíduos, foram os desenvolvidos por pesquisadores do Departamento de Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona. O grupo chamado de El Gret (Grupo de Recerca Educació i Treball) desde a década de 1980 passou a realizar estudos sobre jovens catalães, tendo como centro das pesquisas os percursos de inserção social e profissional destes. Desse modo, o Gret tinha como proposta a construção de uma nova base teórica e metodológica que desse conta de estudar a situação social dos jovens e, ao mesmo tempo, fosse capaz de oferecer suporte para uma sociologia que efetivamente trouxesse a transição para a vida adulta para o centro dos estudos. O pontapé inicial foi definir um conceito para juventude, já que para o Gret a pouca precisão quanto ao significado da questão juvenil estaria ocasionando dificuldades na compreensão do que, de fato, seria essa categoria social. O grupo, então, desenvolveu sua ideia baseada na confirmação de que, de modo geral, a classificação dos indivíduos pela ciência e por instituições públicas ocorre conforme fases, estados ou etapas que são delimitadas de forma institucional com base no intervalo etário (PIMENTA, 2017).

A perspectiva teórico-metodológica utilizada pelo Gret operava com modelos de transição baseados em evidências empíricas. Nesse momento, entra em cena a figura do “ator social” que assumiria o protagonismo de sua própria vida. O resultado desse direcionamento teórico-metodológico é que o conceito de juventude passa a considerar, dessa forma, “[...] alguns aspectos das teorias de papéis e incorpora a tensão familiar entre pais e filhos, jovens e adultos, bem como a noção de percurso biográfico determinado, em que é central a ideia de itinerário e trajetória” (PIMENTA, 2017, p. 100).

Os termos-chave para se compreender o processo de transição para a vida adulta seriam, então, itinerário e trajetória. Os conceitos tanto de um quanto de outro estão articulados ao de biografia. Ao se compreender a transição como processo biográfico há, nesse momento, um resgate da concepção que coloca o sujeito como protagonista principal do percurso que tem como destino o ingresso na vida adulta oferecendo a alternativa “[...] de analisar as trajetórias num nível microssocial, a partir de uma perspectiva diacrônica, em vez de observar trajetórias diferenciadas segundo coortes ou faixas etárias” (PIMENTA, 2017, p. 101).

Nessa perspectiva diacrônica que, como dito anteriormente, muito se aproxima da que foi adotada neste trabalho, ao se analisar as trajetórias é preciso levar em conta que, de acordo com Pimenta (2017, p. 101):

1) o itinerário realizado, isto é, o percurso biográfico de uma pessoa até o momento presente (biografia passada); 2) o momento vital, que identifica conjuntura pessoal em um determinado trecho da biografia suscetível de ser avaliado e, isto é, o feixe de expectativas e escolhas da pessoa, que podem ser coerentes, irreais ou mesmo equivocadas (momento presente); 3) o itinerário provável, que identifica os possíveis desdobramentos futuros e corresponde, na prática, ao feixe de probabilidades e circunstâncias que levam a pessoa a fazer certas escolhas e opções (rumo provável); 4) a variabilidade de orientações, ou seja, o conjunto de circunstâncias (positivas ou negativas, favoráveis ou contrárias) que conduzem a modificações significativas nas trajetórias, muitas vezes, fugindo às determinações iniciais (probabilidade de mudança).

Assim, tanto o passado quanto o presente e o futuro foram levados em consideração para compreender as trajetórias das participantes, identificando as dimensões mais relevantes no processo de transição escola-universidade. Ressalto que, apesar das diversas transições que envolvem a vida do jovem, o foco deste estudo foi nas transições da vida estudantil das participantes. Assim, através dos aspectos subjetivos captados a partir dos relatos das entrevistadas, procurou-se identificar quais marcos desse momento de transição para a vida adulta, que envolvem os antecedentes, o ingresso e o pós-ingresso no ensino superior, foram cruciais para a construção de trajetórias de sucesso, visto que, mesmo sendo de classes populares, de terem sido criadas em contextos onde a família não possuía tradição acadêmica, de terem que migrar para outra cidade para poderem estudar, entre outras questões, conseguiram ingressar em uma universidade.

4.2 Transição: do Ensino Médio para o Ensino Superior

Situam-se dentro da temática das transições os estudos que analisam a fase da vida do estudante que abrange o movimento de saída do ensino médio e entrada no ensino superior, ou seja, quando afirmamos que um estudante está em transição, estamos nos referindo àquele que é egresso do ensino médio e está cursando os primeiros períodos do ensino superior. Essa transição tem se revelado um momento de extrema relevância na trajetória de escolarização dos jovens, visto que por apresentar inúmeras dificuldades, esse rito de passagem poderá favorecer o fracasso e abandono do aluno já nos primeiros semestres da universidade.

No Brasil, em 2009 a Emenda Constitucional n. 59 estabeleceu a obrigatoriedade do atendimento educacional à população de 15 a 17 anos com possibilidade de implementação gradativa até 2016. No entanto, observa-se que o índice de pessoas nessa faixa etária que estão fora da escola ainda é alto. Segundo dados das Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE), há 1,7 milhão de jovens fora da escola, o equivalente a 16% dessa faixa etária (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Quando se leva em consideração a defasagem idade-série dos alunos, os desafios se tornam ainda maiores, pois os processos de atraso e retenção de estudantes têm início já nos primeiros anos do ensino fundamental e se prolonga por toda trajetória escolar de meninas e meninos. Nesse percurso muitos vão ficando pelo caminho, uns abandonam ainda no ensino fundamental, outros conseguem chegar ao ensino médio, mas apresentam dificuldades de aprendizagem, o que contribui pra que muitos nem cheguem a concluir o processo de escolarização com a qualidade que se espera. De acordo com dados do Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26% e, no ensino médio, chega a 28%. É no ensino médio que se encontra o maior percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, sendo mais de 2,2 milhões de meninos e meninas em situação de distorção idade-série, o que corresponde a 28% dos estudantes matriculados nessa etapa de ensino. A distorção idade-série é mais elevada no Norte e Nordeste, com 41% e 36%, respectivamente (UNICEF, 2018). Um dos reflexos desse cenário é que muitos não conseguem sequer chegar ao ensino superior.

Nesse sentido, o Ensino Médio figura como importante etapa na formação dos indivíduos, proporcionando-lhes a possibilidade de consolidar seus conhecimentos e habilidades, além de lhes preparem para o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho.

Porém, o que se observa é o fato de que no Ensino Médio, sobretudo nas escolas públicas, “[...] a predominância de uma formação propedêutica, muitas vezes de qualidade precária, não cumpre efetivamente nem a função de preparo para o mercado de trabalho, nem para o ingresso no ensino superior” (IRIART, 2012, p. 132). Assim, as escolas deveriam priorizar um currículo que fosse capaz de promover uma aprendizagem significativa, articulando saberes escolares com as experiências socioculturais dos alunos. Conseqüentemente, buscar dialogar com o ensino superior, através de ações que integrem escola-universidade, a exemplo das diversas atividades de extensão promovidas por universidades e que têm como público-alvo alunos do ensino médio, seria crucial para fazer com que os alunos não sintam tanta estranheza ao chegarem ao ambiente acadêmico.

Essa falta de preparação dos alunos atrelada a outras questões que dificultam a sua adaptação ao ensino superior, como a escassez de políticas de acolhimento, são decisivas para a continuidade ou não dos estudos desses jovens, apesar de observarmos no interior de algumas universidades iniciativas nesse sentido. Logo, ações que visem à adaptação do aluno no ensino superior se fazem tão necessárias, visto que o jovem, sobretudo quando é das camadas populares, muitas vezes não têm referências de familiares ou pessoas próximas sobre o funcionamento do ambiente acadêmico, pois frequentemente são os primeiros a cursarem uma universidade.

O ingresso do estudante no ensino superior é acompanhado de várias mudanças e, ao mesmo tempo, de rupturas nas condições de existência que, algumas vezes, pode ocasionar problemas de ansiedade ou desenvolver comportamentos que culminem entre outras coisas na ruptura psicopedagógica (COULON, 2008). Na qual o estudante deverá superar as diferenças quanto à relação com professores, e as exigências para conduzir seus estudos de forma mais autônoma e, na maioria das vezes, buscar os materiais por conta própria nas bibliotecas ou outras fontes de pesquisa.

Assim “a passagem para a universidade é acompanhada de modificações importantes nas relações que o indivíduo mantém com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o tempo, o espaço e as regras do saber” (COULON, 2008, p. 35). Quanto ao tempo, este se apresenta totalmente modificado, isto é, se no ensino médio o aluno contava com aulas distribuídas ao longo dos 200 dias letivos e com semanas de prova, na universidade ele se depara com carga horária mais densa e com aulas distribuídas em semestres, formas de avaliação mais variadas. A apropriação e adaptação ao novo ambiente envolvem questões de infraestrutura, pois a universidade, em geral, possui instalações muito mais amplas do que as escolas do ensino médio e serviços como bibliotecas, refeitórios, residências etc. Todavia, são

nas relações com o saber que residem as mais impressionantes mudanças, já que o aluno passa a ter contato com abordagens teóricas diversas e com uma aproximação prática com a atividade profissional futura (COULON, 2008).

No entanto, compreender o Ensino Médio apenas como espaço de preparação para o ingresso na universidade é reduzir a relevância que essa etapa da escolarização representa na formação dos jovens, visto que, ao mesmo tempo em que está se preparando para a continuidade de sua trajetória futura o jovem também passa por processos de amadurecimento cognitivo, social, emocional, entre outros.

É certo que nesse processo de transição para o ensino superior o surgimento de dificuldades e problemas pode incentivar os jovens a se desenvolverem e amadurecerem, na medida em que, ao enfrentarem tais desafios são exigidos a criarem estratégias que contribuem para o crescimento pessoal. No entanto, caso esses jovens não consigam enfrentar tais obstáculos, isso poderá ocasionar decisões como a desistência do curso.

O estudante recém-ingressado percebe que precisa se ajustar à universidade, principalmente quanto ao papel ativo que deverá assumir no processo de aprendizagem, que deixa de ser centrado na escola, como geralmente ocorre no ensino médio, e passa a ter o jovem como principal responsável pela sua condução, já que no ensino superior o estudante terá que construir ele próprio suas estratégias de estudo. Com esta autonomia em relação a sua aprendizagem, este jovem deverá estabelecer suas próprias metas de estudo e os métodos para concretizá-las, bem como saber gerir o tempo destinado a ele. Essa foi uma das primeiras questões observadas por Marta (26, ESA) ao ingressar na universidade. Segundo ela “[...] *é uma autonomia, uma responsabilidade maior quando a gente tá na universidade [...] não tem mais seus pais para ir lá reclamar com o professor que te fez grosseria [...]*”. Além disso, ter que resolver questões relativas à sua vida acadêmica também foi algo que “assustou” Marta (26, ESA): “[...] *Até um ano atrás qualquer coisa que eu precisasse na escola quem resolvia era minha mãe e de repente fazer a matrícula [...] não teve aquele apoio que eu sempre tive no ensino médio [...]*”.

Para Pinho e colaboradores (2015, p. 35) “toda essa independência pode fazer com que o estudante se sinta perdido, desamparado, já que ele tem que lidar com diferentes situações que não correspondem com o conhecimento aprendido anteriormente”. E foi esse o caso de Wanessa (23, TA) que no primeiro semestre teve muitas dificuldades “[...] *era uma pessoa mais solta, não tinha tanta vergonha de participar da aula, de apresentar. E quando mudou de ensino médio para universidade eu senti essa diferença*”. Já Nara (24, ESA), apesar de achar que no Ensino Médio sempre teve bons resultados, quando entrou na

universidade acabou se surpreendendo com seu desempenho: “[...] depois que eu entrei na universidade comecei a perceber que não era tão inteligente [...] fiquei meio perdida nos assuntos, tanto que eu perdi em algumas disciplinas no primeiro semestre [...]”.

No que se refere à relação com o conhecimento e as maiores dificuldades apresentadas nessa fase de transição, Laura (21, EF) afirma que algumas disciplinas eram temidas pelos alunos, pois tinham a fama de reprovarem muito: “[...] quando ingressei ouvia falar muito da disciplina de cálculo [...] eu via muita gente repetindo, que trancava [...] isso já me deixou com certo medo também [...]”. Algumas participantes admitem as limitações quanto aos conhecimentos e habilidades que possuem e que ficaram evidentes depois que ingressaram no ensino superior, como foi o caso de Nara (24, ESA). Em seu relato afirma que não teve uma boa base na educação básica que lhe desse suporte para ter bom desempenho nas disciplinas no ensino superior: “Eu não tive aquela educação rígida [...] não abrangia assuntos que eu iria precisar mais tarde [...] o primeiro semestre eu fiquei meio perdida [...] perdi em algumas disciplinas [...]”. Outras, apesar do bom desempenho em Física, Química e Matemática na Educação Básica, ao ingressarem na universidade também apresentaram dificuldades nas disciplinas da área de exatas. Foi o caso de Tânia (24, EF) ao falar sobre os primeiros momentos de sua vida acadêmica:

[...] os professores do ensino médio diziam que ia ser tranquilo [...] tinha muita facilidade com cálculos [...] mas quando eu cheguei lá minha realidade foi outra completamente diferente [...] tinha muita dificuldade nas disciplinas [...].

No entanto, para Carla (24, EF) a relação com o conhecimento nos primeiros momentos da sua jornada acadêmica se revelou tranquila graças à boa base que teve no curso técnico no IFBA, porém o seu bom desempenho acabou gerando certo desconforto perante os colegas, conforme relato:

O fato de ter vindo do IFBA e ter sentindo um pouco de facilidade no primeiro semestre fez com que minha relação com os meus colegas de sala de aula ficasse um pouco abalada, porque eu fui muito julgada por conta disso. Eu me sentia, às vezes, oprimida porque eu não podia fazer uma pergunta ao professor que faziam as panelinhas lá e ficavam comentando, como se o fato de eu querer aprender mais fosse um ato de exibição sabe?

Como se percebe, a transição do ensino médio para as universidades envolve questões complexas que vão muito além da relação de saída de um nível de escolaridade e entrada em outro. Implica em reconhecer as fragilidades nesse processo, repensar modelos de

análise da transição para o ensino superior, e apresentar propostas que tornem a inserção de jovens nas universidades menos conflituosa.

4.3 Afiliação estudantil

A transição acadêmica não é um processo simples, pelo contrário é algo complexo que se inicia no Ensino Médio, quando jovem tem que escolher a profissão que vai seguir, e tem sua culminância na superação dos dois primeiros semestres no ensino superior. Para Souza e Santos (2014, p. 70), “os desafios que envolvem a formação universitária não se resumem unicamente nas questões próprias da formação profissional, incluem processos de adaptação institucional e intelectual à universidade”. Dessa forma, além do domínio de habilidades que são exigidas no meio acadêmico, como aquelas relacionadas à produção de textos específicos (artigos, resenhas, fichamentos), leitura e compreensão de textos mais densos, entre outras coisas, é importante também que este aluno se aproprie dos espaços acadêmicos para sair da posição de “estrangeiro” daquele lugar.

No entanto, para estudantes cujas famílias não têm tradição universitária, esse processo de adaptação acaba se tornando mais difícil. Em geral, para estes a preparação para o ingresso no ensino superior praticamente não existe, isto é, o “cultivo de uma postura intelectualizada através do acesso a leitura de textos mais densos desde a escola [...], podem ser pontos que complexificam a adaptação ao ensino superior” (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 75). Logo, nesse processo de adaptação o aluno deverá aprender o “ofício de estudante”, ou seja, apropriar-se da cultura universitária de tal modo que consiga decifrar os códigos que circulam nesse novo espaço de convivência.

Ao processo de aprendizagem do ofício de estudante Coulon (2008) chama de afiliação estudantil. Para este autor que dedica sua investigação ao processo de afiliação do estudante à vida universitária, este é um processo que ocorre em três tempos: o tempo de estranhamento, no qual o aluno passa a integrar um novo contexto do qual ele desconhece completamente e é diferente do qual estava acostumado anteriormente; o tempo da aprendizagem, marcado por momentos de rompimentos com o passado e de adaptação ao novo espaço; e o tempo de afiliação, onde o estudante deixa de ser um “estrangeiro” e se torna um “nativo” daquele contexto.

Especificamente no tempo da afiliação, de acordo com Coulon (2008, p. 193) o estudante:

Começa a se familiarizar com seu novo ambiente, que já não lhe parece mais hostil ou estranho, mesmo que ainda sinta ser necessário estar vigilante. Este é o período da afiliação, ao longo do qual o estudante se torna, definitivamente, um membro. Ele é marcado, em particular, por certo manejo das numerosas regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário, manejo que se manifesta em diferentes ocasiões. (COULON, 2008, p. 193).

No entanto, afiliar-se não é algo simples na vida do estudante que acabou de ingressar na universidade, pois ele sequer imagina como funciona a dinâmica desse novo ambiente. Porém, apesar da consolidação da afiliação estudantil apresentar vários obstáculos para o aluno, muitos conseguem superá-los e obter êxito no processo de afiliação. Assim, “o estudante afiliado é aquele cuja competência torna-se uma rotina, ele possui todas as características de um membro e desenvolve as tarefas sem estranhamento” (CARNEIRO; SAMPAIO, 2011, p. 58), ou seja, ele deixa de refletir sobre suas ações e passa a desenvolvê-las de forma “automática”.

É preciso ressaltar que, historicamente, ingressar no ensino superior era privilégio de poucos. Porém, esse cenário foi se modificando, principalmente depois das políticas afirmativas que possibilitaram o acesso de pessoas oriundas de “[...] escolas públicas, de setores menos favorecidos social e geograficamente, de famílias sem uma tradição universitária” (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 70), o que exige que as universidades repensem sua função social enquanto instituição de formação e produção de conhecimento. Esse processo de democratização também se deu do ponto de vista territorial, com a política de interiorização, que teve início durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos anos 2000. Essa política teve entre seus principais objetivos tornar possível a estudantes de territórios antes pouco assistidos e de baixa renda o ingresso na educação superior.

Com a “abertura” das universidades para receber esse “novo” público outras questões começam a surgir e que são de grande relevância para que seja garantido não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes. Um exemplo disso é o fato de que o aluno muitas vezes vindo de experiências escolares com limitações terá que se adaptar à nova rotina acadêmica, às demandas do curso e mais que isso, tornar-se um estudante afiliado. No entanto, é notável que os alunos têm dificuldades em se adaptar à nova rotina acadêmica e como consequência, observa-se que o número de evasão e o fracasso escolar tendem a ser maiores nos primeiros períodos de ingresso.

Constitui-se ainda em entrave à adaptação dos “iniciantes” no ensino superior a falta de uma preparação anterior ao ingresso que lhes possibilitem adquirir habilidades técnicas e certo grau de amadurecimento para os estudos. Nesse sentido, a universidade poderia avaliar a possibilidade de criar “rituais de iniciação” desse “novo” aluno, que atuem como uma espécie de laboratório que irá preparar “o espírito para os desafios da construção de um saber mais completo, mais crítico e maduro, diferente do que estavam acostumados com o aprendizado escolar” (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 76). Tal iniciativa seria interessante, pois, em geral, pressupõe-se que o aluno já chega à universidade dotado de habilidades e competências desejáveis ao ambiente acadêmico.

Outro ator importante nesse processo de afiliação estudantil é o docente, pois é “ele que juntamente com os demais membros que compõem a universidade, recebe os novos estudantes, e tem a possibilidade de dialogar, debater e (re) construir conhecimento” (SOUZA; SANTOS, 2014, p.76). Assim, a relação estabelecida entre aluno-professor pode ser decisiva para a permanência ou não do estudante na universidade.

Especificamente sobre o tempo da afiliação, para Coulon (2008), este está dividido em dois momentos: a afiliação institucional e afiliação intelectual. Na afiliação institucional o estudante passa a compreender e interpretar os múltiplos dispositivos institucionais que regem sua vida estudantil cotidiana, e é adquirida de forma mais definitiva. Já a afiliação intelectual tem início no final do primeiro semestre, e nunca será finalizada. As duas formas de competência são importantes para definir se determinado estudante sabe fazer uso eficaz das diferentes regras e instruções e revelam se este conseguiu efetivamente se tornar um membro da comunidade acadêmica.

Como é possível perceber, o momento de entrada na universidade representa para muitos jovens um período de transição marcado por diversas mudanças que podem afetar seriamente seu desempenho acadêmico, além de ocasionar problemas psicoemocionais, de relacionamento com o outro, de adaptação ao novo espaço, entre outros.

4.3.1 Fatores que dificultam a afiliação estudantil

O ingresso no ensino superior representa para muitos estudantes não apenas a passagem de um nível de escolarização a outro, pelo contrário, implica em uma série de mudanças e rupturas em sua vida. Precisamente no primeiro semestre, eles tendem a sentir mais intensamente os efeitos destas transformações, o que pode, muitas vezes, significar o abandono da universidade, visto que os laços em relação a ela ainda são frágeis. Sendo assim,

há a necessidade deste aluno identificar os etnométodos¹¹ locais e se apropriar destes para construir nova identidade e dessa forma passarem a fazer parte do grupo.

Após análise das entrevistas foram identificados alguns fatores apontados pelas participantes que, com base nos estudos de Coulon (2008), constituem-se em fortes ameaças à afiliação dos estudantes nas universidades. O primeiro deles diz respeito à rotina e sobrecarga de atividades, já que se torna inevitável abordá-los nos estudos sobre vida universitária, “[...] pois ao longo da graduação são propostas atividades que desafiam a percepção do estudante sobre sua própria capacidade de administrar seu tempo e suas obrigações” (CARNEIRO; SOARES, 2019, p. 19490).

Assim, a relação com o tempo e as demandas acadêmicas aparece com frequência nas falas das participantes. A autonomia que o nível superior demanda também diz respeito ao fato de ter que saber gerir bem o tempo para a realização das atividades, que passam a ter um grau de exigência maior. Logo, “a relação do estudante com o seu tempo e com o estudo se modificam para que ele consiga acompanhar o ritmo do ambiente universitário” (PINHO et al., 2015, p. 43). Porém, pelos relatos das participantes essa habilidade em saber lidar tanto com as demandas acadêmicas quanto com a administração do tempo foi um desafio para elas. É o que aponta Marta (26, ESA): “[...] *eu não sabia estudar e tinha ainda aquela visão de ensino médio, de estudar em véspera de prova, e nunca dava certo. Eu achava que sabia o que lia, e na verdade eu não sabia nada*”. E esses desafios aumentavam ainda mais principalmente quando era final de semestre, pois havia uma sobrecarga maior nesse período. Segundo Nara (24, ESA) “[...] *por conta do final do semestre, de ter muita coisa pra fazer, pouco tempo pra dar conta de tudo, prazo pra entregar e não conseguir otimizar tudo nesse pouco tempo que a gente tinha*”, a situação acabava ocasionando problemas de ordem psicológica, além do cansaço e desânimo por achar que não iam dar conta de tudo.

Um segundo fator que ocasionou muito sofrimento às participantes se refere aos medos e ansiedades que vivenciaram nesses primeiros momentos de ingresso e que acabou causando um abalo psicológico em algumas delas. Assim, questões de problemas psicológicos se fizeram presentes nas narrativas das entrevistadas e estavam atrelados a motivos como dificuldades em se adaptar à rotina acadêmica, aos colegas e professores, ao novo local de moradia, entre outros. Segundo dados da pesquisa divulgada em 2016 pela Associação

¹¹ Os etnométodos são modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões. Os etnométodos podem, evidentemente, variar de um grupo social para outro, de um universo social para outro, de uma cultura para outra (COULON, 2017, p. 1243).

Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), “30% dos alunos de graduação em instituições federais no Brasil procuraram atendimento psicológico em 2014 e mais de 10% desses estudantes fizeram uso de algum medicamento psiquiátrico” (POLITIZE, 2018). Das seis entrevistadas, quatro relataram ter passado por situações conflituosas que afetaram de alguma forma a saúde mental delas, inclusive com relatos de tratamento médico e uso de medicamentos, como foi o caso de Carla (24, EF), que adoeceu no seu terceiro semestre, segundo ela, por conta da carga excessiva das atividades do curso e pela ausência da família:

Agora no meu terceiro semestre comecei a ficar muito doente. Eu tive problemas no estômago, eu ia muito para UPA, passava mal o tempo todo porque tava chegando no ritmo que eu ainda não tava muito adaptada [...] comecei a ficar com meu psicológico abalado. Eu sentia falta de casa, eu me sentia só, mesmo morando com amigo [...] depois do médico ter me dado ultimato que eu tinha que mudar minha rotina se não ia ficar doente eu não tava dormindo, tive que comprar remédio para dormir tudo mais [...].

No caso de Tânia (24, EF) o problema de ansiedade vivenciado nos momentos iniciais da vida acadêmica é atribuído às dificuldades de adaptação (à cidade, aos colegas, ao curso...):

[...], Mas eu acho que foi tudo em relação a ansiedade que eu desenvolvi pela questão da adaptação. Como falei, eu fui morar numa casa com oito pessoas totalmente diferentes de mim [...] a educação que eu tive era completamente diferente do que era o convívio na casa, de coisas de falar, modo de falar e agir das pessoas. E com o curso em si, com as pessoas do curso eu também não consegui adaptar, não consegui fazer amizades na turma, por mais que às vezes algumas pessoas tentassem falar comigo, eu não conseguia retribuir, não conseguia me relacionar com as pessoas. E isso só foi se agravando [...].

Para Nara (24, ESA) a pressão que sofria principalmente com relação às provas afetava seu lado emocional e aos dos colegas também. Ela destacou a postura de professores que tornavam essa relação com os instrumentos de avaliação de aprendizagem cheia de insegurança e medo:

[...] tinha professor que ajudava durante o semestre, mas ele sempre dizia que a prova final dele era muito complicada [...] final de semestre ele não ajudava mais ninguém. Então isso já afeta a gente também [...] teve gente que perdeu na final mesmo precisando de poucos pontos. Então a gente já ficava com esse medo [...] quando chegava final do semestre e a gente via que ainda faltava uma quantidade boa de pontos pra passar naquela disciplina, começava a dor de cabeça, o estresse, nervosismo. Você começou a estudar e não conseguiu se concentrar [...] depois melhorou muito,

principalmente porque eu entrei no PET eu tive que reduzir a quantidade de disciplinas.

Um terceiro fator muito citado entre as entrevistadas foi a relação, em muitos casos “tensa” entre alguns professores e os estudantes. Assim, “os estudantes, testemunhando as tensões que podem se produzir durante as aulas, as relações que têm ou acreditam ter com seus professores, falam também do conteúdo dos cursos” (COULON, 2008, p. 243), e não só isso, fazem diversas críticas à didática de muitos professores e da falta de sensibilidade destes para compreender as dificuldades de aprendizagem que muitos alunos apresentam nesse período inicial. É o que nos revela Nara (24, ESA) ao falar sobre as dificuldades que teve nas disciplinas do primeiro semestre e a postura de professores quanto a este fato: “*tive professores que não ensinavam bem. Eles ensinavam como se você já soubesse todo o assunto [...] e quem não sabia ficava muito perdido e não conseguia acompanhar*”.

Desse modo, percebe-se que “a demonstração de competência, uma boa didática e suporte por parte dos professores podem interferir no sentimento que o estudante possa desenvolver pelo curso e pelas atividades” (PINHO et al., 2015, p. 35). Esse foi um ponto relatado por Laura (21, EF) ao falar da relação com os professores “*[...] tiveram professores que entenderam a nossa dificuldade inicial, de está em novo mundo, totalmente diferente. Tiveram professores que amedrontaram [...]*” e por Nara (24, ESA) “*perdi em disciplinas como cálculo porque tinha um professor muito ruim, que não ensinava bem, não tinha uma didática boa [...] toda turma perdeu nessa disciplina por conta do professor [...]*”, notando-se, nesses casos, um estímulo negativo por parte dos docentes.

Ainda sobre a relação professor-aluno as avaliações se constituem na principal fonte de conflito entre estes dois atores, conforme Coulon (2008). A confirmação da tese desse autor veio representada nos relatos de algumas entrevistadas apontando a postura de alguns docentes frente a esse processo de avaliação de aprendizagem. Segundo Wanessa (23, TA), o conflito que teve com um professor foi motivado porque ele a acusou de ter perdido uma prova e a obrigou a fazer nova avaliação:

[...] o professor fez uma situação comigo na sala de aula, na frente de todos os colegas, dizendo que eu tinha perdido a prova, que precisava ir na sala dele fazer essa prova. E chegando lá na sala dele, ele fez insinuações de assédio [...]. Na sala de aula, na frente dos colegas eu disse que ia processar ele se não me entregasse minha prova e ele ameaçou me dar zero. E assim fez. Quando voltou na outra semana achou minha prova e me deu uma nota bem abaixo do que deveria. Acho que ele não deu o zero porque ele acabou na frente de todo mundo falando que faria isso. Wanessa (23, TA)

O momento das provas pode revelar preferências de professores por determinados alunos, dando-lhes notas mais altas e até mesmo lhes aprovando na disciplina. Pelo menos foi o que revelou Nara (24, ESA), ao falar da conduta da professora que privilegiou um aluno por demonstrar apreço por este:

Eu também já vi algumas professoras dando para preferência pra alguns alunos. Tive um amigo mesmo que ele foi aprovado na disciplina que a maioria reprovou simplesmente porque a professora gostava dele. E a professora gostava dele não como aluno preferido, gostava dele como homem bonito. Esse colega passou na disciplina bem tranquilo por causa dessa professora. A professora cortou questões de algumas amigas minhas, que estavam iguais a desse amigo, iguais assim na solução, porém ela disse que a dele estava certa e que a das outras estavam erradas, porque ela então ela gostava dele, simplesmente por isso Nara (24, ESA).

A fala da participante revela outra questão: a de preferência de gênero. Por serem estudantes de cursos cuja predominância é masculina, nos relatos é possível observar que alguns professores demonstram explicitamente sua preferência por homens, por acreditarem que estes são mais aptos a exercerem as atribuições que o curso exige.

Este fato foi percebido por algumas entrevistadas que narraram situações que ilustram bem essa constatação, como foi o caso de Carla (24, EF) ao afirmar que *os professores “sempre dão preferência aos homens, não todos, mas geralmente dão [...] acham que a mulher não é capaz de fazer aquilo, que talvez a gente não tenha força nem para carregar um carrinho de mão”*. Houve casos também em que o professor negou estágio à aluna simplesmente por esta ser mulher, de acordo com o relato de Tânia (24, EF) que na ocasião ficou muito chateada com o fato, mas que depois se reergueu: *“Mas eu não deixei isso me abater. Continuei no curso mostrando quem realmente eu era, me dedicando”*.

Segundo Carla (24, EF) os docentes fazem também uma hierarquização dos cursos, dando predileção a alunos de cursos com maior status como o de Agronomia e Medicina Veterinária: *“o curso que é privilegiado dentro da universidade é Agronomia [...] Medicina veterinária também [...] se hoje a universidade federal fosse privada os cursos que iam ser mantidos seriam agronomia e veterinária [...]”*. Ela afirma que o fato da maioria dos professores serem agrônomos acaba privilegiando alunos do curso de Agronomia em detrimento dos demais cursos: *“a maioria dos professores são agrônomos. Então de uma forma ou de outra ele puxa pra agronomia, e ali os alunos de agronomia são muito privilegiados na sala de aula, explicitamente”*. De acordo com a participante, tudo isso

gerava nos demais estudantes sentimentos de frustração, desânimo e vontade de abandonar o curso.

Outro fator de destaque que pode influenciar positiva ou negativamente no processo de afiliação é a relação aluno-aluno, tema ainda pouco explorado nas pesquisas sobre a vida estudantil. Construir bons vínculos de amizade faz a diferença nesse momento de grandes mudanças para os estudantes do primeiro semestre e podem “[...] contribuir na afiliação emocional, pois o estudante sabe que apesar dos custos de estudar, das dificuldades e sofrimentos, dividir esse ambiente com amigos traz estabilidade emocional e fortalece a permanência” (CARNEIRO; SOARES, 2019, p. 19496). Quando essa relação não vai bem o resultado muitas vezes é a instabilidade emocional e problemas de adaptação ao curso. A falta de bom relacionamento com colegas pode afetar negativamente no desempenho do curso como foi o caso de Carla (24, EF) “[...] eu tava morando com três colegas e a relação com elas começou a ficar ruim, então isso afetou meu psicológico e o meu desempenho na universidade caiu”. No entanto quando essa relação é bem construída, nota-se uma criação de “rede de apoio” crucial para fortalecer o sentimento de permanecer na universidade, como foi para Laura (21, EF) ao se referir aos amigos que fez na universidade “[...] o fato de ter amigos que está ali passando pelos mesmos desafios, mesmas dificuldades que a gente tem isso fortalece principalmente a minha vontade de me formar [...]”.

Outros fatores certamente dificultam a afiliação estudantil, mas para fins desta pesquisa, optou-se por abordar aqueles que apareceram de forma mais enfática nas narrativas das entrevistadas. Assim, para elas os fatores acima representaram fortes obstáculos nos primeiros momentos de suas vidas acadêmicas. Porém, felizmente conseguiram ter êxito no processo de afiliação estudantil, já que superaram os semestres mais críticos e conseguiram adquirir o *status* de estudante afiliado.

4.3.2 A Iniciação científica e o aprendizado do ofício de estudante: uma possibilidade

Como já pontuado, diversos fatores podem contribuir para o processo de afiliação do estudante e, conseqüentemente, sua permanência na universidade. Uma estratégia eficiente nesse processo de afiliação estudantil e que tem sido adotada por diversos alunos é a participação em programas de IC, visto que o fato de estarem inseridos em grupos de pesquisa e/ou extensão “[...] vai favorecer na formação não só do aluno enquanto pesquisador dotado de habilidades acadêmicas, mas de uma rede de apoio formada por colegas de pesquisa e pelo professor-orientador” (SOUZA; SANTOS, 2014, p. 80). Participar de programas de IC

oportuniza ao estudante o contato direto com a pesquisa, além de reforçar a relação com colegas, professores, comunidade acadêmica e público externo à universidade.

Para o estudante da graduação, participar da IC pode representar a oportunidade de uma formação que ofereça uma aprendizagem mais profunda e, ao mesmo tempo sirva de complemento aos estudos e ampliação dos campos de atuação profissional que complemente os estudos. A IC pode ser definida como “a vivência prática do processo de fazer pesquisa sob orientação de um pesquisador qualificado tendo como objetivo conhecer os princípios do método científico e despertar a vocação científica [...]” (SILVA, 2012, p. 128) e surgiu no Brasil por volta de 1940. Porém, a institucionalização do programa só veio ocorrer mais de uma década depois, fato que dificultava a adesão dos alunos aos projetos.

No entanto, o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), criado em 1951 incentivou o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo apoio financeiro através das bolsas distribuídas entre pesquisadores e graduandos, apesar dessas serem distribuídas de forma pouco ordenada. No ano de 1988 foi criado pelo CNPq o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da pesquisa por alunos da graduação através da concessão de bolsas. A iniciativa do CNPq foi tão bem sucedida que acabou por inspirar outras agências de fomento à pesquisa, a exemplo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, e outras.

Assim, é possível perceber que desde a década de 1940, quando foi adotada pelo Brasil até os dias atuais, a IC vem alcançando números expressivos de adesão de universidades públicas e particulares. A crescente adesão à programas de IC pelas universidades se justifica, entre outras coisas, devido ao fato de que os estudantes além de se envolverem em atividades de pesquisa se beneficiam por “[...] estarem em programas oficiais que proporcionam ao universitário uma remuneração, contato com um orientador qualificado, entre outras experiências importantes”, (BRIDI, 2004, p. 25).

Contudo, o cenário nem sempre foi favorável à IC nas universidades brasileiras, já que estas, desde sua concepção, foram influenciadas por ideias vindas de outros países, sobretudo da França, o que favorecia um ensino mais voltado para a preparação profissional do que a formação acadêmica e científica dos alunos.

No início do século XX houve um aprofundamento sobre o debate acerca da universidade, porém a ideia de universidade voltada para a formação profissional prevaleceu. No entanto, a pesquisa foi se fortalecendo e ganhando espaço no meio acadêmico e o ensino passou a ter como foco uma formação mais humanizada do aluno pautada sobretudo na tríade

ensino-pesquisa-extensão. No entanto, vale evidenciar que “a pesquisa científica dentro de uma instituição varia de acordo com sua concepção, interferindo na formação de homens, de profissionais e cidadãos” (BRIDI, 2004, p. 5), ou seja, para cada universidade a pesquisa assume um significado.

Até ser consolidada nas universidades a pesquisa passou por vários momentos alternando altos e baixos em prol do seu desenvolvimento no interior das instituições de ensino superior. Porém, para fins desse resumo interessa-nos saber a relevância da IC para o aprendizado do ofício de estudante pelos “novos” graduandos inseridos no contexto acadêmico.

Nota-se a importância de se ter no interior das universidades, políticas públicas de permanência e, mais que isso, de programas que oportunizem uma formação de qualidade para os estudantes que nela ingressam. Nesse sentido, os programas de iniciação científica surgem como grandes aliados uma vez que estes promovem grandes contribuições para o crescimento e formação profissional; oferece atividades diversificadas, proporciona experiências interessantes; atividades de campo em grupo, o que possibilita aprendizado constante e contribui para a formação não obrigatória e desenvolvimento pessoal; pluralidade de atividades; aprendizagem em áreas do conhecimento diversas e complementares, abrangendo outras competências;

As narrativas das participantes revelaram que algumas delas integraram programas de IC antes de ingressarem no PET e que essa experiência deixou contribuições importantes para suas trajetórias de escolarização, visto que suas experiências universitárias foram ampliadas. Assim, elas reconhecem os benefícios proporcionados pela participação nesses grupos. Segundo as entrevistadas o fato de integrar um programa de IC lhes trouxe ganhos acadêmicos, profissionais e pessoais. Para Laura (21, EF) a IC certamente faz a diferença na formação do graduando e avalia que todos os alunos deveriam ter essa experiência na sua trajetória de escolarização: “[...] é um diferencial. Eu queria que todo mundo pudesse fazer parte, porque com certeza teria uma visão muito diferente de várias coisas [...] e uma forma de lidar com as pessoas mais madura [...]”.

Nara (24, ESA) afirma ter aprendido com a IC o quanto é mais vantajoso para o aluno uma formação com qualidade, mesmo que isso implique em uma dilatação maior do prazo de permanência na universidade: “descobri que a universidade não é só você estudar para passar na disciplina e que não vale a pena você formar com pressa, se você não formar com qualidade [...] poderia levar 10 anos para formar”.

Carla (24, EF) também vê a IC como algo enriquecedor para a sua formação e ressalta a importância de saber se relacionar com o público interno e com a comunidade externa à universidade: “[...] não é só pesquisa, a gente também tem aquela preocupação de lidar com a comunidade estudantil e a fora da universidade”.

Por fim, o que se pode depreender das entrevistas das participantes é o fato de que a inserção em grupos de IC foi fundamental para o processo de adaptação à vida acadêmica, já que a experiência operou como um suporte emocional e financeiro, que acabou por favorecer a permanência delas na universidade. De acordo com Souza e Santos (2014, p. 80) “estar em um grupo de pesquisa ou extensão vai favorecer na formação não só do aluno enquanto pesquisador dotado de habilidades acadêmicas, mas de uma rede de apoio formada por colegas de pesquisa e pelo professor-orientador”. Além disso, a IC oferece a oportunidade do aluno poder experimentar a universidade de forma ampla, criar e fortalecer vínculos com docentes e colegas, melhorar consideravelmente sua formação na graduação e se constitui como poderosa estratégia de afiliação estudantil.

5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)

O Programa de Educação Tutorial (PET) se constitui em uma modalidade de investimento feita pelo Governo Federal em cursos da graduação e tem como principal objetivo, “promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o Programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes” (BOSCARIOLI; TACLA, 2016, p. 13). Além disso, é objetivo do PET que os cursos da graduação melhorem qualitativamente, na medida em que o Programa pode contribuir para a inserção de práticas pedagógicas inovadoras e com estratégias que sejam capazes de desenvolver uma modernização do ensino.

O Programa tem se revelado, ao longo dos anos, um importante instrumento de melhoria da formação dos estudantes e, para isso, usa como estratégia o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que visam prepará-los profissionalmente e estimulá-los a dar prosseguimento aos estudos. Apesar de não ser um programa de IC, que tem como foco fomentar a carreira científica, espera-se que no PET, de certa forma, o aluno ao concluir os estudos construa uma carreira acadêmica exitosa.

Assim, dada sua relevância e por serem as participantes deste estudo integrantes de grupos PET da UFRB, neste capítulo faz-se necessário discorrer um pouco sobre a história do PET, visto que, apesar de ser um Programa que existe desde 1979, ainda é pouco conhecido por muitos estudantes. Além disso, buscou-se compreender quais significados as bolsistas atribuem ao PET e quais os impactos da experiência nesse Programa para a formação das bolsistas.

5.1 O PET: contextualização

O PET foi criado no ano de 1979 pela CAPES, inicialmente com o nome de Programa Especial de Treinamento e tinha como objetivo nessa época, de acordo com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2019) “formar lideranças intelectuais e científicas, oferecendo uma formação acadêmica diferenciada para alunos de graduação que se destacassem em seus respectivos cursos”. Para atingir tal objetivo o programa tinha como foco a inserção de um modelo de aprendizagem individualizada e tutorial. Vale destacar o caráter elitista que pairou inicialmente sobre o PET, visto que a ideia inicial era a de formar uma elite intelectual no país.

Inicialmente o PET passou por uma fase experimental, de 1979 a 1985, no qual foram formados três grupos nos cursos de Economia da PUC-RJ e da UnB, e de Direito na USP. Entre os anos de 1986 a 1989 ocorreu a fase de institucionalização do programa. De acordo com Barone (2016, p. 18), “de 1990 a 1992 houve certa expansão desordenada, havendo 237 grupos ao final desse período. Nos anos de 1993 e 1994 houve consolidação, tendo-se atingido a marca de 255 grupos”. Nos períodos seguintes, de 1995 a 1997, apesar de ser avaliado nacionalmente como um programa de ótimos resultados em todas as áreas do conhecimento, o PET passou a enfrentar forte desestruturação interna.

Com a ameaça de extinção, em 1999, sob a coordenação dos tutores da Computação da UFRGS e da PUCRS, foi realizado o IV Encontro Nacional dos Grupos PET (ENAPET), na cidade de Porto Alegre. O evento representou um marco na luta contra a extinção do programa, que já tinha inclusive data para terminar, 31 de dezembro de 1999, conforme ofício circular da CAPES. A ideia de por fim ao programa era, segundo Barone (2016, p. 19) “[...] fazer com que o MEC canalizasse os recursos do PET para dotar universidades de equipamentos, sendo na visão oficial, de certa forma, as máquinas mais importantes que as pessoas”. Como resultado do ENAPET foi aprovada em Assembleia Geral uma Moção contra os cortes no PIBIC (CNPq) e a extinção do PET (CAPES)¹².

A partir dos anos 2000, o PET, agora já Programa de Educação Tutorial, passa a integrar a SESU (Secretaria da Educação Superior, do Ministério da Educação), já que a CAPES não tinha mais interesse em gerir o Programa. Embora tenha continuado a existir, a luta em defesa do PET não parou, fortalecendo-se nacionalmente no período de 2000 a 2002 com a organização de uma Comissão Executiva Nacional (CENAPET), também aprovada na Assembleia Geral do ENAPET.

No ano de 2005 ocorreu a regulamentação do PET, através da Lei 11.180/2005, sendo finalmente institucionalizado, e em 2006 o PET teve seu formato alterado pelo MEC no intuito de valorizar a extensão universitária e para que fosse possível sua democratização, incluindo a aproximação com grupos como o Conexões de Saberes¹³.

Em 2010 a extensão foi avaliada como atividade que deveria acompanhar a pesquisa na graduação, visto que com a expansão do ensino superior as universidades federais passaram a se deparar com novos desafios e, conseqüente, demanda por diálogos com

¹² Agnelo Queiroz, na época Deputado Federal interferiu solicitando audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que ocorreu dias 28 e 29 de setembro de 1999, que decidiu pela continuidade do Programa que passaria a contar com recursos obtidos pela Câmara dos Deputados (BARONE, 2016).

¹³ São grupos cujo alvo é o “[...] trabalho com comunidades populares urbanas, campo, quilombola ou indígenas, voltados à diversidade social, constituídos exclusivamente por bolsistas oriundos de comunidades populares” (BOSCARIOLI; TACLA, 2016, p. 13).

políticas públicas que tivessem o objetivo de colaborar com o “projeto de desenvolvimento nacional”. Nesse sentido, para consolidar a extensão dentro do programa foi necessário fundir, através da Portaria MEC nº 976/2010, o PET com o programa Conexões de Saberes (CGEE, 2019), consolidando assim a maior mudança da década com relação à organização pedagógica e estrutura do PET. É preciso destacar que, antes mesmo da junção com o PET, figuravam entre os objetivos do Conexões de Saberes a reflexão e proposta de ações que levassem alunos de camadas populares a exercerem o papel de protagonista dentro da universidade através do suporte à sua formação acadêmica. Acompanhado dessa remodelagem do programa, em 2010 foi lançado novo edital e, em 2012, o último para que novos grupos pudessem ser criados. Desde 2012 o Programa atingiu a marca de 842 grupos, distribuídos em 121 instituições públicas e privadas, em todos os Estados brasileiros e em todas as grandes áreas do conhecimento. De lá para cá, o programa permanece estacionado na mesma posição (CGEE, 2019).

Vale ressaltar também que, com inspiração internacional, porém adaptado à realidade brasileira, “o modelo tutorial adotado desde o início pelo programa PET reverbera uma antiga tradição da educação anglo-saxã, a conhecida ‘honor class’ ou “honor program”, adotada por muitas universidades” (CGEE, 2019), e também por vários países. Com atividades de natureza extracurricular e com alto grau de seletividade, este Programa oferecia treinamento acadêmico intensivo e tinha como alvo estudantes que apresentavam rendimento escolar extraordinários na graduação. O PET representa, então, um dos programas da política educacional do país mais antigos e é destinado a estudantes da graduação independente de área de conhecimento, mas que deverão apresentar um desempenho acadêmico muito bom.

O Relatório do CGEE revelou ainda que a maior concentração de grupos PET por área de conhecimento e região estão no de natureza Multidisciplinar, seguido por Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e as Engenharias, conforme apontam dados da tabela abaixo:

Tabela 3: Número de grupos do PET por grande área do conhecimento e região em 2017.

Tabela 1 - Número de grupos do PET por grande área do conhecimento e região

Grande área do conhecimento	Região					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Total	78	212	276	197	79	842
Ciências Agrárias	16	16	25	30	11	98
Ciências Biológicas	4	8	15	9	5	41
Ciências da Saúde	8	24	37	23	11	103
Ciências Exatas e da Terra	11	29	36	33	15	124
Ciências Humanas	6	36	35	25	16	118
Ciências Sociais Aplicadas	7	22	34	15	3	81
Engenharias	9	22	43	28	6	108
Linguística, Letras e Artes	3	7	8	9	2	29
Multidisciplinar	14	48	43	25	10	140

Fonte: Dados do MEC. Elaboração própria.

Fonte: CGEE (2019)

Além dos PET Conexões de Saberes há também os PET tradicionais, que são ligados a um único curso de graduação. No entanto, independente de ser o PET Conexões de Saberes ou o PET “raiz”¹⁴ o Programa tem como filosofia, de acordo com Boscarioli e Tacla (2016, p. 13):

“[...] desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e de excelência; contribuir para a elevação da qualidade da formação dos estudantes de graduação, a diminuição da evasão e promoção do sucesso acadêmico, valorizando a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, também se propõe a estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, cidadania ativa e função social da educação superior”.

Em outras palavras, a inserção de graduando no PET tem se revelado uma significativa estratégia para melhorar o desempenho acadêmico do aluno, ao mesmo tempo em que fornece suportes para a construção de uma carreira profissional mais qualificada na medida em que o Programa oferece oportunidades de vivenciar experiências para além da graduação. Prova disso são os números apontados na pesquisa do CGEE (2019) a respeito da taxa de sucesso na concretização de ações desenvolvidas pelos diversos grupos PET, conforme tabela abaixo:

¹⁴ PET tradicional é aquele ligado a um único curso de graduação, sem subárea de atuação específica determinada (BOSCARIOLI;TACLA, 2016).

Tabela 4: Taxa de sucesso (planejamento x execução) das atividades desenvolvidas pelos grupos PET em 2017

Tabela 13 - Taxa de sucesso (planejamento x execução) das atividades desenvolvidas pelos grupos PET em 2017

Região	Não planejadas	Não desenvolvidas	Parcialmente desenvolvidas	Plenamente desenvolvidas	Total	Taxa de sucesso (%)	Taxa de insucesso (%)	Taxa de não-planejamento (%)
Norte	119	39	115	653	1.026	83,0	5,8	18,4
Nordeste	118	137	374	2.081	2.730	81,3	5,0	5,1
Centro-Oeste	81	57	114	832	1.144	84,2	5,9	7,1
Sudeste	212	196	386	3.202	4.066	85,7	4,8	6,9
Sul	216	156	390	2.421	3.193	82,9	4,9	7,1
Total	9.6	615	1.379	9.249	12.159	83,6	5,1	7,5

Fonte: Ministério da Educação. Elaboração própria.

Fonte: CGEE (2019)

De acordo com os dados acima foi possível perceber que a média das atividades desenvolvidas pelos grupos PET chega a ser maior que a planejada, visto que as atividades classificadas como “não planejadas” foram aquelas que substituíram as “atividades planejadas”, que não foram realizadas por alguma razão, ou são atividades extras e, portanto, atividades que foram de fato executadas mesmo sem planejamento anterior. Dessa forma, “os indicadores mostram que os grupos PET possuem boas práticas de planejamento e execução, desenvolvendo suas atividades com planejamento prévio, aspecto importante para uma boa gestão, inclusive financeira” (CGEE, 2019).

A boa atuação dos grupos PET perante a comunidade acadêmica tem despertado cada vez mais o interesse de outros alunos em integrar o Programa. No entanto, para fazer parte de um grupo PET é necessário se submeter a processo de seletivo, que ocorre conforme normas estabelecidas em edital específico elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação.

Cada grupo PET poderá ser formado por até 18 alunos, sendo 12 na condição de bolsistas e 6 como colaboradores voluntários, além de um tutor. O processo de seleção dos bolsistas é realizado por comissão composta por no mínimo três professores universitários, sob coordenação do tutor. Os requisitos básicos para participar da seleção são: estar matriculado e cursando regularmente um curso de graduação (especificado de acordo aos critérios de cada PET), estar cursando no mínimo o 2º semestre e ter prazo de integralização (conclusão do curso) que lhe permita participar do programa por um período mínimo de um ano, para que possa obter a certificação. O valor da bolsa para quem participa do Programa é

o mesmo praticado pela política nacional de bolsas de IC. O grupo deverá desenvolver atividades que privilegiem a tríade ensino-pesquisa-extensão e estas deverão, de alguma forma, beneficiar os cursos de graduação com os quais o bolsista mantém vínculo. Ao petiano, como é denominado o bolsista do Programa, cabe entre outras coisas, ter bom desempenho nas disciplinas, dedicar 20 horas semanais às atividades do grupo, publicar ou apresentar trabalho em eventos pelo menos uma vez por ano, participar de todas as atividades que o tutor programar, entre outras. Quanto ao tutor, ele deverá ser docente da instituição com dedicação exclusiva, ser doutor (ou mestre em casos excepcionais), não possuir outro tipo de bolsa, ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicar às atividades do grupo (BOSCARIOLI; TACLA, 2016).

O desligamento do bolsista do Programa é feito por motivos como conclusão, trancamento ou abandono do curso, a pedido do próprio bolsista, baixo rendimento acadêmico, reprovação em mais de uma disciplina após o ingresso no PET, descumprimento do termo de compromisso ou práticas contrárias aos objetivos do Programa. Ressalta-se que, uma vez ingressando no PET, o bolsista poderá permanecer no Programa até a conclusão do curso. Do mesmo modo, também o tutor poderá ser desligado do grupo pelo descumprimento do termo de compromisso, pela avaliação negativa através de parecer da Comissão de Avaliação ou a pedido do tutor.

Ao tutor, principal responsável pela liderança do Programa, cabe, entre outras coisas, “promover a dinâmica do grupo e coordenar as atividades coletivas que contemplem ensino, pesquisa e extensão [...] que deverão ao final ser reportadas em um relatório e na prestação de contas anuais para a SESu/MEC” (BOSCARIOLI; TACLA, 2016, p. 15). As atividades ainda deverão ser planejadas no começo de cada ano letivo.

O PET passa por avaliação institucional realizada pelo Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA), “com atribuições deliberativas e de assessoramento que visam organizar e estabelecer critérios para o gerenciamento das atividades realizadas pelos grupos PET” (BOSCARIOLI; TACLA, 2016, p. 16). Desse modo, o CLAA e as Pró-Reitorias de Graduação, são os responsáveis pela aprovação do planejamento das atividades dos grupos e do acompanhamento da realização de tais atividades, desde que elas estejam de acordo com o que prevê o projeto pedagógico do curso, levando-se em conta o nível esperado para a graduação.

Assim, como se percebe, a permanência do PET até os dias atuais foi fruto de lutas para que ele se consolidasse no ambiente acadêmico. Dar visibilidade a este Programa é

valorizar essas lutas e fortalecer cada vez mais sua relevância para uma formação de qualidade dos estudantes da graduação.

5.2 O PET na UFRB

A UFRB possui nove grupos PET, distribuídos nos diversos campus e envolvem graduandos dos mais variados cursos oferecidos por esta instituição. Os grupos estão divididos em PET Cursos e PET Interdisciplinares e buscam atender à diversidade cultural e a demanda do desenvolvimento, tanto acadêmico quanto científico, do Recôncavo da Bahia. As atividades dos grupos são mantidas por tempo indeterminado, porém tanto bolsistas quanto tutores permanecem no Programa até a conclusão do curso, para os primeiros, e ao atingirem o prazo máximo de seis anos para os segundos. Para situar o leitor, segue quadro sobre o quantitativo e perfil dos grupos PET que existem na UFRB atualmente.

Quadro 6: Grupos PET da UFRB (continua)

Grupo PET	Ano de criação	Composição
AfirmAção	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CAHL e CFP.
Agronomia	1988	PET curso, composto por estudantes do curso de Agronomia.
Cinema	2010	PET curso, contempla estudantes do curso de Cinema e Audiovisual.
Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CECULT.
Socioambientais	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CCAAB e CETEC.
UFRB e Recôncavo em Conexão	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CAHL , CECULT e CCAAB.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do site da PROGRAD

Quadro 6: Grupos PET da UFRB (conclusão)

Educação e Sustentabilidade	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CFP.
Mata Atlântica	2010	PET interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CCAAB e CETEC.
Zootecnia	2009	PET curso, contempla estudantes dos cursos de graduação de Zootecnia.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do site da PROGRAD

Como se pode notar, o PET mais antigo é o de Agronomia, sendo que a criação dos demais só veio ocorrer mais de vinte anos depois¹⁵. Logo, quando a UFRB passou a existir já contava com um grupo PET com a experiência de quase vinte anos de atividades, já que o PET Agronomia foi criado em 1988. Assim, o PET Agronomia passou a ser referência de qualidade do ensino de Agronomia, alcançando padrões de excelência nas avaliações do MEC “[...] reafirmando a condição de ter sido o primeiro grupo PET do interior e da área de Ciências Agrárias da Bahia e um dos primeiros do Brasil” (CCAAB, 2016).

Em 2009, a UFRB, através da PROGRAD submeteu ao SESu/MEC a proposta de criação do grupo PET Zootecnia sendo esta aprovada. Assim, este passou a ser o primeiro grupo PET criado depois do nascimento da UFRB. No ano de 2010 foram criados mais sete grupos PET. No total de nove grupos existentes na instituição atualmente, estes estão divididos em dois segmentos: o PET curso que visa o “aprimoramento de práticas pedagógicas aos cursos de graduação de origem dos petianos, bem como o fortalecimento da pesquisa e extensão através das linhas propostas pelos tutores e/ou petianos” (UFRB, 2019); e o PET interdisciplinar cujas características são,

o desenvolvimento de práxis voltada ao aprimoramento acadêmico, à relação interdisciplinar entre os cursos de graduação (se possível, de Centros de Ensino distintos) e diálogos com a comunidade para o desenvolvimento interpessoal e profissional do petiano (UFRB, 2019).

¹⁵ Tal distanciamento entre a formação do PET Agronomia e a dos demais se justifica pelo fato de que, embora a UFRB seja uma instituição recente, suas raízes históricas não são, visto que desde 1943 já existia em Cruz das Almas a Escola Agrícola da Bahia. No ano de 1967 a referida escola foi incorporada pela UFBA passando a ser denominada de Escola de Agronomia da UFBA. Assim, a UFRB foi criada através da Lei 11.151 de 29 de junho de 2005 a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, porém incorporando parte da estrutura da antiga Escola.

Integram os PET interdisciplinares estudantes em situação de vulnerabilidade social, e estes deverão desenvolver estudos cujas temáticas englobem questões sobre ações afirmativas, gênero ou outros temas semelhantes. O PET desta natureza na UFRB se torna necessário na medida em que esta Universidade atende, em sua maioria, estudantes oriundos de famílias de classes populares e que encontram dificuldades de acesso ao ensino superior.

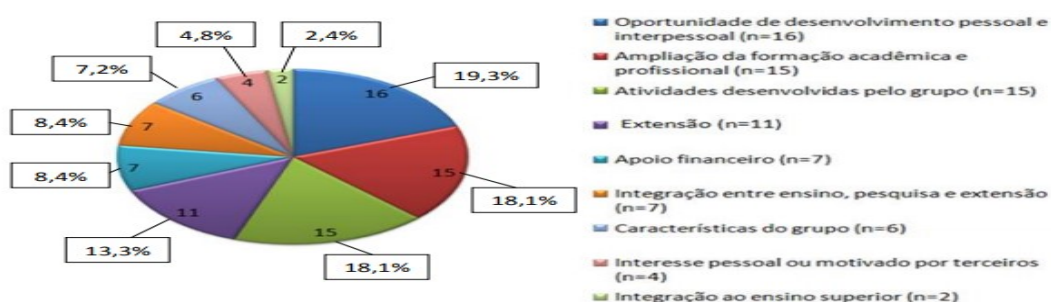
Ressalta-se que, na UFRB as atividades desenvolvidas pelos grupos PET são acompanhadas pela PROGRAD por meio do Núcleo de Gestão do Programa de Educação Tutorial. Além disso, o Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) é composto por docentes que tenham conhecimento do Programa, tutores, técnicos e bolsistas do PET.

5.3. Significados do PET e as expectativas das bolsistas

É inegável o potencial formador que os grupos PET oferecem aos graduandos. Estudantes que participam do Programa podem atuar como agentes transformadores dentro dos cursos ao quais estão vinculados e também fora dele. Além disso, o PET acaba se tornando um incentivo à permanência na universidade, visto que muitos estudantes contam com a bolsa que recebem para arcar com os custos dos estudos.

Um estudo realizado por Balau-Roque (2012) com 30 estudantes concluintes do PET da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) apontou os principais motivos que levaram os bolsistas a participarem do Programa, conforme figura abaixo:

Figura 2: – Principais motivos para participação no PET



Fonte: Balau-Roque (2012, p. 66).

Assim como os participantes da pesquisa de Balau-Roque (2012) apontaram suas motivações para ingressar no PET (algumas se aproximaram das elencadas na figura acima) e,

além disso, destacaram os impactos positivos em suas formações pessoal, acadêmica e profissional pós-ingresso no Programa. Assim, serão abordados a seguir as motivações e as principais mudanças percebidas pelas bolsistas a partir de suas experiências no PET.

Para as participantes o fator financeiro foi apontado como um dos principais incentivos, pelo menos no momento inicial, para o ingresso no PET. Segundo Balau-Roque (2012, p. 69) “diferentemente de outros programas como o de IC, em que a bolsa é anual e precisa ser renovada, a bolsa do PET é concedida ao aluno até a conclusão de seu curso, podendo ser de três ou até quatro anos”. Esta hipótese pode ser confirmada nas falas de algumas participantes, como Tânia (24, EF) ao relatar o motivo que fez com que ela participasse do processo seletivo do PET: “*Então no primeiro momento o que motivou foi a possibilidade de bolsa, mas logo após quando eu vi a imensidão que é o programa PET, me incentivou muito mais ainda a participar da seleção*”. Do mesmo modo Laura (21, EF) também fala que a bolsa acaba estimulando os alunos a desejarem integrar o Programa, porém não somente o apoio financeiro como motivo isolado:

[...] eu acho que a bolsa é um atrativo com certeza, porque ainda mais a gente sendo cotista, nunca ter tido outro auxílio da Universidade [...] mas não é a única influência. O fato de participar de um grupo, de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, de estar inserida como atuante dentro da minha cidade, isso me atrai muito.

Além do incentivo financeiro a ampliação da formação acadêmica e profissional também foi destacada nas falas de algumas participantes como ganho relevante para elas. Laura (21, EF) afirma que: *[...] o PET é um diferencial na vida do petiano [...] A gente desenvolve atividades, e fora do Pet, apenas na academia, a gente não desenvolveria. Então, é uma forma da gente ter uma bagagem maior com certeza*”. A percepção de que a participação em atividades extracurriculares proporcionadas pelo PET “garante aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, possibilitando uma formação completa o que consolida literalmente o objetivo do PET” (GALERA, 2014, p. 10) também é relatada por Carla (24, EF) ao afirmar ser um diferencial participar do Programa:

[...] é um privilégio, porque de qualquer forma é um grupo de estudo, de pesquisa, de extensão, que vai te proporcionar coisas que o ensino da graduação comum, só na sala de aula, não vai te proporcionar. Então isso é transformador porque você vai ganhar experiência que o seu colega que não teve essa possibilidade não vai ter entendeu?

A participação no PET também faz com que os estudantes aprendam que, ao realizar as atividades do grupo, deverá ter uma postura ativa, isto é, exercer o papel de protagonista dentro da universidade contribuindo para a melhoria do espaço a sua volta. Ao exercer o protagonismo do seu processo de aprendizagem, buscando melhorar a qualidade de sua formação, bem como tentar solucionar situações conflituosas com as quais se deparam ao longo de sua jornada acadêmica, os petianos acabam desenvolvendo habilidades como a de trabalhar de forma cooperativa ajudando uns aos outros, promover ações como a criação de grupos de estudos e ministrar palestras que incluam também os demais alunos da graduação. Esse tipo de postura faz com que os petianos acabem se tornando propagadores de uma cultura que visa não apenas a apreensão de conhecimentos dentro das salas de aula, ou de forma isolada, mas de uma aprendizagem significativa que implique necessariamente em vivenciar as experiências extracurriculares que a universidade pode proporcionar ao aluno.

Com efeito, por estar em constante busca pela melhoria de sua formação, o empenho do petiano acaba refletindo na diminuição da reprovação em componentes curriculares e evasão universitária. Wanessa (23, TA) atribui ao PET sua continuidade na universidade, visto que ela pensava em desistir do curso *“[...] fez com que eu realmente melhorasse o meu ser pessoal e profissional, e fez com que também eu conseguisse me encontrar no curso, e era o que no momento falava mais forte dentro de mim era desistir da universidade”*.

A participação no Programa vai exigir do bolsista, de certa forma, o desenvolvimento de atividades como planejar, selecionar e preparar materiais para promover palestras, seminários cursos entre outros. Desse modo, essas demandas fazem com que o aluno seja iniciado em atividades da prática docente, o que é algo que vem sendo cada vez mais solicitado das rotinas de ensino da graduação, com a maior articulação entre aspectos teóricos e práticos dos currículos. Ao estar envolvido na execução dessas tarefas o petiano é instigado a superar certas “limitações” e a se desafiarem cada vez mais. Foi o que aconteceu com Tânia (24, EF) que superou o medo de falar em público e a timidez realizando atividades de extensão *“[...] não tenho mais aquele medo que eu tinha antes [...] hoje em dia a gente vai representar o Pet em eventos que tem quase 100 pessoas na plateia [...]”*.

Outra contribuição relatada foi o fato de que o PET, por realizar diversas atividades, oferece a oportunidade do aluno enriquecer seu currículo, o que é visto como algo positivo pelas bolsistas. Segundo Nara (24, ESA) *“O PET tem uma abertura maior para você poder trabalhar. Eu já fiz projetos de rádio [...] isso proporciona aumentar o seu currículo [...] consegui melhorar o meu futuro profissional”*. Lembrando que as petianos podem desenvolver atividades de forma coletiva ou individualmente o que significa que nem todos

precisam estar envolvidos nas mesmas atividades, apenas naquelas com as quais tenham alguma afinidade. Marta (26, ESA) conta com entusiasmo o fato de ter conseguido com o PET criar seus próprios projetos *“O PET foi a época que abriu muitas portas para mim [...] escrevi dois projetos, montei história em quadrinhos [...] abri seus olhos para extensão, e foi a melhor coisa assim do Pet”*, revelando sua satisfação pessoal em ter feito algo que até então não tinha experimentado na universidade.

Algo mencionado por algumas participantes foi o fato de terem contato constante com a extensão. O PET certamente exerce papel crucial no fortalecimento da extensão universitária, de modo que as ações desenvolvidas pelo Programa devem aproximar universidade e comunidade numa relação em que seja possível democratizar os conhecimentos que são produzidos e difundidos no meio acadêmico daqueles que não estão inseridos na universidade. Assim, a extensão *“visa promover uma troca de conhecimentos com a comunidade, possibilitando que ambas as partes saiam modificadas do encontro promovido entre a universidade e a comunidade externa”* (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 24). Essa relação e troca mútua são apontadas por Laura (21, EF) que afirma que:

O fato de participar de um grupo, de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, de estar inserida como atuante dentro da minha cidade, isso me atrai muito. Porque a gente conhece várias atividades incríveis que grupos PET fazem, que muda realmente, que transformam nem que seja uma pequena parte da sociedade, mas isso é muito importante.

A extensão universitária poderá levar o aluno a uma reflexão entre a teoria e a prática, fazendo com que este tenha a oportunidade de melhorar sua formação enquanto estudante. Poderá também fazer com que ele passe a conhecer melhor o seu campo de atuação profissional, já que, ao entrar em contato com a comunidade que lhe cerca, passa a conhecer e compreender melhor as demandas sociais. O reconhecimento da extensão como algo importante para a sua formação é evidenciado por Tânia (24, EF): *“[...] ter contato com a extensão [...] tá em evento representando o PET, participando de eventos, isso com certeza é um diferencial tremendo para nossa formação”*. No entanto, apesar de considerar muito importante, Laura (21, EF) aponta a fragilidade da universidade afirmando que ela não favorece a extensão, já que durante a graduação não são oferecidas muitas atividades extensionistas: *“[...] Atividade de extensão que eu acho que a universidade é falha nesse sentido que não tem [...] a gente só no curso não tem atividade extensionista que o PET proporciona”*.

A análise dos dados também revelou o quanto o PET ainda é um programa que causa certa estranheza entre os estudantes. Muitos não o conhecem ou apenas ouvem falar de forma superficial. No desenvolvimento desta pesquisa foi possível notar que não há muitos materiais disponíveis que divulguem os PET e suas ações, apesar de cada grupo ter seus canais de comunicação como sites e *Instagram*. Algumas entrevistadas afirmaram ter participado da seleção mesmo sem saber ao certo o que seria o programa, só vindo a conhecê-lo de fato após seu ingresso. Marta (26, ESA) é uma das bolsistas que conhecia muito pouco sobre o Programa: “[...] achava que o PET só era o PET Mata Atlântica, porque como eu sou do CETEC esse Centro não tem PET [...] a única informação que tinha mais ou menos é que a bolsa era até a formação [...]”. Para Tânia (24, EF) o conhecimento sobre o PET veio a partir da seleção quando teve que estudar pra conhecer o Programa: “[...] comecei a pesquisar mais sobre PET, foi aí que eu descobri o que era o Programa”.

Por fim, as participantes relataram as mudanças em algumas dimensões de suas vidas, sejam elas pessoal, interpessoal, acadêmica ou profissional e, em geral, essas mudanças foram positivas. Apesar do motivo inicial ter sido quase sempre o financeiro, o ingresso no PET permitiu às bolsistas vivenciarem momentos que, muitas vezes, apenas engessadas experiências curriculares do curso não lhes permitiriam.

Desse modo, foi possível perceber o quanto o PET representa para discentes um importante suporte financeiro (favorecendo a permanência do aluno na universidade), emocional (na medida em que os bolsistas criam laços afetivos com os membros do grupo) e formativo (promovendo e participando de eventos).

Com as ações do Governo Federal para expandir o número de oferta de vagas nas universidades públicas, iniciadas em 2003 e oficializadas em 2007 com o REUNI, muitos jovens de camadas populares puderam ingressar numa universidade, fato que acabou demandando importantes ações para que efetivamente ocorresse não apenas a ampliação desse acesso, mas a garantia da permanência e, conseqüentemente, a conclusão da graduação. Assim, percebe-se o quanto é fundamental que as universidades abracem programas que possam oferecer ao estudante condições de permanecer no curso e ao mesmo tempo uma formação qualificada. Especialmente na UFRB, *lôcus* dessa pesquisa, os PET têm se revelado importantes aliados da política de permanência na universidade, pois possibilitam uma vivência acadêmica diferenciada para o aluno diante da pluralidade de atividades do Programa, o que acaba contribuindo para sua formação acadêmica e profissional e, principalmente, seu desenvolvimento pessoal.

6 PROJETOS DE FUTURO

Ao pesquisarmos sobre a relação juventude e escola também somos levados a nos questionar sobre projetos de futuro. Este, no entanto, não deverá ser entendido simplesmente como um processo linear, visto que as trajetórias dos indivíduos são marcadas por rupturas, descontinuidades e imprevisibilidades que muitas vezes criam condições de incertezas que acabam por invalidar os planos de futuro (PAIS, 2005). Assim, os projetos de futuro não são cálculos exatos que fornecem resultados precisos, pelo contrário, são projeções, expectativas que nem sempre se concretizam.

As maneiras como os projetos de futuro são construídos se relaciona estreitamente com a forma que as pessoas se relacionam com o tempo, visto que pensar em projetos de futuro é articular o tempo presente que está preso entre o passado e as expectativas de uma vida futura. Já o futuro, este não pode ser concebido “[...] como um objeto concreto e manejável, como algo que apenas existe para além do presente, um tempo diferente do hoje, mas, como um constante processo que vai sendo construído a cada minuto, hora e dia” (GRACIOLI, 2016, p.7). Logo, pensar no futuro implica em fazer planos de avançar, seguir adiante, mas que esses planos necessitam ser sempre revistos e que, para alcançar o que se deseja ser, faz-se necessário realizar ações para tornar essa expectativa de futuro algo atingível.

Ao projetar seu futuro o indivíduo faz escolhas que vão resultar em projetos individuais, no entanto, suas escolhas não ocorrem de maneira aleatória, já que elas são guiadas com base nas experiências socioculturais e nos códigos que circulam no contexto social no qual está inserido, ou seja, os projetos, embora sejam individuais, não são necessariamente puros.

Nonato (2013) ao analisar as perspectivas de futuro de trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira avalia que os projetos de futuro sempre vão depender do campo de possibilidades¹⁶, que tem relação com o meio socioeconômico e cultural do qual cada indivíduo faz parte. Em outras palavras “[...] trata-se de algo que é dado, mas que passa, ao mesmo tempo, por ressignificações em diferentes contextos, demonstrando o potencial de metamorfose do indivíduo” (DELUCA; ROCHA-DE-OLIVEIRA; CHIESA, 2016, p. 465).

¹⁶ Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée* (VELHO, 2003, p. 28).

Esse campo de possibilidades limita ou potencializa as possibilidades de experiências dos jovens e aponta os limites e ou as alternativas possíveis de serem sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente. Assim, para melhor compreender como os projetos são mobilizados no decorrer de uma trajetória, o entendimento sobre o que venha a ser campo de possibilidades se torna fundamental.

É preciso ressaltar também a não linearidade dos projetos de futuro, pois eles podem mudar, visto que os jovens passam por processos de amadurecimento e os campos de possibilidades também podem se transformar. Logo, no mundo contemporâneo, no qual são apresentadas diversas alternativas de trajetórias, a linearidade cede lugar ao tempo das incertezas.

Do mesmo modo, os avanços tecnológicos e a intensificação dos processos de globalização reforçaram mais ainda as dimensões dos riscos e incertezas nos processos de escolhas de projetos de futuro, já que passaram a interferir na maneira que o jovem se constitui socialmente e conseqüentemente nas formas com as quais passaram a lidar com o tempo e principalmente com o futuro.

A relevância de se pensar campo de possibilidades está no fato de que, de acordo com Nonato (2013, p. 63) “[...] a realidade e as possibilidades não são iguais para aqueles de diferentes classes sociais, raça/etnia, gênero, dentre outras variáveis [...]”. Assim, mesmo pertencendo a contextos semelhantes, as trajetórias dos indivíduos tomam rumos diversos e a depender da maneira que cada um propõe seu plano de ação e da forma com que se apropriam e reelaboram a cultura na qual estão inseridos, o campo de possibilidades se amplia e se transforma em oportunidades e realizações.

No cenário de incertezas e riscos a busca de sentidos é transferida para um espaço temporal mais próximo, isto é, para o presente, tornando possível o seu controle, diferente do futuro, que por ser entendido como mais distante, os riscos e as incertezas são mais imprevisíveis. Leccardi (2005), que realizou uma pesquisa com jovens italianos sobre as suas perspectivas de futuro, utiliza a expressão “presente estendido” para definir essa identidade temporal que “[...] aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado” (LECCARDI, 2005, p. 46). Tal concepção acaba nos levando a questionar o projeto de futuro enquanto base que orienta as biografias dos indivíduos, já que ele aparece como sendo cheio de incertezas e, ao mesmo tempo, coloca o presente como centro dessa dimensão temporal.

6.1 Expectativas de futuro das participantes

Compreender como as jovens desta pesquisa elaboram seus projetos de futuro também foi um dos objetivos deste estudo. Especialmente no contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, marcado pela pandemia da COVID-19, a elaboração de projetos de futuro das participantes foi marcada por incertezas, dúvidas, angústias, mas também por desejo e planos de um futuro exitoso.

Pensar em projetos de futuro acaba nos levando a refletir sobre diversos aspectos que tanto podem estar relacionados ao presente, passado ou ao futuro. Assim, a relação que as bolsistas estabeleceram com o tempo, ilustra dados significativos para a análise de seus projetos de futuro. Nas representações de futuro feitas pelas participantes, algumas possuem projetos bem delineados e com planejamento para concretizá-los como foi o caso de Carla (24, EF) que vislumbra no concurso público a possibilidade de seguir uma carreira como perita criminal e também deseja dar continuidade aos estudos, mas sabe que para custear seus planos para o futuro necessita antes de tudo ingressar no mercado de trabalho: “[...] *eu nunca quero parar de estudar, então planejo sim fazer mestrado, doutorado, mas conciliar com trabalho, até porque eu não vou ter renda para me manter [...]*”.

Nos relatos das participantes, o ingresso no mercado de trabalho aparece como um dos principais projetos para o futuro, pois ele é visto como o espaço das possibilidades que torna possível o acesso a outras conquistas como fazer uma especialização, proporcionar um futuro melhor para a família, a preparação para passar em concursos públicos, entre outras. Assim, Nara (24, ESA) relata a vontade de trabalhar logo após a conclusão do curso: “[...] *quando eu formar eu quero começar a trabalhar logo. Depois eu vou começar a fazer pós-graduação e, quem sabe, futuramente fazer o mestrado*”. A possibilidade de inverter essa ordem só é possível quando a dificuldade de conseguir um emprego é cogitada, como no caso de Wanessa (23, TA) que apesar de colocar o trabalho como primeira opção não descarta a possibilidade de ter que mudar os planos caso não consiga se inserir no mercado de trabalho: “*E caso consiga o emprego seria minha primeira opção, mas se não eu vou tentar o mestrado*”. Nota-se, então, que a dilatação da escolarização através da inserção em cursos de especialização e pós-graduação aparece como alternativa ao desemprego.

Sobre essa questão, Linhares (2015) ao estudar sobre construção de projetos profissionais de jovens universitários constata que boa parte dos jovens acredita que a qualificação profissional através de cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação seria a garantia de “[...] ‘empregabilidade’ e reproduzem o discurso de que para ter um bom

emprego, você precisa estar se atualizando, continuar se aprimorando, para ter uma boa oportunidade” (LINHARES, 2015, p. 230). Essa visão de que se especializar é um caminho para se alcançar a desejada inserção no mercado de trabalho apareceu no relato de Laura (21, EF) quando ela afirmou que “[...] a gente tem que se aperfeiçoar sempre, não ficar estagnada para conseguir algo e coroar toda essa dificuldade até aqui”. Do mesmo modo, Tânia (24, EF) também afirma a necessidade de ter que sempre se qualificar em sua área: “[...] infelizmente a gente sabe que hoje em dia o mercado de trabalho para um engenheiro florestal é complicado, principalmente se você não tiver qualificação”.

Verificou-se também nas narrativas das participantes que o contexto atual de pandemia da COVID-19 acabou fazendo com que os planos para o futuro fossem repensados, adiados, substituídos por outros mais “viáveis” para o momento ou até mesmo deixados de lado. Marta (26, ESA), por exemplo, relata que seus planos após a conclusão da graduação era o de fazer mestrado e abrir o próprio negócio com ajuda dos pais, mas acabou ficando sem direcionamento devido à pandemia:

[...] minha visão era fazer um mestrado na área, e eu queria muito abrir uma empresa [...] estava com esses planos antes da pandemia [...] Só que com a pandemia a gente não conversou mais sobre isso [...] porque para você abrir empresa gera muitos gastos e a gente não tinha uma perspectiva de quando isso vai acabar. Então a gente para completamente de fazer planos para o futuro.

No caso de Wanessa (23, TA) esse período de pandemia serviu para atualizar seu currículo visando o término do curso para poder concorrer nas seleções de mestrado: “Tenho utilizado esse período de pandemia para preparar meu currículo, pra assim que formar tentar um mestrado”. Já para Tânia (24, EF) os planos foram apenas adiados, pois segundo ela a pandemia não modificou seus projetos de futuro de ingressar no mestrado e conseguir um emprego: “Pretendo assim que isso tudo passar poder retornar com os planos e participar das seleções para mestrado [...] pretendo fazer mestrado e trabalhar”.

Quanto aos campos de possibilidades que permitiriam às jovens concretizar seus projetos de futuro, é possível notar que intuitivamente fazem uma leitura de seus contextos ao apontarem o desejo de um futuro melhor, com possibilidades de terem aquilo que não tiveram. As jovens se revelam otimistas e acreditam que podem concretizar seus projetos de futuro, e chama atenção o fato delas apostarem no esforço pessoal como suporte para alcançarem seus desejos e o otimismo em relação ao futuro mesmo diante do cenário atual. Assim, mesmo sabendo das limitações causadas pela pandemia, algumas já começaram a por

em prática seu plano de ação com objetivo de realizar aquilo que desejam no futuro, como entrar em contato com programas de pós-graduação para obter informações sobre previsão de processos seletivos como foi o caso de Laura (21, EF) “[...] estou até entrando em contato com alguns programas para saber qual a pretensão deles de abrir seleção [...]” ou como no caso de Nara (24, ESA), fazer curso de idioma, já que o fato de seu irmão residir no exterior coloca como possibilidade de futuro morar em outro país: “[...] vou melhorar outros idiomas, inglês principalmente, porque eu tenho intenção de sair do país e trabalhar fora”.

Para que se tenha uma visão geral sobre as expectativas de futuro das participantes, foi elaborado um quadro com base nas entrevistas realizadas que sintetiza seus principais projetos, conforme segue abaixo:

Quadro 7: Projetos de futuro das bolsistas

Participante	Projetos de futuro
Carla (24, EF)	Pretende ingressar no mercado de trabalho, seguir carreira acadêmica, e passar em concurso público Polícia Federal para ser perita criminal florestal na área nove;
Laura (21, EF)	Afirma que devido ao momento incerto proporcionado pela pandemia da COVID-19, não sabe o que poderá ocorrer depois de sua graduação, mas tem como objetivos seguir carreira acadêmica, ingressar no mercado de trabalho. Não cogita migrar para lugares muito distantes como outros estados, por exemplo, apenas para cidades próximas ao seu núcleo familiar, pois acredita em outros valores mais importantes, sobretudo, no cenário atual.
Marta (26, ESA)	Estão entre suas expectativas fazer o concurso da EMBASA, seleção de mestrado e almeja abrir um negócio próprio, uma empresa com o apoio dos seus pais, mas devido ao momento de incertezas revolveu adiar um pouco seus projetos de futuro.
Nara (24, ESA)	Deseja ingressar no mercado de trabalho, aprimorar idiomas como o inglês, pois tem intenção de morar fora do país, fazer concurso para alguma empresa como, por exemplo, pra Agência Nacional de Águas, EMBASA, INEMA e não pretende seguir carreira acadêmica, mas não descarta a possibilidade de fazer mestrado.
Tânia (24, EF)	Pretende fazer mestrado, seguir carreira acadêmica ao mesmo tempo também expõe seu desejo de ingressar no mercado de trabalho.
Wanessa (23, TA)	Tem dúvidas com relação a projetos de futuro já que não sabe se ao concluir o curso vai em busca de sua inserção no mercado de trabalho ou segue a carreira acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho

Vale destacar ainda que, nas narrativas das participantes a noção de futuro está relacionada à conclusão dos estudos e a realização profissional e não foram mencionados planos que incluem a constituição de famílias, casar ou ter filhos.

Por fim, foi possível compreender que nos projetos de futuro das jovens entrevistadas o desejo de dar continuidade aos estudos, através da inserção em programas de pós-graduação, aparece como o reflexo da crença de que a escola permite “ser alguém na vida” e, conseqüentemente, ter um futuro melhor e, mesmo para as que almejam ingressar primeiramente no mercado de trabalho, a possibilidade de prosseguir nos estudos é algo desejável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver esta pesquisa no contexto de pandemia da COVID-19 certamente aumentou os desafios quanto ao andamento e conclusão do estudo, já que esse cenário trouxe consigo uma realidade diferente, onde se reinventar passou a ser a palavra de ordem e a busca por novas alternativas de viabilizar a condução de investigações científicas. Além disso, com a adoção de medidas de isolamento social pelas autoridades de saúde foi preciso fazer uma adaptação entre as demandas da vida acadêmica e aquelas relativas aos âmbitos laborais, familiares etc.

No entanto, a despeito dos problemas advindos da pandemia, esta também evidenciou a relevância da ciência para a sociedade, uma vez que se mostrou como referência fundamental para a humanidade mobilizando instituições de pesquisa, de educação e de gestão social, através dos estudos e definições políticas para o combate ao novo coronavírus. Poucas vezes se falou tanto sobre ciência quanto se tem falado atualmente. A pandemia acabou trazendo como ponto positivo o resgate da importância da ciência e seu papel nobre. Curiosamente, essa elevação da ciência ocorre justamente depois de inúmeros ataques ao desenvolvimento da pesquisa no interior das universidades brasileiras, dos cortes de verbas de fomento e da diminuição ou extinção de bolsas.

É preciso destacar o papel importante que as bolsas de IC, de mestrado e doutorado têm para o desenvolvimento da pesquisa no país. No entanto, as restrições orçamentárias impostas e as reorientações políticas das agências de fomento em relação aos bolsistas comprometem seriamente o futuro da ciência no Brasil. A IC representa, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com a pesquisa e, em geral, lhe prepara para seguir carreira acadêmica em programas de mestrado e doutorado. No Brasil temos poucos institutos de pesquisa autônomos privados ou mesmo públicos. Com isso a maior parte da produção depende dos grupos e projetos de pesquisa vinculados às universidades e cursos de Pós-Graduação, que têm como mão-de-obra obra importantes os jovens pesquisadores. Assim, como não há uma regulamentação da profissão de pesquisador na lei brasileira, ele conta com a bolsa que recebe para poder se manter. Logo, os cortes de bolsas precarizam e limitam o desenvolvimento da pesquisa no país.

Com a pandemia veio também a insegurança em relação ao futuro, o que fez com que muitos de nossos projetos fossem adiados ou até mesmo abandonados. Essa sensação de incerteza foi notada nos relatos das participantes desta pesquisa quando elas fizeram projeções

para o futuro, revelando que o momento atual tem gerado muitas inquietações e tensões em relação a perspectivas acadêmicas e profissionais.

Ao iniciar essa pesquisa algumas expectativas foram criadas principalmente por trabalhar com um grupo formado apenas por mulheres, oriundas em sua maioria de zona rural e de famílias de camadas populares. Confesso que esperava trajetórias de escolarização mais descontínuas e com rupturas, dada a dificuldade que é se manter no estudo, sendo de contexto rural, onde há escassez de escolas e há uma tendência para que os filhos trabalhem com os pais na lavoura. Expectativa que foi totalmente desconstruída, visto que as participantes desta pesquisa revelaram possuir uma trajetória escolar de linearidade, apesar das dificuldades enfrentadas, além de contarem com o incentivo da família para poderem dar prosseguimento aos estudos. No entanto, é preciso ressaltar que estas jovens foram aquelas que tiveram sucesso, já que muitas colegas oriundas de contextos semelhantes, não chegaram ao ensino superior, ou seja, passaram pelo funil que seleciona quem pode entrar e permanecer no ensino superior.

A esse respeito foi possível constatar que as famílias das diferentes camadas sociais apostam na escolarização como uma forma de seus filhos alcançarem ocupações com melhores remunerações e de prestígio social. E se esse jovem é de zona rural, por exemplo, essas expectativas aumentam, visto que, estudar aparece como alternativa, segundo os jovens e seus pais, para se obter um bom emprego, com melhores salários e com atividades menos penosas que a da agricultura. Destarte, as famílias projetam suas expectativas de um futuro melhor nesses jovens que adentram os muros das universidades, aumentado ainda mais as pressões em torno destes já que, muitas vezes, são os primeiros membros da família a ingressar no ensino superior.

Ademais, a democratização do acesso ao ensino possibilitou aos jovens de camadas sociais mais baixas alimentarem expectativas ascendentes de mobilidade social, isto é, de investirem em trajetórias que pudessem lhes oportunizar uma realização pessoal e profissional. Contudo, não se pode deixar de evidenciar a persistência das desigualdades sociais, já que, em geral, aqueles de camadas populares, as mulheres, negros oriundos de comunidades rurais são os que tendem a apresentar percurso de escolarização mais curto, muitas vezes nem chegando a concluir a escolarização básica e com frequentes dificuldades em conciliar trabalho e escola.

Os estudos sobre jovens universitários no Brasil, especificamente, têm despertado interesse de alguns pesquisadores, sobretudo sobre aqueles oriundos de camadas populares. Muitas vezes o ingresso destes na universidade representa uma vitória, mas também uma

preocupação, visto que muitos não dispõem de recursos para manterem seus estudos. Assim, uma vez vencida a barreira do ingresso na universidade esses jovens têm que traçar estratégias de permanência para conseguirem se manter no ensino superior e concluir o curso. Apesar de alguns contarem com o suporte financeiro da família, como foi o caso das participantes dessa pesquisa, ainda sim, em muitos casos não é o suficiente para arcar com todos os custos que envolvem não apenas gastos com materiais, mas despesas com alimentação, aluguel, transporte entre outras.

Além dessas questões os jovens têm que lidar com as dificuldades que emergem nesse processo de transição escola universidade, como o fato de terem que se adaptar à nova rotina acadêmica e conseguirem se tornar um estudante afiliado, conforme aponta (COULON, 2008). Diante da discussão traçada, a iniciação científica surge como um espaço privilegiado que pode oportunizar o aprendizado do ofício de estudante no ensino superior, visto que ela possibilita ao aluno o contato com o grupo de forma que pode exercitar a relação interpessoal, ter o acompanhamento do professor-orientador, o contato com a pesquisa, além de se tornar uma rede de apoio nesse momento tão decisivo para o estudante.

Décadas atrás, principalmente no período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial, a transição para a vida adulta era demarcada por rituais como a saída da casa dos pais, o ingresso no mercado de trabalho, o casamento, entre outros, e que conferiam um caráter mais linear às trajetórias. Porém, na atualidade estas passaram a ter uma marca de reversibilidade, conforme os estudos de Pais (2005), isto é, não são mais necessariamente lineares. Assim, é possível perceber que muitos jovens, por exemplo, saem de casa para estudar e continuam a manter laços de dependência em relação à família. Ao analisar as trajetórias das participantes foi possível identificar que todas as seis continuaram a manter esse laço de dependência, sendo que uma entrevistada não chegou a sequer sair da casa da família, continuando a morar com os pais e irmão enquanto cursava a universidade, confirmando assim que esse adiamento da entrada na vida adulta continua presente também nas juventudes atuais.

Outras questões foram discutidas neste trabalho como o ingresso de mulheres no ensino superior e as relações de gênero e educação. Primeiro, vale destacar que as mulheres negras nitidamente se encontram em posição de desvantagem em relação às brancas no acesso ao ensino superior, já que, além da hierarquia de gênero, a de raça ainda prevalece com bastante intensidade na nossa sociedade. Segundo, embora tenha ocorrido um aumento significativo da inserção da mulher na educação superior, esse avanço não significa equidade de gênero, já que mulheres tendem a seguir carreiras que têm menor prestígio e terem remuneração inferior aos homens, mesmo exercendo funções semelhantes. Assim, a presença

de homens geralmente ainda predomina em cursos nas áreas de ciências exatas, enquanto as mulheres direcionam suas carreiras para as áreas de humanidades e em alguns cursos das ciências da saúde e biológicas.

É necessário ressaltar que, não se pretende fazer alguma generalização dos resultados, visto que a pesquisa é de natureza qualitativa, e trabalhou com um número reduzido de casos, buscando perceber dimensões mais sensíveis das experiências. Mas ainda assim foi possível captar dimensões que remeteram a reflexões importantes para pensar a temática de gênero e educação. O fato das participantes serem todas estudantes de cursos das áreas de ciências exatas e das engenharias, contrariando a expectativa mencionada acima, possibilitou compreender o quanto as mulheres inseridas em contextos ditos masculinos, ainda enfrentam desafios para serem aceitas nesses espaços. Os relatos das entrevistadas revelaram episódios de preconceitos, assédios, minimização da figura feminina tanto por parte dos docentes dos cursos, quanto por parte dos colegas, demonstrando que muito ainda terá que ser feito pela UFRB, pelos Centros de Ensino e pelos Colegiados dos Cursos para modificar a cultura machista que impera nos cursos das áreas de ciências exatas e das engenharias e que, em certa medida, acabam afastando as mulheres dessas áreas ou fazendo com que aquelas que já estão inseridas nos cursos acabem evadindo.

Por ser um estudo que privilegiou as trajetórias das participantes para compreender o percurso trilhado por elas ao longo da vida e que as fizeram ter entre seus campos de possibilidades a oportunidade de ingressar no ensino superior, fez-se necessário conhecer os processos de socialização pelos quais passaram e que as fizeram construir uma trajetória de escolarização linear sem grandes percalços. Ressalta-se que, apesar de percorrer várias dimensões, este trabalho tem como ponto norteador a ideia de constituir aspectos que contribuam para o entendimento de trajetórias. Assim, buscou-se organizar essas dimensões em torno dos processos de socialização e seu papel na construção de trajetórias de vida. Logo, foi possível entender que os contextos em que o indivíduo está inserido como família, escola, trabalho, entre outros, não estão simplesmente resumidos a experiências homogêneas e coerentes. Desse modo, foi possível questionar sobre como as experiências dos indivíduos através dos processos de socialização podem ocasionar a produção da desigualdade de gêneros, sua influência na escolarização de mulheres e homens e no momento de escolha das profissões por estes.

É preciso destacar também o papel da figura materna nas trajetórias de escolarização dos filhos que, nesta pesquisa, foi evidenciado como central pelas participantes. Assim,

consideramos que esta é uma das dimensões que merece ser aprofundada em investigações futuras.

Como já anunciado no início desse texto, a pandemia acabou fazendo com que a coleta de dados empíricos ocorresse de forma remota, apesar de no início do processo ter conseguido realizar um encontro presencial com o grupo para apresentar a proposta deste estudo e convidá-las a participar da pesquisa. No entanto, o fato das entrevistas terem sido realizadas através do *Google Meet* (condição necessária para o contexto atual) e de terem sido momentos especiais, pois houve uma interação harmoniosa em que pudemos dialogar antes e após a realização das entrevistas, não descarta a sensação de que se fossem realizadas presencialmente, tendo o contato cara a cara com as entrevistadas, poderia ter captado outras dimensões que talvez tenham passado despercebidas e/ou não tenham sido reveladas. No entanto, é desejo desta pesquisadora retornar ao grupo estudado para dar um *feedback* às participantes e ao tutor da equipe.

É preciso ressaltar que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa também tiveram como propósito colaborar com o entendimento do modo como os jovens universitários, que são oriundos de camadas populares, vivenciam a condição juvenil, sobretudo no contexto de pandemia. Dessa forma, o recorte feito nesta pesquisa, em certa medida, colaborou para apreender os anseios, as expectativas, as dificuldades, os dilemas, as condições de vida, a relação com os diversos espaços de socialização que ocupam e, conseqüentemente, refletem na maneira que se vive a condição juvenil na sociedade contemporânea. Logo, para que seja possível investigar o modo de ser jovem na atualidade é necessário compreender a relação que ele estabelece com a família, escola, trabalho, entre outros. Assim, este estudo possibilitou conhecer a forma com que as bolsistas do PET vivenciam seu cotidiano, como organizam seus tempos, como se relacionam com outros jovens, com a universidade, com o presente e com o futuro, dimensões estas que foram evidenciadas em suas narrativas exploradas ao longo deste trabalho.

Um fato relevante que mesmo sem ter planejado acabou chamando atenção, pois apareceu nos relatos de quatro das seis participantes, foi o sofrimento psíquico. Quatro das seis entrevistadas afirmaram ter passado por problemas de ordem psicológica após o ingresso no ensino superior e, em geral, esses problemas estavam associados ao processo de adaptação à rotina acadêmica, à grande demanda de estudos, à relação conflituosa com docentes, a dificuldades financeiras, entre outros. E o mais preocupante é que em nenhum momento elas disseram ter tido o apoio da Universidade para essas questões. Em geral, ou a família, ou amigos ou médicos particulares lhes auxiliaram a superar esses problemas.

Apesar da UFRB disponibilizar profissionais como psicólogos e assistentes sociais, por meio da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), para estudantes que necessitam de acompanhamento psicológico, talvez falte uma maior divulgação por parte da instituição para que os discentes conheçam e possam usufruir de tais atendimentos. Logo, promover a aproximação com estudantes que passam por algum sofrimento psíquico poderia evitar o agravamento de condições de saúde mental. Nesse sentido, uma das contribuições que este estudo pode dar diz respeito ao fato da necessidade de trazer para a pauta da UFRB a urgência de formulação de políticas públicas de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento acadêmico e psicossocial de universitários, uma vez que essa se constitui em mais uma pauta para a juventude, que já tem problemas de inserção no mercado de trabalho, de violência entre outras questões.

A UFRB sem dúvida é uma universidade que tem contribuído muito para a democratização do acesso ao ensino superior com sua política de inclusão social. O fato de ser a primeira universidade federal do interior da Bahia e de ter tornado possível o ingresso ao ensino superior de diversos jovens de camadas populares, certamente é algo que merece destaque. No entanto, algumas questões ainda merecem devida atenção como o fato de criar uma política de acolhimento dos novos públicos que adentram a Universidade, a criação de um Centro de atendimento a jovens que apresentem problemas psicológicos, orientando-os e encaminhando-os para tratamentos médicos quando for o caso, valorização e divulgação dos programas de IC e grupos PET fomentando a participação de estudantes nestes. Neste sentido, essa pesquisa oferece dados relevantes para se pensar a juventude universitária e as dimensões que envolvem essa etapa da vida.

A delimitação do trabalho de campo na UFRB possibilitou executar a pesquisa com viabilidade e de modo planejado, objetivando alcançar resultados relevantes para o interesse social. Especificamente, a escolha de jovens bolsistas se configura devido à importância de se discutir questões relativas à juventude e, ao mesmo tempo, colocá-la em pauta na agenda sociopolítica-cultural da Universidade, servindo como contribuição para formulação de políticas públicas e futuras pesquisas nesta temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J.E.D. Número de famílias chefiadas por mulheres dobrou em 15 anos. **#Colabora**, 2018. Disponível em: < <https://projeto colabora.com.br/ods5/familias-chefiadas-por-mulheres/> > Acesso em: 20 de jun. de 2021.
- AMORIM, V. G. de. **Gênero e educação superior**: perspectivas de alunas de física. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ARAÚJO, D. B. de C.; CRUZ, I. S. da; DANTAS, M. C. C. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30888>>. Acesso em 02 abr. 2020.
- ÁVILA, R. C. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária**: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei , 2010.
- BALAU-ROQUE, M. M. **A experiência no programa de educação tutorial (pet) e a formação do estudante do ensino superior**. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARONE, D.A. Breve histórico do Programa de Educação Tutorial. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**, Porto Alegre, Ed. 03, p. 17-21, 2016.
- BARRETO, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.16., p. 39-64, jan - abr. 2015.
- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007.
- BERNARDO, R.; ALBUQUERQUE, E.; SANTOS, V. M. Situando conhecimentos: mulheres cientistas na Universidade Federal de Pernambuco. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco , 2014.
- BOSCARIOLI. C.; TACLA, C. A. Ensino, Pesquisa e Extensão: A prática da Indissociabilidade da tríade universitária em um Programa Federal voltado à graduação. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**, Ed. 03, 2016. Disponível em: http://sbc.org.br/images/flippingbook/computacaobrasil/computa_32/CompBrasil03_2016.pdf . Acesso em: 26/12/2020.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade_serie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

_____. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRIDI, J. C. A. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BRITO, S.B.P.; BRAGA, I.O.; CUNHA, C.C.; PALÁCIO, M.A.V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária Em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia (Health Surveillance under Debate: Society, Science & Technology) – Visa Em Debate*, 8(2), 54-63.

CARNEIRO, A.S.C.; SAMPAIO, S.M.R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, S.M.R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel et al. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

CARNEIRO, V. T.; SOARES, P.S. Promovendo a afiliação estudantil através de um grupo de apoio acadêmico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 19484-19502, out. 2019.

CARVALHO, M. G. de. Ciência, tecnologia, gênero e os paradigmas científicos. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8., 2010, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB). **Boletim informativo de Pesquisa e Extensão em Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas**, Cruz das Almas, 2016. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/boletiminformativoccaab/images/Edicoes/Boletim__CCAAB_03_2016.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). **Avaliação do Programa de Educação Tutorial - PET**. (Relatório Final). Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/3661_PET_relatorio+final_+melhorias_

FORMATADO.pdf/fl181df44-1601-4a81-a46e-430001706083?version=1.0>. Acesso em 22 dez. 2020.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e Identidade de gênero e identidade profissional no campo identidade profissional no campo de trabalho de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2010000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 mar. 2020.

COSTA, A.A.A.; RODRIGUES, A.T.; VANIN, I.M. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador : UFBA - NEIM, 2011.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

DAYRELL, J. A. escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DELUCA, G.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; CHIESA, C. D. Projeto e Metamorfose: Contribuições de Gilberto Velho para os Estudos sobre Carreiras. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 458-476, jul./ago. 2016.

DE TILIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **GÊNERO | Niterói | v.14 | n.2 | p.125-148 | 1.sem.2014**.

DIFERENÇA cai em sete anos, mas mulheres ainda ganham 20,5% menos que homens. IBGE. Brasil, 11 março 2019. Disponível em: <[https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens.html#:~:text=As%20mulheres%20trabalham%20menos%20horas,%2C20\)%20por%20hora%20trabalhada](https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/23924-diferenca-cai-em-sete-anos-mas-mulheres-ainda-ganham-20-5-menos-que-homens.html#:~:text=As%20mulheres%20trabalham%20menos%20horas,%2C20)%20por%20hora%20trabalhada)>. Acesso em: 27 dez. 2020.

DURAND, O. C. da S.; ALVES, S. de C. Juventude do Campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In. LEÃO, G.; ROCHA, M.I.A. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ENGEL, C. L. Educação e treinamento da mulher. In: FONTOURA, M.R.; QUERINO, A.C. (Org). **Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/201111_livro_beijing_20_book_web.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FAGUNDES, C.V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.1, jul. 2012.

FARIA, I. **Viver de arte: percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes**, em Salvador, Bahia. 2017. Tese (Doutorado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

FARIA, I. B. **A trajetória das mulheres na ciência**: as consequências e os desafios de produzir conhecimento em um mundo historicamente masculino. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FERREIRA, S. F. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FILIPOUSKI, A. M.; NUNES, M.D.C. **Juventudes**: diálogos e práticas. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

GALERA, J. M. B. O Programa de Educação Tutorial na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a consolidação de uma política pública de inclusão. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 7., Porto. **Anais [...]**. Porto: ANPAE, 2014.

GRACIOLI, M. M. Projetos e perspectivas de futuro de jovens em diferentes contextos. **Nucleus**, v. 13, n. 2, p. 5-16, out.2016.

GROSSI, M. G. R.; BERNARDES, S. de; LOPES, A.M.; ANDALÉCIO, A.M. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 24, n. 1, p. 11-30, jan-abr.2016.

INSTITUTO Unibanco. **Gestão escolar para equidade** – Elas nas exatas. Rio de Janeiro, set. 2015. Disponível em: institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2015/09/edital_elas_nas_exatas. Acesso em 04 fev. 2020.

IRIART, M. F. S. Trajetória e biografia na travessia da juventude: entre tradição e inovação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

JESUS, F. S. **Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do REUNI**: Um enfoque para a graduação da UFRB. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2013.

JESUS, F. S.; SILVA, N.; GARCIA, R.P.M. A expansão interiorizada e os desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do Reuni. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013. Disponível em: [core.ac.uk > download > pdf](http://core.ac.uk/download/pdf). Acesso em 08/04/20.

JESUS, J. A. S. de. **A política de expansão e interiorização do ensino superior através da Universidade Aberta do Brasil**: a experiência da Univasf no Vale do submédio São Francisco. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M.F.S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

LINHARES, M. I. S. B. Juventude universitária e projetos profissionais: trajetórias de desafios e incertezas. **ponto-e-vírgula** 17, p. 219-232, 2015.

LIMA, B.; GERBELLI, L.G. No Brasil, 40% dos jovens com ensino superior não têm emprego qualificado. **GloboNews e G1**, 11 ago. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/08/11/no-brasil-40percent-dos-jovens-com-ensino-superior-nao-tem-emprego-qualificado.ghtml>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LOURENÇO, C. D. da S. Transição do ensino médio para a educação superior: uma experiência compartilhada. In.: SEMEAD SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 22., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: 2019.

MADSEN, N. Mulheres e comunicação no Brasil: 1995 a 2015. In: FONTOURA, M.R.; QUERINO, A.C. (Org). **Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo** – Brasília: Ipea, 2020. 546 p.: il., color. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/201111_livro_beijing_20_book_web.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MAIS da metade dos planos estaduais de educação incluem igualdade de gênero. **De olho nos planos**, 04 de fev. de 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/mais-da-metade-dos-planos-estaduais-de-educacao-incluem-igualdade-de-genero>>. Acesso em 18 mar. 2020.

MARQUES, T. G. “Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar [...]”: reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao ensino superior de jovens mulheres da roça. GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 479. In: REUNIÃO NACIONAL, 38, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: 2017.

MELLO, J. L. **Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2005. 148 f. Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2005.

MENEZES, V. M. O. de. **Família e posição de classe: narrativas de socialização familiar em Salvador**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MINAYO, M. C. de S. A condição juvenil no século XXI. In: MINAYO, M.C. de S.; ASSIS, S.G.; NJAINE, K. (Org.) **Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, pp. 17-43.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NONATO, S. P. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, L. M. de. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros (2000-2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)** – Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PAÍS do futuro? Educação é a área mais afetada pelos cortes de orçamento. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/07/educacao-e-a-area-mais-afetada-pelos-cortes-de-orcamento>>. Acesso em: 20 set. 2019.

PAIS, J. M. Labirintos de vida e trajetórias yôyô. In: **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2005.

PASSOS, E.; ROCHA, N.; BARRETO, M. Gênero e educação. In: COSTA, A. A.; TEIXEIRA, A.; VANIN, I.M. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** - Salvador: UFBA - NEIM, 2011. Disponível em: [www.neim.ufba.br/ENSINO e GENERO_miolo_FINAL](http://www.neim.ufba.br/ENSINO_e_GENERO_miolo_FINAL)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PAULINO-PEREIRA, F. C.; dos Santos, L. G. A.; Mendes, S. C. C. Gênero e identidade: possibilidades e contribuições para uma cultura de não violência e equidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, n. 17, p. 1-10, 2017.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N.A.L.G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCARE, 13., 2017. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCARE, 2017.

PERFIL dos Estudantes de Graduação da UFRB. Disponível <http://www.andifes.org.br/?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27> Acesso em: 10 set. 2018.

PIMENTA, M. de M. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, M. de M. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PINHO, A. P. M.; DOURADO, L. C. D. C.; AURÉLIO, R. M.; & BASTOS, A. V. B. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que

influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, V. 6, n. 1, p. 33-47, Jan./Jun. 2015.

PINTO, E. J. S.; CARVALHO, M.E.P.; RABA Y, G. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, = v. 10, n. 22, p. 47-58, mai./ago. 2017.

Plataforma Educacional. <Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 15 set. 2019.

QUEIROZ, C. T. A. P.; CARVALHO, M. E. P.; MOREIRA, J. A. de. Gênero e inclusão de jovens mulheres nas ciências exatas, nas engenharias e na computação. In: REDOR, 18., 2014, Recife. **Anais [...]**. Recife: 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, J. H. de S.; ROCHA, B.F.; PASSAGLIO, K.T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, maio 2016.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SARDENBERG, C. M. B; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, A.A.; TEIXEIRA, A.; VANIN, I.M. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais** - Salvador: UFBA - NEIM, 2011. Disponível em: <www.neim.ufba.br > ENSINO e GENERO_miolo_FINAL>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SAÚDE mental na universidade importa? Politize. São Paulo, set. 2018. Disponível <em: <https://www.politize.com.br/saude-mental-na-universidade>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

SAVOIA, Mariângela Gentil. **Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

SETTON, M. da G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, E.R. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 30, p.133-148, jun.2008.

SILVA, L. F. (2012). Iniciação científica – contexto e aspectos práticos. **Revista de Medicina**, São Paulo, v.91, n.2, p. 128-136, 2012.

SOUZA, D. de. Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 11, n. 18, p.170-185, jul./dez. 2008.

SOUZA, G. K. A. de; SANTOS, D. B. R. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. **Revista Olhares Sociais**, v. 03, n. 02, p. 68-85, 2014.

SPUDEIT, D.; CUNHA, M. V. DA. O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 56-83, set./dez. 2016.

ROSA, K. D. da. A (pouca) presença de minorias étnico- raciais e mulheres na construção da ciência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 21., 2015, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, 2015.

ROSA, K. D. da.; SILVA, M. R. G. da. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de física. **Gênero**, Niterói, v.16, n. 1, p. 83 – 104, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Relatório de Gestão da UFRB 2018**. Cruz das Almas. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br>>. Acesso em: 15 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2019-2030**. Cruz das Almas. Disponível em: <www.ufrb.edu.br/proplan>. Acesso em: 27 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Relatório de gestão do exercício de 2018**. Cruz das Almas. Disponível em: <[www.ufrb.edu.br > category > 8-relatorio-de-gestao](http://www.ufrb.edu.br/category/8-relatorio-de-gestao)>. Acesso em: 09 out. 2019.

V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais. Disponível <http://www.andifes.org.br/?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27> Acesso em: 10 set. 2018.

WEISHEIMER, N.; CASTRO, M.G. Juventude e gênero: o poder jovem e feminista enfrenta Bolsonaro. In: **Revista Juventude.br**. 17ª Edição - Ano 14 – jun. 2019.

WEISHEIMER, N. Juventudes rurais e a invisibilidade social. **Revista DesIdades**, Rio de Janeiro, n.1, ano 1, p. 22-27, dez. 2013.

WHITAKER, D. C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Cadernos Cedes**, ano XXII, n. 56, p. 7 – 22, abr. 2002.

APÊNDICE

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada aluna, você está sendo convidada a participar, **como voluntária**, da pesquisa intitulada “A CONDIÇÃO JUVENIL DE JOVENS MULHERES BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) CONEXÕES DE SABERES SOCIOAMBIENTAIS DA UFRB” que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Jaiana da Silva Santos, sob orientação do Prof. Dr. Ivan Faria, do Departamento de Educação da UEFS. Todo o processo de pesquisa será pautado pelas Resoluções CNS nº 510/2016 e CNS nº 466/2012. Este projeto tem como objetivo analisar a condição juvenil de jovens mulheres bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Socioambientais da UFRB, articulada às estratégias utilizadas por estas para garantirem sua permanência no ensino superior, e suas perspectivas de construção de projetos de futuro, levando em conta variáveis como fatores econômicos, culturais, de gênero, etnia, entre outros. A pesquisa terá início em fevereiro de 2020, com previsão de término em abril de 2020. Toda e qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes. Esta pesquisa será realizada com as bolsistas do PET Conexão Saberes Socioambientais da UFRB, situado no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas Pavilhão de Aulas II, Sala 114 – A Cruz das Almas – BA. A pesquisa se desenvolverá no horário dos plantões das bolsistas, previamente informados, não havendo necessidade das estudantes ficarem no contra turno ou faltar às aulas, assim como será assegurada a garantia de que a pesquisa não causará prejuízos à rotina laboral dos participantes, já que os questionários e entrevistas serão aplicados nos horários dos plantões das bolsistas. Para a realização desta pesquisa, será necessário gravar (em áudio) todos os momentos. Contudo, a colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Esclarecemos que será respeitado o direito da jovem ao anonimato e privacidade em todas as fases da pesquisa, dessa forma seu nome não será em nenhum momento revelado. Haverá riscos relacionados à participação nesta pesquisa, pois tanto as perguntas do questionário, quanto da entrevista poderão causar desconforto e outros sentimentos como: raiva, tristeza, medo, angústia, euforia, agitação e outros. Caso isso ocorra a participante não precisará responder a essas questões e nós iremos retirá-la da entrevista e questionário caso a participante assim desejar. Além disso, caso haja quebra de anonimato e/ou constrangimentos relacionados à exposição de informações confidenciais, estes serão considerados e minimizados pela pesquisadora, podendo a participante ser encaminhada, se necessário, para o Núcleo de Acompanhamento Integral ao Estudante – NAIE/UFRB. Todo o material produzido será guardado por cinco anos, nos arquivos pessoais da pesquisadora, bem como nos arquivos do grupo de pesquisa TRACE da UEFS, do qual faço parte. Dentre os benefícios dessa pesquisa está sua contribuição para a ampliação da discussão sobre questões relativas à juventude e ao mesmo tempo colocá-la em pauta na agenda sócio-política-cultural da universidade, servindo como contribuição para formulação de políticas públicas e futuras pesquisas nesta temática. “Informamos que vocês não receberão nenhuma remuneração pela participação nessa

pesquisa, não terão nenhum custo decorrente dessa pesquisa e você terá direito de buscar indenização no caso de eventual dano decorrente da mesma, conforme o disposto na Res. 466/12.” A pesquisa obedecerá ainda aos seguintes fundamentos éticos conforme o disposto na Res. 466/12: respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida; ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; garantia de que danos previsíveis serão evitados; e relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. Você tem o direito de desistir de participar a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Ressaltamos ainda que a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 510, de 2016, Capítulo I, Art. 2º, Inciso II; e Capítulo III, Seção II, Artigo 17º, Inciso V. Resolução CNS nº 466/2012, item II.2 letra o, item IV.3 letra c, item V.6. Ao fim da pesquisa, será realizada uma mostra para divulgação e devolução dos resultados. Desde já nos disponibilizamos a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em participar e autoriza a publicação dos resultados da pesquisa em revistas, congressos e outros meios, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados. Caso você se recusar a participar, não será penalizado de forma alguma. Querendo entrar em contato conosco, estaremos disponíveis no Prédio da Pós-graduação em Educação da UEFS, Avenida Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA ou pelo telefone (75) 3161 8871. Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato com o Comitê de Ética da UEFS (CEP/UEFS), que são “Colegiados criados para defender os direitos dos participantes de pesquisas e para contribuir com o desenvolvimento de pesquisas”, pelo endereço eletrônico (cep@uefs.br), pelo telefone: (75) 3161-8124, ou pessoalmente no endereço, módulo 1, MA 17, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA, de segunda a Sexta, de 13h30 as 17h30.”

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável
Jaiana da Silva Santos

Assinatura da Participante

Apêndice B - Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

QUESTIONÁRIO

Prezada colaboradora, este questionário é um dos instrumentos metodológicos da minha pesquisa sobre a condição juvenil de jovens mulheres bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Socioambientais da UFRB, articulada às estratégias utilizadas por estas para garantirem sua permanência no ensino superior, e suas perspectivas de construção de projetos de futuro, levando em conta variáveis como fatores econômicos, culturais, de gênero, etnia, entre outras. Sua contribuição será fundamental para a realização do estudo. Sua identificação será mantida em sigilo. Não existem respostas certas ou erradas, por isso solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

I - IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1) Idade:

2) Você possui alguma deficiência? 1. () Sim 2. () Não

2.1.) Em caso afirmativo, indique o tipo:

1. () Deficiência Física 4. () Deficiência mental
 2. () Deficiência auditiva 5. () Outro: _____
 3. () Deficiência visual

3) Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria sua cor/raça?

1. () Branca 2. () Preta 3. () Parda 4. () Amarela 5. () Indígena
 6. () Outra. Qual? _____

4) Você possui religião? 1. () Sim 2. () Não

4.1) Caso sim, qual?

1. () Católica 2. () Protestante/evangélica 3. () Candomblé 4. () Espírita
 5. () Outra: _____

5) Quantas vezes você participa de cultos religiosos ou cerimônias?

1. () Nunca
 2. () Algumas vezes por ano
 3. () Mensalmente
 4. () Semanalmente
 5. () Mais de uma vez por semana

6) Qual o seu estado civil?

1. () Solteira 4. () Viúva
 2. () Casada 5. () União estável
 3. () Separada 6. () Outro: _____

7) Com que gênero você se identifica?

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Feminino | 4. <input type="checkbox"/> Transgênero masculino |
| 2. <input type="checkbox"/> Masculino | 5. <input type="checkbox"/> Travesti |
| 3. <input type="checkbox"/> Transgênero feminino | 6. <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

8) Qual a sua orientação sexual?

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Homossexual | 3. <input type="checkbox"/> Bissexual |
| 2. <input type="checkbox"/> Heterossexual | 4. <input type="checkbox"/> Outra: _____ |

9) Possui filho? 1. Sim 2. Não

10) Qual o seu local de nascimento?

10.1 Cidade: _____ 10.2 Estado: _____

11) Onde viveu sua infância/adolescência? 1. Zona Urbana 2. Zona Rural

12) Qual o seu local de moradia atual? Cidade: _____

13) Bairro/Distrito/Comunidade onde mora: _____

14) Qual o seu local de moradia anterior à entrada na universidade?

14.1 Cidade: _____

14.2 Bairro: _____

15) Como faz para se deslocar até a universidade?

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Transporte público | 5. <input type="checkbox"/> Bicicleta |
| 4. <input type="checkbox"/> Transporte cedido pelo município | 3. <input type="checkbox"/> Transporte fretado |
| 2. <input type="checkbox"/> Transporte privado | 6. <input type="checkbox"/> A pé |

16) Onde seus pais vivem? _____

17) Com quem mora hoje? (você pode assinalar mais de uma alternativa)

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Mãe e pai | 7. <input type="checkbox"/> Pai |
| 2. <input type="checkbox"/> Pai, mãe, irmão(ã)(s) | 8. <input type="checkbox"/> Pai e madrasta |
| 3. <input type="checkbox"/> Companheiro(a) | 9. <input type="checkbox"/> Sozinho(a) |
| 4. <input type="checkbox"/> Mãe | 10. <input type="checkbox"/> Irmão(ã)(s) |
| 5. <input type="checkbox"/> Mãe e padrasto | 11. <input type="checkbox"/> Tia(o)(s) ou avó(ô)(s) |
| 6. <input type="checkbox"/> Companheiro(a) e filhos | 12. Outros: _____ |

18) Tipo de moradia

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Residência particular própria | 4. <input type="checkbox"/> Residência universitária |
| 2. <input type="checkbox"/> Residência particular alugada | 5. <input type="checkbox"/> Pensionato |
| 3. <input type="checkbox"/> Residência particular compartilhada com amigos | 6. <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

19) Marque com um "X" a escolaridade dos seus pais:

Escolaridade	Nunca Estudou	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Completo	Ens. Médio Incompleto	Ens. Médio Completo	Ens. Sup. Completo	Ens Sup. Incompleto
19.1 Pai							
19.1 Mãe							

20) Qual a ocupação/profissão dos seus pais?

20.1 Pai	
20.2 Mãe	

21) Em quais redes de educação teve suas experiências de escolarização?

Etapas	Integralmente na rede pública	na rede privada	Integralmente na rede privada	Parte na rede pública, parte na privada
1) Educação Infantil				
2) Do 1° ao 5° ano				
3) Do do 6° ao 9° ano				
4) Ensino Médio				

22) Há quanto tempo concluiu o Ensino médio? _____

23) Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)

1. () Menos de 1 Salário Mínimo
 2. () Mais de 01 e menos de 03 Sal. Mínimos
 3. () Mais de 03 e menos de 06 Sal. Mínimos
 4. () Mais de 06 e menos de 10 Sal. Mínimos
 5. () Mais de 10 Sal. Mínimos

23.1) Quantas pessoas contribuem com essa renda familiar? _____

23.2) Qual o total de pessoas que dependem dessa renda? _____

II - DADOS SOBRE A VIDA ACADÊMICA

24) Qual o seu curso na universidade? _____

24.1) Está cursando qual semestre? _____

24.2) Estuda em qual turno?

1. () Matutino 2. () Vespertino 3. () Noturno 4. () Integral

25) Qual a sua principal motivação para a escolha do curso? (marque apenas uma alternativa)

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Mercado de trabalho | 2. <input type="checkbox"/> Flexibilidade de horário |
| 4. <input type="checkbox"/> Identificação com a profissão | 5. <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| | 3. <input type="checkbox"/> Carreira/Salário |

26) Foi sua primeira opção? 1. Sim 2. Não
Se não, que outros cursos pensou em fazer?

27) Você já foi reprovado em alguma(s) disciplina(s)? 1. Sim 2. Não

28) Quantas horas você dedica semanalmente para estudar? _____

29) Você já trancou alguma disciplina? 1. Sim 2. Não

29.1) Se sim, qual motivo?: _____

30) Já pensou em trancar o curso? 1. Sim 2. Não

30.1) Se sim, qual o motivo?: _____

31) Você já trancou o curso? 1. Sim 2. Não

31.1) Se sim, qual o motivo?: _____

32) Já pensou em desistir do curso? 1. Sim 2. Não

32.1) Se sim, qual o motivo?: _____

33. Você acha que existe tratamento igualitário para homens e mulheres em sala de aula?

Sim Não

Se não, por quê? _____

34. Você já se sentiu prejudicada por ser uma mulher na sua turma/sala de aula?

Sim Não

Se sim, por quê? _____

35. Você já se sentiu favorecida por ser mulher na sua turma/sala de aula?

Sim Não

Se sim, por quê? _____

36. Você já sofreu algum tipo de preconceito, discriminação ou assédio por ser mulher em sala de aula?

Sim Não

Se sim, qual? _____

37. Se sente incluída no meio universitário? 1() Sim 2() Não

38) Como você ingressou na universidade?

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Ampla concorrência | 5. <input type="checkbox"/> Portador de diploma |
| 2. <input type="checkbox"/> Cotas | 6. <input type="checkbox"/> Rematrícula |
| 3. <input type="checkbox"/> Transferência externa | 7. <input type="checkbox"/> Transferência Ex Officio |
| 4. <input type="checkbox"/> Transferência interna | |

39) Teve outras experiências no ensino superior? 1. Sim 2. Não

40) Iniciou outra graduação e abandonou (ou trancou)? 1. Sim 2. Não

40.1) Se sim, qual? _____

41) Concluiu outra graduação? 1) Sim 2. Não

41.1) Se sim, qual? _____

42. Principal forma de se manter na Universidade (se bolsista, além da bolsa):

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Trabalho <i>freelance</i> (faz bico) | <input type="checkbox"/> Ajuda de outras pessoas |
| <input type="checkbox"/> Ajuda da família | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? |
| <input type="checkbox"/> Vende produtos/alimentos | _____ |

43. Quando passou a conhecer os programas e auxílios oferecidos para ajudar na permanência dos estudantes na universidade?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Antes de entrar na universidade já sabia. | <input type="checkbox"/> No 2º semestre. |
| <input type="checkbox"/> Assim que entrei na universidade. | <input type="checkbox"/> No 3º semestre. |
| | <input type="checkbox"/> A partir do 4º semestre |

44. Forma de ingresso no PET: Bolsista Voluntária

45. Participar do PET possibilita sua permanência na universidade?

Sim.

Não.

Caso sim, especifique _____

46. Além do PET, participa de algum programa oferecido pela universidade para auxiliar na sua permanência?

Sim.

Não.

Caso sim, especifique _____

47) Identifique a(s) pessoa(s) que lhe forneceu(ram) suporte emocional para sua entrada no curso superior: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Mãe

2. Pai

3. Amigos

4. Esposo(a)/companheiro(a)

5. Namorado(a)

6. Irmão(a)

7. Parentes

8. Ninguém

9. Outros: _____

48) Identifique a(s) pessoa(s) que representa(m) suporte emocional para sua permanência na universidade: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Mãe

2. Pai

3. Amigos

4. Esposo(a)/companheiro(a)

5. Namorado(a)

6. Irmão(a)

7. Parentes

8. Ninguém

9. Outros: _____

49) Quais foram os suportes sociais que contribuíram para o seu ingresso na universidade: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Participou de curso pré universitário pago

2. Participou de curso pré universitário comunitário

3. Participou do Programa Universidade para Todos (UPT)

4. Estudou por conta própria

50) Para sua permanência na universidade você conta com: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Ajuda financeira da família

2. Ajuda de colegas

3. Políticas assistenciais estudantis

4. Trabalho

5. Estágio remunerado

6. Bolsa institucional

7. Outros: _____

51) O que mais te motiva a estudar: (assinalar apenas uma alternativa)

1. Adquirir novos conhecimentos

2. Tirar boas notas

3. Não reprovar

4. Conseguir um bom emprego/posto de trabalho

5. Poder ajudar a família

6. Poder contribuir com a sociedade

7. Crescimento pessoal

8. Outro _____

52) Quando vivencia algum problema (físico ou emocional) a quem/que recorre: (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Professor(a)
2. Amigo(a)/colega
3. Serviço médico universitário
4. Núcleo de apoio psicopedagógico universitário
5. Serviços médicos públicos
6. Serviços médicos particulares
7. CAPS
8. Centro/diretório acadêmico
9. Companheiro(a) /namorado(a)
10. Família

53) Quais suportes institucionais você tem acesso ou já acessou na universidade? (você pode assinalar mais de uma alternativa)

1. Biblioteca
2. Restaurante universitário
3. Residência universitária
4. Serviço de Saúde
5. Ouvidoria
6. Parque esportivo
7. Apoio psicossocial
8. Grupos de Pesquisa
9. Grupos de extensão
10. Grupos de Estudo
11. Centro/Diretório Acadêmico
12. Cursos complementares
13. Outros _____

54) Pertence a algum grupo/coletivo cultural, religioso, esportivo ou político na universidade? 1. Sim 2. Não

Se sim, qual(is)? _____

55) Pertence a algum grupo/coletivo cultural, religioso, esportivo ou político fora da universidade? 1. Sim 2. Não

Qual(is)? _____

56) Exprese livremente como se sente na universidade:

57) Avalie de 0 a 10 o que achou de responder este questionário:

Apêndice C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ANTECEDENTES

Pergunta disparadora: gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória pessoal (local de nascimento, como era a vida nesse lugar...).

Perguntas de aprofundamento:

O que pensava em ser quando crescesse?

A composição familiar (com quem mais se identificava)?

Fale sobre a profissão dos seus pais...

Fale sobre o período em que morou na zona rural (aquelas que declararam ter vivido na zona rural durante a infância).

Caso tenha irmãos, eles eram estimulados pelos seus pais a seguir uma carreira? Seus pais apoiavam/ estimulavam suas escolhas da mesma forma?

Seus pais davam tratamento diferenciado a você e seus irmãos?

Como foi a trajetória de escolarização (se foi boa aluna, com que matérias se identificava)?

Você teve bom desempenho em matérias de exatas na Educação Básica? Qual matéria mais gostava?

SOBRE A ESCOLHA DO CURSO

Pergunta disparadora: Como foi o processo de escolha do curso (o que motivou ...)?

Perguntas de aprofundamento:

A expectativa dos pais

O fato de ter ligação com a zona rural influenciou na escolha do curso (aquelas que escolheram cursos ligados à terra);

No Ensino Médio teve dúvidas quanto à escolha do curso?

Você teve apoio de sua família quanto a essa escolha?

Existem outras pessoas que fizeram cursos na área de exatas na sua família?

Como foi sua preparação para ingressar na universidade?

Participou de algum curso preparatório?

O fato de ser cotista influenciou na opção pelo curso? (para aquelas que se declararam cotista)

O fato de ser mulher influenciou na escolha do curso?

O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Pergunta disparadora: como foram os primeiros momentos de vida acadêmica (mudança, adaptação)?

Perguntas de aprofundamento:

Quais foram suas expectativas para esse momento de entrada na universidade?

Como é sua relação com os colegas do curso?

Como é a relação com professores? Você percebe alguma diferença de tratamento entre homens e mulheres por parte deles? Como é ser mulher no curso de engenharia?

Como é a relação com o conhecimento: seu desempenho nas disciplinas, principais dificuldades?

O ingresso no PET ajudou na adaptação à vida acadêmica?

A EXPERIÊNCIA NO PET

Pergunta disparadora: O que o PET representa pra você? (o que mudou na sua vida, experiência acadêmica, profissional...);

Perguntas de aprofundamento:

Ser bolsista do PET é um diferencial para sua formação acadêmica e profissional? Por quê?

Você acredita que o fato de ser bolsista do PET te coloca em situação de vantagem em relação aos outros alunos da graduação? Por quê?

Por que escolheu o PET e não outro programa de Iniciação Científica, por exemplo? Existe alguma razão especial para a escolha desse Programa?

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Pergunta disparadora: Como é se manter na universidade (com quais suporte pode contar: família, religião, bolsa, atividades remuneradas...)?

Perguntas de aprofundamento:

Como é morar em outra cidade, distante da família? Nos momentos de dificuldades a que/quem recorre?

O que você pensa sobre os programas de assistência estudantil oferecidos pela UFRB?

Você acredita que eles auxiliam na permanência dos estudantes?

Quais as dificuldades que você enfrenta para conciliar vida pessoal e vida acadêmica?

SER MULHER EM CURSO DE EXATAS

Pergunta disparadora: Fale sobre sua percepção do que é “ser mulher” na área de ciências exatas;

Perguntas de aprofundamento:

Para você, por que são poucas mulheres na área de ciências exatas?

Quais dificuldades uma mulher no curso de ciências exatas enfrenta na universidade?

Na sua percepção, qual é o perfil racial das alunas e dos alunos do curso? Como você analisa a questão racial no curso de exatas?

Conhece alguma situação de discriminação, assédio no curso? Já foi vítima?

Como é a sua relação com os professores e colegas? Há algum tratamento diferenciado por parte dos professores ou colegas por você ser mulher?

Sua visão sobre os cursos de ciências exatas mudou ou é a mesma de quando você iniciou a graduação?

Você considera necessário preparar e educar as meninas para incentivá-las a fazer cursos na área de exatas? O que você sugere para incentivar o interesse delas pela área?

PROJETOS DE FUTURO

Pergunta disparadora: O que pensa sobre seu futuro (quais seus projetos profissionais)?

Perguntas de aprofundamento:

Você se preocupa com o futuro?

Pretende seguir carreira acadêmica?

Em relação ao mercado, como você enxerga a inserção feminina na área de exatas/engenharias?

Expectativas de sucesso na carreira...

Pretende migrar para outra cidade?