

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

RENATA BERNARDO

**INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE
FORMAÇÃO NARRADAS POR JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

**Itatiba
2015**

RENATA BERNARDO – RA: 001201100530

**INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE
FORMAÇÃO NARRADAS POR JOVENS UNIVERSITÁRIOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato

**Itatiba
2015**

378.18 Bernardo, Renata.
B444i Inserção do ensino superior: trajetória de formação narradas
por jovens universitários / Renata Bernardo. -- Itatiba, 2015.
158 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Jovens universitários. 2. Trajetórias de formação.
3. Inserção no ensino superior. 4. Marcas das culturas
5. Representações da matemática escolar. I. Nacarato, Adair
Mendes. II Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Renata Bernardo, defesa da tese “**Inserção no Ensino Superior: Trajetórias de Formação Narradas por Jovens Universitários**” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 11 de fevereiro de 2015. Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Prof. Dr. Nilo Agostini
Examinador

Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro
Examinadora

Dedico este trabalho àqueles que são partes de mim:
Francisco (in memoriam), a mais importante lembrança!
Nereide, Waléria e Laís, as presenças mais necessárias!
Marcelo, a mais doce e amada parceria!

AGRADECIMENTOS

Agradeço com muito apreço pessoas que foram imprescindíveis para o cumprimento desta etapa na minha trajetória de formação e história de vida. Os ensinamentos e experiências compartilhadas são profícuas marcas que me compõe como profissional e sujeito em formação.

Agradeço especialmente, a Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, pela parceria, amizade e partilha na minha trajetória e aos caros professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

A querida Profa. Dra. Regina Célia Grando, professora que marcou, como pessoa a minha história de vida, pela sua energia, vivacidade e amorosidade e aos professores, Dra. Maria Carla Corrochano, Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Dra Milena Moretto, Dr. Nilo Agostini, Dra. Celi Espasandin Lopes, pelas leituras e valiosas contribuições para o trabalho.

A Universidade São Francisco, nas pessoas do Prof. Dr. Héctor Edmundo Huanay Escobar, Prof. Dr. Joel Alves de Sousa Júnior, Reitor e Vice-Reitor da Universidade São Francisco. Agradeço aos amigos e colegas da Universidade São Francisco que colaboraram e me incentivaram para o processo de doutoramento.

Aos amigos, Silvia, Marjorie, Renato, Hércules, Daniel, André, Cleane, Marta, Denise, Elisangela, Jónata, Christiane, Cristina, Ellen, companheiros de muitos desafios e aos meus alunos, que me impulsionam todos os dias a ser melhor.

A minha família, que é parte de mim, por ela cheguei até aqui!

“Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida.

E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida”

(Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”)

BERNARDO, Renata. **INSERÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO NARRADAS POR JOVENS UNIVERSITÁRIOS**. f.158. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Educação. Universidade São Francisco, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa ancora-se nas trajetórias de formação de jovens universitários até a inserção no ensino superior e as marcas das culturas escolares e da educação matemática escolar nestas trajetórias. A produção de dados da pesquisa foi realizada a partir de duas entrevistas narrativas e a gravação de dois grupos de discussão como suportes metodológicos, com o intuito de responder: Quais as marcas da matemática e da cultura escolar, jovens universitários evidenciam, ao narrarem suas trajetórias de formação até a inserção no ensino superior? A pesquisa tem como objetivo conhecer as trajetórias de formação de jovens estudantes universitários e os caminhos trilhados para inserção no ensino superior, e como objetivos específicos: 1) Conhecer as marcas das culturas escolares na trajetória de formação dos estudantes universitários; 2) Identificar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em sua trajetória de formação; 3) Identificar os elementos determinantes na trajetória de formação para a inserção desses jovens no ensino superior. Os participantes da pesquisa são 10 estudantes universitários dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Pedagogia dos *Campi* de Bragança Paulista e Itatiba, Estado de São Paulo, da Universidade São Francisco (USF). Os aportes teóricos do estudo alicerçam-se principalmente nos estudos sobre os jovens e os processos de inserção no sistema educacional de ensino superior evidenciando suas histórias de vida e trajetórias de formação, perpassando pelos estudos pautados nas marcas e representações da educação matemática escolar e culturas escolares. As narrativas de vida e de formação dos jovens evidenciaram que as marcas relativas às culturas escolares e à matemática escolar estão nas relações interpessoais e vínculos de amizade estabelecidos no contexto escolar; no papel do professor na trajetória de formação, sendo que os estudantes têm lembranças muito fortes de seus professores que migram de marcas positivas às negativas; na ambivalente representação da matemática escolar, em que para alguns destes jovens, de acordo com suas experiências, representa grandes dificuldades e desafios, conferindo-lhe o dom para a aprendizagem, e para outros, a matemática escolar representou prazer e facilidade em aprender. Sobre os elementos determinantes para a inserção no ensino superior, as narrativas apontam para a importância da família, o seu incentivo e apoio moral; as contingências econômicas, que interferem diretamente no processo; a influência dos professores e das disciplinas escolares; e o papel das políticas públicas para a inserção do jovem no ensino superior.

Palavras-chave: jovens universitários; trajetórias de formação; inserção no ensino superior; marcas das culturas escolares; representações da matemática escolar.

BERNARDO, Renata. INSERT IN HIGHER EDUCATION: TRAINING PATHS narrated by YOUNG UNIVERSITY. f.158. Doctoral Thesis. Graduate program. Doctorate in Education. San Francisco University, 2015.

ABSTRACT

This research is anchored in training trajectories of university students to insertion in higher education and the marks of school cultures and school mathematics education in these trajectories. The production of research data was carried out from two narrative interviews and audiogravação two discussion groups as methodological supports, in order to answer: What brands of mathematics and school culture, college kids show, when they describe their trajectories training to insertion in higher education? The research aims to meet the learning paths of young college students and the paths for inclusion in higher education, and the following objectives: 1) To know the marks of school cultures in the formation path of university students; 2) Identify the representations of school mathematics to university students highlight in his career training; 3) Identify the key factors in the formation path for the integration of these young people in higher education. The participants are 10 university students of Business Administration courses, Accounting, Nursing, Pharmacy, Physiotherapy and Pedagogy of the Campi of Bragança Paulista and Itatiba, State of Sao Paulo, the University San Francisco (USF). The theoretical contributions of the study underpin mainly in studies on youth and integration processes in the educational system of higher education highlighting their life stories and learning paths, passing by guided studies in the marks and representations of school mathematics education and school cultures. The narratives of life and training of young people show that marks related to school culture and school mathematics are in interpersonal relations and bonds of friendship set in the school context; the teacher's role in shaping history, and the students have very strong memories of their teachers who move from positive to negative marks; the ambivalent representation of school mathematics, in which for some of these young people, according to their experiences, represents great difficulties and challenges, giving you the gift for learning, and for others, school mathematics represented pleasure and ease in learning. On the key elements for inclusion in higher education, narratives point to the importance of family, your encouragement and moral support; economic contingencies that directly interfere in the process; the influence of teachers and school subjects; and the role of public policies for the inclusion of youth in higher education.

Keywords: university students; learning paths; inclusion in higher education; brands of school cultures; representations of school mathematics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período da Primeira e Segunda Entrevista	72
---	----

LISTA DE SIGLAS

APAC – Associação de Proteção e Atenção Carcerária de Bragança Paulista

APCD – Associação Paulista de Cirurgiões Dentista

CDAPH – Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação

CPA – Comissão Permanente de Avaliação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EDUCAFRO – Educação e Cidadania para Negros e Carentes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FESB – Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

HIFOPEM – Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática

HUSF – Hospital Universitário São Francisco

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ProUni – Programa Universidade para Todos

PAI – Projeto de Alfabetização e Inclusão

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

TIC – Tecnologias de comunicação e de informação

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unesp – Universidade Estadual de São Paulo “Julio de Mesquita Filho”

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
A organização do relatório de pesquisa.....	20
1 TECENDO OS FIOS DE LEMBRANÇAS DA MINHA TRAJETÓRIA.....	22
1.1 O início de uma história.....	23
1.2 Pelos corredores universitários.....	28
1.3 Experiências com a docência universitária.....	34
1.4 Percursos trilhados para a pesquisa de doutorado.....	37
2 TRAJETOS PERCORRIDOS EM DIÁLOGOS TEÓRICOS.....	40
2.1 Concepções sobre os jovens.....	40
2.1.1 O jovem e a inserção na universidade.....	43
2.2 Trajetória e Experiência.....	46
2.2.1 Culturas escolares e matemática escolar nas trajetórias de formação.....	50
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
3.1 Os jovens participantes da pesquisa.....	59
3.2 A entrevista narrativa como instrumento de produção de dados para estudos de abordagem biográfica.....	66
3.2.1 As entrevistas narrativas com os estudantes universitários.....	69
3.3 Os grupos de discussão.....	72
3.4 Os procedimentos de análise.....	75
4 PASSEI PELA ESCOLA E CONSEGUI CHEGAR À UNIVERSIDADE!.....	78
4.1 Lembranças da escola.....	78
4.2 Lembranças dos professores.....	94
4.3 Lembranças da Matemática.....	106
4.4 Síntese do capítulo.....	114
5 É DIFÍCIL! MAS NÃO VOU DESISTIR!.....	118
5.1 Contingências da vida, questão econômica e o papel da família.....	118
5.2 Identificação com as disciplinas escolares e o papel dos professores.....	126
5.3 O papel das políticas públicas.....	133
5.4 Síntese do capítulo.....	142
A PARTIR DO FIM UM RECOMEÇO!.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

INTRODUÇÃO

*Ao entrares em minha escuta cuida que ela é viva!
(Maria Carpi, “A Migalha e a Fome”)*

A presente pesquisa tem como foco as trajetórias de formação de jovens universitários, a inserção no ensino superior e as marcas das culturas escolares e da matemática escolar nessas trajetórias.

Os participantes da pesquisa são 10 jovens universitários dos cursos de Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia, Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade São Francisco (USF)¹, dos Campi Bragança Paulista e Itatiba, sendo dois homens e oito mulheres.

Neste estudo, considero trajetória de formação o percurso trilhado pelos estudantes na escola básica até a inserção no ensino superior, compreendendo o conceito de trajetória a partir de Schütze (2010). Para o autor, o termo refere-se às estruturas processuais no curso da vida individual, partindo da tese de que “existem formas elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias” (p. 210).

A pesquisa é de abordagem qualitativa aproximando-se dos estudos biográficos na educação, tendo como instrumentos metodológicos as entrevistas narrativas e a audiogravação de grupos de discussão, cujos encontros geraram narrativas orais.

Aproprio-me da conceituação de Bertaux (2010) para nomear as narrativas orais, oriundas tanto das entrevistas narrativas quanto dos grupos de discussão, chamando-as “narrativas de vida e formação”, em que decidi colocar também “e formação”, para complementar o termo, que comportam as narrativas das histórias de um determinado sujeito sobre um determinado aspecto de sua vida.

¹ A Universidade São Francisco (USF) é uma instituição particular e comunitária vinculada à Ordem dos Franciscanos do Brasil. Integra o grupo educacional franciscano, que atua há mais de 100 anos no Brasil. Sua estrutura abrange quatro campi, localizados nas cidades de Bragança Paulista, Campinas – com 2 unidades (Cambuí e Swift) –, Itatiba e São Paulo, todos no Estado de São Paulo, com mais de 40 cursos de graduação nas áreas das ciências da saúde, exatas e tecnológicas, humanas e sociais aplicadas, além de cursos de extensão e pós-graduação, incluindo três programas *stricto sensu* (UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, 2014).

Estes jovens também serão compreendidos na pesquisa, em relação à condição de estudante universitário, considerando que tal condição não é a mesma para todos aqueles que estão em processo de formação. Para Zago (2005, p. 2), as pesquisas que analisam a condição do estudante universitário, evidenciam que a denominação estudante recobre uma diversidade muito grande de situações e, por isso mesmo, “tal nomenclatura torna-se insuficiente para caracterizá-lo”.

O foco desta tese centra-se nas narrativas de vida e formação de jovens estudantes universitários sobre suas trajetórias de formação, no tocante a identificar as marcas que trazem na trajetória, em específico as marcas da matemática escolar e das culturas escolares e o processo de inserção no ensino superior. Tal problemática tem contornos pertinentes às trajetórias de formação de jovens brasileiros que se inserem no ensino superior do país, em específico, o ensino superior do setor privado. Importa também identificar a representação da matemática escolar e suas respectivas marcas no percurso desses jovens estudantes, entendendo a inserção no ensino superior como continuidade da trajetória de formação, corroborando o perfil do que é ser estudante universitário. Nesse sentido, a pesquisa tem como questão norteadora: Quais as marcas da matemática e da cultura escolar, jovens universitários evidenciam, ao narrarem suas trajetórias de formação até a inserção no ensino superior?

A pesquisa tem como objetivo conhecer as trajetórias de formação de jovens estudantes universitários e os caminhos trilhados para inserção no ensino superior, e como objetivos específicos:

- Conhecer as marcas das culturas escolares na trajetória de formação dos estudantes universitários;
- Identificar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em sua trajetória de formação;
- Identificar os elementos determinantes na trajetória de formação para a inserção desses jovens no ensino superior.

A pesquisa contemplou um estudo prévio sobre a temática, duas entrevistas narrativas com cada participante e a formação de dois grupos de discussão, com a realização de um encontro para cada grupo e, por consequência, o tratamento e interpretação das narrativas de vida e formação dos estudantes universitários, e a composição textual aqui posta nos domínios da tese.

Os aportes teóricos do estudo alicerçam-se, principalmente, nos estudos sobre a juventude brasileira e os processos de inserção no sistema educacional de ensino superior,

evidenciados nas histórias de vida e trajetórias de formação dos estudantes, perpassando os estudos pautados nas marcas e representações da matemática escolar e culturas escolares.

Na delimitação do projeto de pesquisa, desde a participação como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação para a inserção no doutorado minha intencionalidade já era realizar a pesquisa a partir da investigação das narrativas de estudantes universitários, por motivos atrelados à minha vivência como professora universitária, me deparando cotidianamente com experiências, trajetórias e perfis diversos a cada semestre.

Fui influenciada pelas leituras de Benjamin (2006), em que a ideia de narrar a própria história é a ideia de resistir. O papel do narrador é muito importante, pois narrar é trazer à tona o sujeito, e, na composição da memória, o papel de quem ouve é importantíssimo, pois este é quem permite que o sujeito possa tecer os fios de lembrança que constituem a tela da memória (BENJAMIN, 2006).

A pessoa que rememora é mais inteira, possui sensibilidades, esquecimentos e incompletudes e se percebe como portadora de experiências e como sujeito que se constrói sempre na relação com o outro (BENJAMIN, 1994).

A função da memória no trabalho com as narrativas vincula-se ao sentido dado pelo narrador às suas lembranças trazendo-as à tona e tornando-as significativas ao processo de narrar e à sua trajetória. Assim, para Bosi (1994, p. 89), a função da memória não é reconstruir o tempo e tampouco anulá-lo, “Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte [...] e realiza uma evocação, um apelo para aprender a ver o que quer”.

O tema se mostra relevante mediante a necessidade do entendimento das condições existentes, atualmente, para o jovem brasileiro, no que se refere à continuidade dos seus estudos, para além da educação básica. A trajetória de formação, para alguns jovens, não termina com a saída do ensino médio; muitos pleiteiam o ensino superior e, não o conseguindo de imediato, partem para a formação técnica e profissional, considerando suas necessidades econômicas, pressões sociais, familiares, bem como a busca pessoal pela formação específica.

Olhar para as trajetórias de formação desses estudantes universitários é compreender que o processo de inserção no ensino superior é continuidade da sua trajetória, levando em consideração que são estudantes que percorreram caminhos de entrada na universidade privada, mediante determinantes da própria trajetória.

Zago (2005, p. 1) diz que as pesquisas precisam contribuir para os debates que tratam das questões relacionadas às “políticas de acesso ao sistema de ensino superior” e à

“mobilização dos estudantes para prolongar sua escolaridade”, bem como à avaliação da democratização do ensino superior mediante as desigualdades educacionais.

As condições econômicas e socioculturais produzem diferenças consideráveis nos estudantes no que diz respeito à inserção no ensino superior, caracterizando o contexto universitário, lugar profícuo para o aprofundamento de questões que envolvem jovens estudantes, a partir da investigação das vivências e experiências no processo de continuidade de sua formação, corroborando Carrano (2009, p. 181), o qual ressalta que “Apesar da existência de estudos sobre o tema, ainda sabemos muito pouco sobre as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários”.

A ampliação de pesquisas que busquem perceber o jovem estudante, sua condição como sujeito cultural e político que vivencia o contexto universitário e que já possui uma trajetória de estudos e de busca pela formação, se faz necessária para identificar quem são esses jovens, os quais, por meios distintos, se inserem no ensino superior (CARRANO, 2009).

O Censo da Educação Superior de 2013 produzido pelo INEP² aponta que “os impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil.” O levantamento aponta que, no período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,8%, sendo que as instituições de ensino superior privadas têm uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação, e, no mesmo período, a matrícula na rede federal cresceu 4,6%, já tendo 58,9% de participação na rede pública, superando a marca de 1,13 milhão de matrículas.

O documento aponta ainda que, no estado de São Paulo, há mais de 5 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública e o número de ingressantes, no período 2011-2013, cresceu 16,8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação (INEP, 2013).

Gaspar e Fernandes (2013) atentam para o processo de mercantilização do ensino superior privado no Brasil, em que o crescimento de instituições privadas deu um salto nos primeiros anos de 2000, estabilizando-se a partir daí com questões políticas e econômicas, porém, mantendo-se como componente importante nos índices do mercado econômico.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Inseridos em um quadro social marcado por profundas desigualdades, alguns jovens brasileiros se encontram em condições que contrastam profundamente com a de outras pessoas da sua idade, em que as trajetórias de formação se mostram diferentes, com determinantes diversos perante a continuidade dos estudos.

Para Pais (2009, p. 371), os jovens enfrentam o que ele denomina “encruzilhadas de impasse”, determinadas por diferentes variáveis sociais, considerando que nas diversas culturas e sociedades sempre existiram ritos de passagem de uma idade à outra, principalmente da juventude para a vida adulta. Na sociedade ocidental atual, tais ritos de passagem estão cada vez mais dúbios; o que para Pais são: “ritos de impasse”.

Alguns pontos marcadores de passagem, como a “idade cronológica, ao legitimar o acesso dos sujeitos aos direitos e deveres político-jurídicos”, aparece como um importante “marco de passagem de uma fase de vida para outra, porém, não instituem, efetivamente, a colocação social destes sujeitos às determinadas atribuições” (PAIS, 2009, p. 372).

Para os jovens, há uma “crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta”, como “emprego e desemprego, casamento e divórcio, abandono e retorno à escola ou família de origem, o que leva a propor o conceito de yoyogeneização da condição juvenil” (PAIS, 2009, p. 373), caracterizando a atual condição juvenil como uma situação de impasse vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro, podendo galgar, supostamente, fronteiras que permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta, porém, apesar de ainda haver um reconhecimento quanto às idades mínimas para ter relações sexuais, deixar a escola, casar e ter filhos, muitos jovens rompem com determinações como essas definindo os caminhos de sua trajetória de vida.

A inserção de jovens, principalmente aqueles das classes sociais mais pobres, ao ensino superior, tem a ver com a expansão da escolaridade, como já citado, configurando outro perfil dos que estão chegando à universidade, oriundos de diversos quadros sociais, com trajetórias de formação distintas.

Zago (2006, p. 226) aponta que o prolongamento da escolaridade entre jovens vem sendo estudado nas duas últimas décadas no campo da sociologia da educação, em que estudos produzidos no Brasil e no exterior, vêm fornecendo indicadores teóricos importantes para problematizar o que tem sido chamado de “longevidade escolar”, “casos atípicos” ou “trajetórias excepcionais” de jovens pobres, considerando que tais sujeitos sempre tiveram a escolaridade de curta duração, em que parte dessa produção define-se na linha de investigação que busca explicações sobre os processos que possibilitaram aos jovens romper com a tradição frequente no seu meio de origem, obtendo trajetórias de êxito escolar.

O financiamento dos estudos, moradia, transporte, alimentação, saúde, trabalho, cultura e lazer aparecem como elementos-chave na complexa condição do estudante universitário para a continuação de seus estudos, pois todos eles demandam custos que representam pesos relevantes no orçamento mensal desses sujeitos (ZAGO, 2006).

Há entraves constantes para que o estudante possa seguir sua formação, como carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros, em que é possível observar também, diferentes dimensões de êxito e de fracasso na trajetória de formação, como reflexo e efeito cumulativo da escolarização anterior (GRIGNON; GRUEL, apud ZAGO, 2006).

Ao considerarmos a família, o incentivo dos pais, a condição de moradia, como morar de aluguel ou em residência própria, questões de transporte, a viabilidade de permanência, pode-se ampliar o entendimento das possibilidades que existem de acesso e inserção no ensino superior, mesmo diante das pontuações colocadas, como a ampliação de vagas, a expansão das universidades públicas e o fortalecimento das instituições privadas.

Para Zago (2006, p. 230), existe outro ponto a ser considerado nesse quadro, que são os antecedentes escolares. “A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”, afirma a autora, sendo que,

Ingressar na universidade em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas sabe-se que os critérios de avaliação que definem os resultados formais de escolaridade não são equivalentes entre os estabelecimentos. (ZAGO, 2006, p. 230).

Em pesquisa desenvolvida com estudantes universitários, Zago (2006) aponta que, na universidade, o estudante percebe que o êxito escolar dos níveis anteriores não traduz a formação que recebeu de fato e que as “lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (ZAGO, 2006, p. 233).

Não há como democratizar o ensino superior sem antes pensar na qualidade de ensino da educação básica, em especial a educação pública, onde está matriculada grande parte das crianças e jovens brasileiros e em que a persistência de problemas com as desigualdades qualitativas é fato consumado. Essas desigualdades devem ser vistas a partir das lentes que reconhecem a falta de investimento político, a questão das condições de trabalho dos professores e profissionais da educação básica, bem como a formação dada nas licenciaturas. Ao falarmos de qualidade de ensino, é preciso considerar tais fatores.

Nesse sentido, a formação que antecede a universidade é essencial para o acesso e permanência no ensino superior. Assim, a qualidade do ensino básico, e principalmente o ensino médio, são determinantes para a continuidade dos estudos do jovem. No bojo da escolaridade dos estudantes, todos os conteúdos, todas as disciplinas e as experiências no contexto escolar se mostram importantes e essenciais para a continuidade dos estudos e da formação.

Em consequência disso, saliento a importância do desenvolvimento de pesquisas no campo da educação que tratem, especificamente, do jovem e de sua trajetória de formação, perpassando o processo da escolarização básica, entendendo que se faz necessário identificar aquilo que, para o estudante, marcou a sua trajetória; e que, nesta pesquisa em específico, importa saber as marcas da matemática escolar e das culturas escolares que os estudantes trazem em sua trajetória de formação.

E por que a matemática e não outra disciplina para a investigação?

Tratando especificamente do conteúdo ministrado, as disciplinas escolares deixam marcas que não se findam com o término da educação básica, em especial a matemática, disciplina que, ao lado da língua portuguesa, é considerada como central nos currículos da escola básica, sendo ícone e servindo de base e ferramenta para outros aprendizados no decorrer da trajetória de formação.

O foco na matemática relaciona-se, também, com a minha inserção nos estudos da educação matemática no processo de doutoramento e com o aprofundamento das questões que envolvem a matemática escolar.

Assim, o foco na matemática e nas culturas escolares desenha pontos importantes para o entendimento das trajetórias de formação de jovens estudantes brasileiros, entendendo que todos os conteúdos são importantes, porém a matemática, tanto na minha trajetória quanto na de outros estudantes, tem uma conotação emblemática e significativa. Assim interessa conhecer a representação da matemática escolar, se esta marcou ou não a trajetória de formação desses jovens estudantes universitários e as implicações para sua inserção no ensino superior.

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se pela representação da matemática como disciplina importante na formação, a partir do domínio de seus conteúdos e do seu lugar na cultura escolar, não dispensando outras disciplinas que também são importantes, em um efeito *zoom* para a compreensão das marcas na trajetória de formação com a continuidade dos estudos desses estudantes. Para Skovsmose (2007, p. 25), “Parece que a educação matemática serve a uma função social de promover uma estratificação que pode deixar marcas nos

estudantes.”, o que nos leva a sugerir que, na trajetória de formação, “Essa estratificação separa aqueles que conseguiram acesso ao poder e prestígio daqueles que não conseguiram”.

Viñao Frago e Escolano (2001), ao tratarem da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e da dimensão educativa do espaço escolar, para além dos mobiliários, analisam os espaços e sua arquitetura na dimensão de lugar. Sendo a escola também uma construção cultural, sua análise implica analisar as marcas da cultura escolar no que se referem aos processos pelos quais os estudantes foram formados: as relações interpessoais entre pares e com os professores e as experiências escolares.

Essas interações humanas transformam esse espaço em lugar e, portanto, produzem identidades, deixam marcas nas trajetórias de formação dos estudantes; é um lugar de conflitos e tensões, de realizações e frustrações, de discriminações e de superações.

Importante salientar que se faz necessário olhar para a trajetória desses estudantes no entendimento daquilo que eles trazem na formação, até a universidade, entendendo esse espaço como continuidade na formação.

O que aprendeu na escola e outros elementos relevantes que fazem com que esse jovem conclua seus estudos e tenha condições para o acompanhamento do curso universitário, os fatores que possibilitam seu ingresso na universidade, são fontes importantes para o entendimento do quadro que se desenha do ensino superior no Brasil. Conhecer os processos de inserção a essa modalidade de ensino, bem como as trajetórias de formação desses jovens, torna-se, portanto, tema relevante de pesquisa.

Entender os meios de entrada do estudante na universidade, as políticas públicas de inserção, as possibilidades de bolsa de estudos, o acesso a determinados cursos pelo número de vagas disponíveis para matrícula e o desafio do vestibular corresponde a um processo que permeia a trajetória de formação dos jovens brasileiros, principalmente os das camadas populares, que veem na universidade a possibilidade da continuidade educacional e ascensão social.

Entendo que, por meio das histórias de vida de jovens estudantes universitários, posso compreender os caminhos percorridos para a inserção no ensino superior, considerando as contingências de suas trajetórias de formação, a inserção na universidade e, especialmente, as marcas na trajetória de formação, no que se referem às culturas e disciplinas escolares, especificamente a matemática escolar.

Considero, ainda, que tais marcas não são apagadas com a entrada na universidade, ao contrário, elas são reafirmadas, realçadas e ressignificadas pelos jovens universitários à

medida que, se deparam com as vicissitudes da vida universitária. Esta é, portanto, a tese desta pesquisa.

A organização do relatório de pesquisa

O texto da tese é composto por cinco capítulos, versando o primeiro, intitulado “Tecendo os fios de lembranças da minha trajetória”, sobre a narrativa da minha trajetória de formação. A escritura dessa narrativa foi fundamental para a própria tomada de consciência das marcas das culturas escolares e da matemática na minha formação.

No segundo capítulo, “Trajetos percorridos em diálogos teóricos” trago as principais linhas conceituais que compõem a tese, sobre a inserção no ensino superior de jovens universitários, os estudos sobre as representações e marcas das culturas escolares e da matemática escolar, perpassando os conceitos de trajetória de Schütze (2010) e de experiência de Larrosa (2002, 2011).

O terceiro capítulo, sob o título “Os caminhos metodológicos da pesquisa”, desenha, de forma detalhada, as escolhas metodológicas da referida pesquisa, tratando das entrevistas narrativas e grupos de discussão como suporte de produção de dados e possibilidades investigativas.

As narrativas de vida e formação, oriundas das entrevistas narrativas, foram textualizadas a partir de mônadas construídas baseadas na leitura de parte da obra de Benjamin (1992, 1994, 2006, 2012), como concluem Rosa e Ramos (2008, p. 62): “Numa perspectiva benjaminiana, mônadas são pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentido a um contexto maior”.

Assim, a análise, presente nos capítulos 4 e 5, foi estruturada a partir das narrativas de vida e formação dos estudantes universitários, organizadas em algumas mônadas, as quais são entrecidas com as vozes dos estudantes, dos autores tomados como referência.

No Capítulo 4, intitulado “Passei pela escola e consegui chegar à universidade” analiso as narrativas de vida e formação sobre o contexto escolar, as marcas significantes nas trajetórias de formação dos dez estudantes, com foco nas reflexões de suas vivências diante das culturas escolares e das representações da matemática escolar.

No Capítulo 5, “É difícil! Mas não vou desistir!”, identifico e analiso os elementos determinantes para a inserção desses jovens no ensino superior.

1 TECENDO OS FIOS DE LEMBRANÇAS DA MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

*Estamos constantemente a nos autobiografar,
logo, narrar a própria vida é uma ação humana espontânea.
(Maria da Conceição Passeggi, “Narrar é Humano!
Autobiografar é um processo civilizatório”)*

Neste capítulo, apresento uma narrativa (auto)biográfica sobre a minha trajetória de formação, tecendo-a a partir dos aportes teóricos que tratam do conceito de trajetória de Schütze (2010) e Dominicé (2010a, 2010b), no tocante à compreensão dos elementos que configuram os caminhos percorridos até aqui.

A conceituação de experiência de Larrosa (2002) sustenta esta narrativa (auto)biográfica naquilo que de mais significativo nas minhas experiências contribuiu para delimitar meu percurso de formação e profissional.

Compartilho o que Passeggi (2010, p. 104) diz: “Ao longo da vida de cada sujeito, a escrita de si pode se tornar um objeto de desejo, efetivar-se, ou jamais fazer parte do seu querer e/ou poder”. Nesse sentido, afirmo que sempre foi um desejo escrever minha história

de formação, consolidando-se no processo de doutoramento, na junção do querer e do poder, arriscando-me entre as possibilidades.

Bertaux (2010, p. 53) afirma que “Não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência.” Para o autor, há um “projeto de vida” que foi decidido em algum momento da vida e compartilhado, trilhado “falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo” (p. 53), porém é importante ressaltar que existem contingências no percurso da vida que direcionam tal projeto, determinado por lugares improváveis, que não foram pensados antes nem planejados para se chegar.

Ancorada nesses conceitos, dentre outros, traço, neste texto, minha trajetória de formação, considerando que muitos detalhes estão no meu esquecimento, outros estão contados a partir da escrita (auto)biográfica.

Referenciando minhas memórias, os lugares, os episódios, as imagens, uma sucessão de fatos que, intencionalmente ou não, impulsionada pela emoção que as lembranças do passado, em específico o tempo referente à escola, promovem, privilegio e trago aquelas que se apresentam mais significativas para o tempo presente, dando forma à minha trajetória de formação.

1.1 O Início de uma história

Para Benjamin (1994), no processo de narrar a própria história está o papel daquele que narra e daquele que escuta, ou melhor, somente existe um narrador porque existe um ouvinte. Em seu texto intitulado “O Narrador”, Benjamin poeticamente declara:

Se o sono é o ponto mais elevado da distensão física, é o ócio o grau mais elevado do relaxamento psíquico. O ócio é o pássaro onírico a chocar o ovo da experiência. Basta um sussurro na floresta de folhagens para espantá-lo. Seus ninhos – as atividades, ligadas intimamente ao ócio – já foram abandonados nas cidades, e no campo estão decadentes. Assim, a capacidade de ouvir se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam. Pois narrar histórias é sempre a arte de transmiti-las depois, e esta acaba se as histórias não são guardadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas. (BENJAMIN, 1994, p. 204-205).

Narrar a própria trajetória é entrelaçar as lembranças armazenadas e fazer emergir a memória de tempos que simbolizaram, marcaram e, por muitas vezes, determinaram os rumos de uma pessoa, de um espaço, de uma nação. Nesse sentido, pensar na minha trajetória de formação corroborou a necessidade de pinçar as lembranças escolares da minha infância e juventude, tempos que reavivaram memória em prol das escolhas e dos trajetos percorridos até hoje, justificado pelo meu fazer diário atual, que corresponde a ser professora universitária.

Sendo assim, grande parte da minha trajetória de formação está atrelada ao ensino universitário, ao universo do ensino superior, trajeto que culminou com a pesquisa apresentada e com minha própria condição de profissional em contínua formação.

Para tanto, Schütze (2010, p. 216) aponta que as “Trajetórias sociais representam uma estrutura global densa de encadeamentos de eventos condicionados e cristalizados”, afirmando que os acontecimentos, os eventos vivenciados são alheios à nossa vontade, em que as escolhas ficam condicionadas a elementos externos às nossas intenções.

A minha trajetória de formação e os eventos que externamente condicionaram minhas vivências e traçaram caminhos percorridos até aqui, delinearam uma trajetória de buscas, contornos que me colocam em um caminho inacabado de aprendizagens e experiências.

Cursei a educação infantil, pré-escola 1 e 2, em uma escola linda, municipal, na cidade de São Paulo, na década de 1980. Logo fui para o ensino fundamental, em uma escola também municipal, próxima de nossa casa, “Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Máximo de Moura Santos”, um prédio muito bonito e grande.

Lembro-me que chorava para minha mãe quando ela me dizia “Hoje não tem aula, é feriado”, pois estar na escola era estar com os amiguinhos, trocar figurinhas da época e acompanhar as atividades escolares de que tanto gostava.

Quando estava no quarto ano do ensino fundamental, minha família mudou-se para a cidade de Bragança Paulista e logo fomos matriculadas, eu e minha irmã na “Escola Estadual de Primeiro Grau Professor Ismael Aguiar Leme”, uma escola menor, com poucos estudantes, outro mundo.

Ficava observando os novos colegas falarem, pois o sotaque e termos utilizados eram tão diferentes que me despertavam a curiosidade. Porém, no ano seguinte, mudei para uma escola no centro da cidade, maior, com muito mais estudantes e, detalhe, estudantes como eu, migrantes e oriundos de outra cidade ou estado.

Recordo-me que sentia muito medo dessa nova escola, que era maior e tinha professores mais rígidos, ou era essa a minha sensação, pois passava para as séries finais do ensino fundamental.

As aulas de matemática, português, história e geografia sempre eram as mais desafiadoras, pois as professoras dessas disciplinas tinham métodos muito rígidos de disciplina e ensino.

Adorava as aulas de educação artística e de história; lembro-me que me instigavam a ler mais sobre os assuntos, bem como desenhar e colorir trabalhos. As aulas de educação artística eram ministradas por uma professora bem senhora e com uma paciência incrível. Tive uma única professora de história, desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, elegante e muito inteligente; quando falava, hipnotizava-nos com o seu conhecimento.

Eu gostava muito das aulas de português, apenas não me interessando quando a professora lia em voz alta alguma redação e apontava quem era o aluno, fazendo considerações escrachadas sobre as ideias postas no texto. Isso magoava muito os estudantes, desmotivando-os a escrever.

Sempre gostei de escrever e de aprender a gramática, ler livros. Fugia das aulas de educação física para ir até a biblioteca da escola e ler algum livro, como os da Coleção Vagalume, muito famosa na época e que trazia uma literatura infanto-juvenil com histórias policiais, de aventura e suspense.

As chamadas orais de geografia também eram aterrorizadoras: decorávamos o conteúdo para depois, postos de grupo em grupo, um do lado do outro, responder em voz alta à pergunta da professora. No decorrer das séries, mudamos de professores da disciplina, resgatando outra forma de ler e olhar para a geografia, com métodos mais reflexivos e ilustrativos sobre as temáticas.

Ao recordar essas aulas, penso sempre em uma professora de matemática que fazia chamada oral dos exercícios aplicados e, se algum aluno errasse, imediatamente o direcionava para a lousa para fazer a conta. O método era o seguinte: fazer pauzinhos de acordo com os números do exercício e, a partir daí, completar a conta. Por exemplo, 10×20 , o aluno tinha que fazer 10 pauzinhos 20 vezes na lousa. Ninguém queria errar, pois tínhamos pavor de ficar na lousa fazendo os ditos pauzinhos, assunto que permanecia depois, no recreio, como chacota e motivo de risos entre os colegas.

Nas últimas séries do ensino fundamental, trocamos de professora de matemática e, então, nos deparamos com uma professora muito brava, temida na escola. Confesso que não

entendia o que ela explicava, e a sensação que sinto ao escrever e lembrar é de medo. Medo de não aprender matemática, medo da professora, medo de não passar de ano – era esse o sentimento.

Essa professora era sempre muito ríspida e, mediante qualquer barulho e movimento na sala, nos repetia: “Eu tenho casa, marido e filhos para cuidar, não tenho que aturar vocês!”. Confesso que, além do medo, tinha aversão a ela e sua antipatia e ausência de acolhimento a nossas dúvidas e erros, nos exercícios e conteúdo.

O sentimento de medo e aversão à matemática foi minimizado por minha professora de matemática do 3º ano do ensino médio, quando desenhou uma árvore na lousa e começou a explicar a origem dos números, cena que não esqueço!

As lembranças dos professores que fizeram a diferença em minha trajetória, as lembranças das aulas e dos métodos, trago-as aqui, muito vivas e permanentes na memória escolar.

Muitas vezes as colocações dos professores eram incentivadoras, outras nem tanto, sendo apreendidas por cada um de nós de forma específica e peculiar, porém não se desamarrando do sentido próprio de incentivo ou derrota.

Interessante que sempre pensava nesses métodos, ou seja, perguntava-me: ensinar é isso? Mas guardava comigo as indagações, comentando apenas com os colegas, sempre que criticávamos os professores.

Fiquei nessa escola até o ensino médio, e na mesma sala de aula. Tínhamos uma turma. Engraçado que essa turma, olhando para ela hoje, era a turma dos “excluídos” da sala, eu era a *nerd*³ e a menina que veio de São Paulo, tinha uma amiga que viera no mesmo ano do Rio de Janeiro, uma amiga negra e muito alta, que parecia mais velha que os demais, um amigo homossexual que tocava piano, um amigo que teve uma doença grave e faltava muito na escola, e outros que se agregavam a nós.

Nossas conversas na hora do recreio eram sempre em torno do mesmo banco próximo à quadra de esportes, e os assuntos eram os mais variados: a existência de Deus, o primeiro

³*Nerd* é um termo que descreve, de forma [estereotipada](#), muitas vezes com [conotação](#) depreciativa, uma pessoa que exerce intensas actividades intelectuais, que são consideradas inadequadas para a sua idade, em detrimento de outras actividades mais populares. Por essa razão, um *nerd* muitas vezes não participa de actividades físicas e é considerado um solitário pelas pessoas. Pode descrever uma pessoa que tenha dificuldades de integração social e seja atrapalhada, mas que nutre grande fascínio por [conhecimento](#) ou [tecnologia](#). (Informações disponíveis em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nerd>, acesso em: 13 de janeiro de 2015.)

beijo, como eram os lugares de onde vínhamos, a cidade de São Paulo, o Rio de Janeiro, como era aprender música e as derrotas de cada um nos exercícios de matemática, nas chamadas orais de geografia, enfim, penso que o teor de nossas conversas era muito diferente do dos demais, pois gostávamos de ler muito, estávamos sempre na Biblioteca da escola, enfim, tempos muito bons.

Engraçado, até hoje, quando encontro algum amigo desse tempo, nossas conversas são sempre as mesmas, parece que temos a necessidade de rememorar o que vivemos nesse tempo escolar e, a partir daí, ressignificar tais vivências e lembranças, bem como nos reposicionarmos ao tempo presente.

Os sonhos partilhados com os amigos na escola, principalmente no período do ensino médio, estavam atrelados à continuação dos estudos, às viagens e à continuidade dos estudos. Claro que já tinha meus namoradinhos, eu, como todas as minhas amigas, mas sempre comentávamos que esperaríamos muito tempo ainda para casar e ter filhos, pois, tínhamos primeiro, que ser independentes economicamente, estudar, ter habilitação para dirigir carros, motos, enfim, esses eram os nossos sonhos.

Na escola, uma menina engravidou do namorado, e isso soou como um escândalo e motivo para os professores e nossos pais falarem o ano inteiro de como seria a vida dela agora, como iria cuidar do bebê, como daria continuidade aos estudos, enfim, as frases e colocações por nós ouvidas eram de que a vida daquela jovem tinha acabado.

Em particular, desde muito cedo, ouvi de meus professores conselhos para nunca parar de estudar, pois: “Você, Renata, é uma excelente aluna, dedicada, estudiosa, nunca deve parar de estudar! Você tem futuro!”, sempre ouvi isso. E realmente nunca parei, essas vozes me povoam até hoje, e agora me pergunto: Estaria eu hoje no meu futuro? Com conquistas já estabelecidas e em processo de alcançar outras? Definitivamente, os professores e a escola vivenciada por mim foram e são determinantes na minha trajetória de formação.

Acabado o ensino médio, já fazia dois anos que trabalhava no comércio da cidade e queria muito fazer a Faculdade de Direito. Queria cursar Direito por uma predisposição inculcada desde muito pequena. Lembro que minha professora da 1ª série, Dona Mariana, que me alfabetizou, dizia para minha mãe que eu seria advogada; dizia isso todos os dias, na hora da saída da escola, pois argumentava que eu comandava a sala de aula, defendia e acusava os colegas diante de um acontecido, enfim, essas colocações perduraram em minha memória.

Na família, isso também acontecia, todos diziam: “Essa menina será advogada”, pois sempre fui muito falante e líder das crianças nas brincadeiras.

Dominicé (2010a, p. 86) ressalta que o contexto familiar, bem como o escolar, marca todo o processo de formação de um sujeito, denominando os fatos vivenciados que marcam a trajetória de “momentos-encruzilhada da vida”.

Penso que tais professores e experiências foram determinantes na minha trajetória. Dominicé (2010a, p. 90) diz que os sucessos e fracassos no processo de formação escolar modificam para sempre a vida escolar e profissional do sujeito, afirmando que os professores têm um papel decisivo no acolhimento, bem como no cotidiano da formação, numa relação de confiança e exemplo, impulsionando-o para o sucesso ou para o fracasso.

Inserir-me no contexto universitário e continuar meus estudos, era, além de um objetivo, uma meta, um lugar a ser alcançado e conquistado.

1.2 Pelos corredores universitários

Prestei vestibular para o curso de Direito. No início dos anos de 1990, os processos de inserção à universidade eram diferentes. O vestibular, na minha época, tinha regras de pontuações de erro e acerto diferentes de hoje: se o candidato zerasse em alguma disciplina, estava fora do concurso, e zerei em matemática, recordo-me muito bem, não acertei nenhuma questão de matemática no vestibular para o curso de Direito.

O sentimento de vergonha, tristeza e de derrota foi marcante, lembro-me que chorei bastante em frente do mural, no qual estavam publicadas as colocações dos candidatos e das provas.

Falei para minha família e meus amigos que escolheria outro curso, pois decidi mudar de profissão. Nunca contei para ninguém que zerei em matemática. Essa cena ficou marcada para mim; pela primeira vez coloco-a em público, através deste texto. Esse, talvez, tenha sido um dos motivos pelos quais nunca mais arrisquei prestar o vestibular para Direito; não desisti de estudar, mas nunca mais queria ter aquela sensação novamente.

Outro ponto importante também foi a constatação do valor das mensalidades do curso de Direito. Ela equivalia ao meu salário, e, se persistisse em prestar vestibular para Direito, não teria como suprir outras necessidades, como o transporte até a faculdade, compra de livros, dentre outros. Naquela época eu não tive conhecimento sobre a possibilidade de me inserir em políticas públicas de financiamento da faculdade. Lembro-me que existiam bolsas

de estudos, mas estavam vinculadas ao estudante ser funcionário da instituição de ensino, no caso das instituições de ensino superior privadas, porém o jovem das camadas populares daquela época ou prestava vestibular para o ensino superior público ou tinha que escolher cursos com mensalidades possíveis de serem custeadas, vinculando a isso a escolha do curso, realidade que atualmente possui outros contornos, porém com o mesmo tom seletivo.

A matemática foi e é emblemática na minha trajetória de formação, pois sempre tive muita dificuldade em aprender os conteúdos da disciplina, bem como, tais dificuldades condicionaram e direcionaram minha continuação nos estudos.

No momento em que eu tenho que escolher um curso universitário para dar continuidade aos estudos e ingressar no campo de trabalho de forma mais especializada, a matemática aparece como marca determinante na minha trajetória de formação.

Schütze (2010, p. 216) classifica as trajetórias em negativas e positivas, respectivamente, “Trajetórias negativas” são “curvas descendentes que reduzem progressivamente os espaços e possibilidades de ação e de desenvolvimento”, que não podem ser controladas pelo sujeito, e as “trajetórias positivas” são “curvas ascendentes que abrem, por meio do estabelecimento de novos posicionamentos sociais, novos espaços, possibilidades de ação e desdobramentos da identidade”.

Continuei trabalhando no comércio da cidade, cursei inglês e, no ano seguinte, prestei vestibular para o curso de História em uma instituição diferente daquela em que prestei para Direito, na mesma cidade. Ao trazer a minha trajetória, não sei dizer exatamente por que escolhi cursar História, e não outro curso.

Penso que pode ter sido, talvez, pela concepção e aproximação às áreas humanas, pois sempre gostei de ler e dos debates, quando tinha, na escola; ou pela lembrança fascinante da minha professora de História, com seu magnetismo ao tratar dos conteúdos e nos fazer refletir, enfim, prestei o vestibular. Fiquei bem colocada e optei por cursar. Acertei metade das questões de matemática! Além do mais, a mensalidade era mais barata e teria a ajuda parcial dos meus pais, contando com boa parte do meu salário para estudar.

Comecei a cursar História na Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB), uma faculdade municipal. Sempre tive a intenção de continuar os estudos, afinal, era jovem e tinha muito tempo pela frente para me estruturar profissionalmente.

Era este o meu pensamento: era jovem e tinha muito tempo para estruturar estudos e trabalho, para minha independência e conquista de um posicionamento profissional. Essa clareza, evidentemente, era oriunda de orientações dadas principalmente pela minha família e também pelo contexto escolar.

No curso de História, logo no primeiro semestre de aula, queria desistir, pois não entendia nada do que os professores falavam, não foi fácil no início. Todos eram muito críticos e conscientes de um Brasil do início da década de 1990.

No período de três anos, me deparei com as leituras de Pierre Bourdieu, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, e novas fronteiras iam se abrindo, mediante as leituras das obras clássicas desses autores, bem como de outros, que abriam outras fronteiras para o pensamento sobre o meu país, meu estado, minha cidade, meu lugar.

Concluído o curso, comecei a lecionar nas escolas estaduais da cidade aulas de História, como também de outras disciplinas, substituindo, por vezes, professores, além de continuar a trabalhar como auxiliar administrativa em outras empresas.

Confesso que assumir as aulas e inserir-me no contexto da escola, agora como professora, em um primeiro momento foi com a intencionalidade de ampliar minha renda mensal, pois as aulas eram noturnas e durante o dia continuava a trabalhar como auxiliar administrativa.

Não tinha clareza da constituição de um plano de carreira docente, mas tinha consciência de que precisava continuar a estudar e, assim, continuar trilhando meu caminho. O que ainda não estava bem definido para mim era continuar trabalhando na área administrativa ou investir na carreira docente, nas aulas. As incertezas eram muitas, sabia, propriamente, que gostaria de ter mais condições financeiras para a minha sobrevivência, conquistar um lugar de destaque.

Foram cinco anos assim: trabalhava como auxiliar administrativa, bem como participava das atribuições na Diretoria de Ensino da cidade, participava de cursos de formação continuada e de projetos de reforço escolar, anos de muita aprendizagem e contato com jovens estudantes e sonhadores com um futuro melhor, quando, em 1999, fui contratada pela USF como auxiliar administrativa e, novamente, tive a sensação de outras fronteiras possíveis.

No primeiro ano de trabalho na USF, conversava muito com os colegas de trabalho e comentava a vontade de dar continuidade a meus estudos, e um dia fui indagada: “Renata, você já não é professora, por que, então, não faz o curso de Pedagogia? Acho que você vai gostar bastante!” Nesse dia, era antevéspera da entrega dos documentos para a matrícula de aluno portador de curso superior e, então, pensei: “Vou fazer a inscrição”, e assim fiz, e passei pela entrevista, cursando quatro anos de pedagogia. As fronteiras se abriram, novamente, com os estudos de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Paulo Freire.

Em meio ao curso, participei de vários projetos de extensão educacional e social da USF, que envolviam os estudantes e a comunidade local, as semanas de educação, enfim, muita experiência acumulada.

Parei de lecionar na rede do Estado de São Paulo para estudar mais, quando já estava no último ano do curso de Pedagogia, realizando meu trabalho de conclusão de curso, e me vi envolvida com um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com estudantes adultos presos, promovido em parceria com o Estado de São Paulo, pela Secretaria de Educação e a USF.

O projeto intitulado “Projeto de Alfabetização e Inclusão” (PAI) visava parceria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com instituições do ensino superior para a elaboração e inserção da alfabetização de adultos em diferentes núcleos, como empresas, comunidades locais, sendo o da USF em particular, desenvolvido na cadeia pública da cidade de Bragança Paulista.

O trabalho com a alfabetização de adultos presos na Associação de Proteção e Atenção Carcerária de Bragança Paulista (APAC) foi peculiar, pois passava horas na APAC e depois retornava para a USF, para trabalhar e estudar; sempre voltava para casa com uma mesma imagem: via os estudantes nos corredores da universidade, muitos de jalecos brancos, com corpos esculpidos e as roupas da moda e, por outro lado, os rapazes nos corredores da APAC, que, na maioria, eram analfabetos e, desde muito cedo, envolvidos no mundo das drogas, do crime e da contravenção.

Penso que, com a experiência de cinco anos na escola da rede pública estadual, em consonância com as vivências no curso de Pedagogia, meu interesse pela juventude foi se desenhando de forma intencional; nunca tive experiência docente com crianças na educação infantil e ensino fundamental, a não ser como aluna.

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que me passa, é aquilo que involuntariamente somos postos a passar, as contingências de um caminho; assim, minhas experiências é que me transformaram e me instigaram a continuar o caminho dos estudos.

Cursar Pedagogia foi decisivo para me alavancar e mudar o rumo da minha trajetória, pois a importância do aprendizado de conteúdos, o aprofundamento das leituras e estudos proporcionados no decorrer do curso me levaram para outros lugares possíveis de crescimento e emancipação.

A intencionalidade de continuar estudando era contundente, tanto que perguntava aos professores sobre o que fazer depois da graduação e ouvia deles sempre “Renata continue a estudar, o mestrado te espera!”.

Em 2005, concluí o curso de Pedagogia, e confesso que tenho saudades das experiências vividas nos quatro anos de curso, pois foram anos muito produtivos intelectualmente e de leituras e trocas muito ricas, tanto com os professores, quanto com os colegas de sala, muitos tendo se tornado grandes amigos.

Nos dois últimos semestres do curso de Pedagogia, em que estruturei meu Trabalho de Conclusão de Curso, a professora orientadora me incentivou a continuar a estudar e, se possível, inserir-me em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ela me deu dicas para cursar o Programa de mestrado em Psicologia da USF, o mesmo que ela tinha feito no Campus de Itatiba.

O detalhe é que o penúltimo semestre coincidia com o processo de admissão ao programa, e, então, preparei a documentação e procurei as referências para realizar a prova, só que não me atentei que tal Programa de mestrado e doutorado em Psicologia compunha linhas de pesquisa atreladas à estatística, controle e mensuração de dados, em que a prova de inserção continha questões de matemática.

Desisti de inscrever-me e realizar a prova para o mestrado de Psicologia e procurei informações sobre o Programa em Educação, pois refleti e concluí que não teria condições de realizar a prova de admissão, bem como acompanhar tais pesquisas do Programa de Psicologia. Não tive dúvidas em redirecionar minhas pretensões, e, nesse mesmo ano, iniciei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, na linha de História e Historiografia da Educação. Participei de duas disciplinas que foram importantíssimas para a elaboração e maturação do meu projeto de pesquisa, submetido no ano seguinte na seleção para aluno regular.

Iniciei os estudos como aluna regular no Programa de mestrado em Educação no ano de 2006, tendo o auxílio de bolsa de estudos parcial para a sua conclusão. O objetivo do meu projeto de pesquisa foi estudar a constituição da categoria juventude, principalmente aquela atrelada às camadas pobres da população, no que tange aos processos de delinquência, criminalidade e abandono numa perspectiva historiográfica.

A perspectiva da pesquisa corroborou as pretensões de estudo da minha professora orientadora do mestrado e minhas experiências até então com a formação de presos na EJA e com a passagem pelas escolas públicas com a formação de estudantes no ensino médio.

Não há dúvidas que foi o meu olhar para a realidade dos estudantes e as escolas públicas pelas quais passei e o trabalho desenvolvido na APAC que me remeteram para a pesquisa historiográfica, na perspectiva de estudar um tempo de vida específico, a juventude.

Os questionamentos do pesquisador sempre residem no seu tempo presente, sendo o direcionamento para o tempo passado movimento de um caleidoscópio, na perspectiva de encontrar as respostas, ou, então, traços da realidade passada posta a serviço de um presente que se apresenta tal como consequência e resultado.

Nesse contexto, minha pesquisa de mestrado teve a perspectiva de investigar a história de jovens, ancorada em conceitos da história social, investigando através de um conjunto de processos civis e judiciais do início do século XX, chamados “Depósito de Menor”, do Acervo do Judiciário de Bragança Paulista, que se encontram sob a tutela do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da USF. Tais processos falam de jovens ditos “delinquentes”, suas realidades e dramas que os levavam a serem enviados e entregues aos juízes da Comarca de Bragança Paulista, os quais decidiam sobre os seus destinos.

As leituras desses processos pautaram-se em textos e orientações de Silvia Hunold Lara, que trouxeram importantes contribuições para o entendimento do trabalho historiográfico com fontes legais. Várias outras leituras foram iniciadas no período do mestrado, sem o intuito de desprestigiar outras, tão importantes quanto as que friso aqui, que considero imprescindíveis na constituição da minha formação e pensamento, como Carl Ginsburg, Walter Benjamin, Michael De Certeau, Marília Sposito, Alberto Melucci, Sidney Chalhoub, Edward P. Thompson e Michel Foucault.

O desenvolvimento da pesquisa e da minha dissertação de mestrado apontou para a ambiguidade e complexidade com que os poderes legislativos, na virada do século XIX para o XX, lidaram com questões da juventude pobre, abandonada, órfã, criminosa e delinquente, delineando os caminhos tortuosos percorridos para a regularização da situação desses jovens. Tais conclusões me impulsionaram e impulsionam no intuito de mergulhar mais nas questões que envolvem esse tempo de vida tão peculiar e movediço, que é a juventude.

1.3 Experiências com a docência universitária

Durante a qualificação e defesa da dissertação de mestrado, passei por um momento crucial na minha vida pessoal. Trago-o aqui, pois considero que o término do mestrado foi para mim, além de uma conquista, um desafio, pois, dois meses antes do processo de qualificação, vivi a perda de meu pai em um acidente de carro, de maneira rápida e inesperada, um sofrimento que se transforma a cada dia em saudade. Desistir é sempre uma opção, mas pensava nos sonhos de meu pai, no seu orgulho de ter uma filha “estudada”, que “cresceu na vida”, e isso me impulsionou a concluir o mestrado.

Nesse mesmo momento, no final do mestrado, fui convidada para lecionar na USF, no curso de Pedagogia, onde ingressei me deparando com um novo desafio, pois a minha experiência com a docência, até então, era com estudantes do ensino médio. Na Universidade, o meu contato com os estudantes estava vinculado ao atendimento e participação de projetos, dentre outros.

Confesso que foi muito importante o ingresso nesse momento, como professora universitária, pois as curiosidades, alegrias e vigor dos estudantes, jovens e cheios de vida, me fizeram muito bem.

Na verdade, a convivência com os jovens universitários contribuiu para que eu continuasse a trajetória, imersa que estava em processo de reestruturação pessoal, reerguendo-me, me sentindo, a cada dia, semana e semestre, desafiada a ser uma professora melhor, fazendo a diferença na sua formação.

Nesse movimento, nos semestres seguintes fui convidada para lecionar em outros cursos de formação universitária, com disciplinas sobre ética profissional, estruturação de trabalhos científicos, dentre outras, o que me fez conhecer estudantes oriundos dos mais diversos universos sociais e com perspectivas distintas em relação à universidade.

Aproximei-me dos cursos da área da saúde, como Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, bem como dos cursos das áreas de ciências sociais aplicadas, como Administração e Ciências Contábeis, dentre outros. Até hoje trabalho com disciplinas nesses cursos, ministrando aulas e orientando trabalhos de pesquisa.

Naquele momento, percebia as angústias desses estudantes universitários, suas incertezas e, muitas vezes, inadequações ao curso e à própria universidade. Sempre me questioneei sobre os caminhos que tais estudantes percorreram no processo de inserção no ensino superior, seus condicionantes e os elementos determinantes nessa inserção.

Na ânsia de continuar os estudos e de me estabelecer no ensino universitário, busquei outros horizontes entre os anos de 2008 e 2010, participando de vários congressos e eventos

em educação, onde aprendi bastante com pesquisas realizadas sobre temáticas pertinentes aos processos educacionais, formação de professores e história da educação.

No ano de 2008, após a conclusão do mestrado, participei de duas disciplinas como ouvinte na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Faculdade de Educação, quando me deparei novamente com as leituras de Michel de Certeau, Michel Foucault, Hannah Arendt e Walter Benjamin, que fizeram emergir questões sobre as práticas e conteúdos escolares, os sujeitos e suas relações no contexto escolar.

Na Unicamp dei continuidade às leituras de Walter Benjamin, especificamente do livro “Rua de Sentido Único, Infância em Berlim” (1992), em que apresenta as lembranças de suas infância e juventude “em forma de mônadas, com uma escrita cheia de sensibilidade e de entrecruzamentos de tempos e sujeitos que consegue retratar o cenário sócio-histórico de seu país no início do século XX” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 569).

Em meio às contingências da continuidade da minha formação acadêmica, busquei o doutorado, conectando-me com as informações tanto para a inserção como aluna regular quanto para cursar como aluna especial, no Programa de mestrado e doutorado em Educação da USF, em que, no segundo semestre de 2010, inscrevi-me em uma disciplina sobre Formação de Professores que seria ministrada pela professora Adair Mendes Nacarato.

A professora Adair entrevistou-me e me informou sobre os objetivos da disciplina e sobre a mesma estar ligada à linha de pesquisa “Matemática, cultura e práticas pedagógicas”, em que se realizavam estudos relacionados à educação matemática, e que a referida disciplina obedeceria ao rigor das análises nessa perspectiva teórica.

Diante disso, pontuei sobre a intenção de prosseguir meus estudos e ampliar as perspectivas de conhecimento e aprendizado, e ela aceitou-me como aluna especial na disciplina, o que me deixou muito instigada para as aulas, leituras e aprendizados que me esperavam.

Aproximar-me da referida linha de pesquisa e realizar as leituras pertinentes às questões que envolvem a educação matemática fez-me perceber o quanto se faz necessária à realização de pesquisas que abordem o tema para aprofundar o conhecimento sobre a matemática escolar no contexto da trajetória de formação dos estudantes.

Para Skovsmose (2007, p. 27), “Os papéis da educação matemática podem ser compreendidos a partir da perspectiva das muitas funções sociais problemáticas, praticadas pelo ensino tradicional de matemática.” Para o autor, ainda, “Assumindo que a educação matemática (estruturada de acordo com o ensino tradicional de matemática) pode produzir marcas escondidas, torna-se relevante indagar: quem é o responsável por isso?”.

Neste contexto, aprofundei-me nas leituras sugeridas na disciplina como aluna especial, ao mesmo tempo em que, entre as percepções diárias como professora de disciplinas metodológicas e de formação profissional em diversos cursos, como Enfermagem, Administração, Fisioterapia, Ciências Contábeis, Farmácia, Odontologia, Direito, dentre outros, me deparava com frases soltas, colocações dispersas entre uma atividade e outra, de estudantes sobre as dificuldades encontradas em inserir-se no ensino superior, no acompanhamento das disciplinas, principalmente aquelas que envolviam cálculos matemáticos; suas preferências nos estudos específicos de determinada disciplina ou área do curso a que pertenciam e a necessidade de cumprirem com as regulamentações sugeridas pelas políticas de bolsas de estudos.

A partir desse movimento, escrevi uma primeira versão para o projeto de pesquisa, com o objetivo de investigar as memórias escolares e juvenis de estudantes universitários e sua relação com a matemática, no tocante, a inserir-me como aluna regular no referido Programa, com a intenção de trilhar o caminho da pesquisa de doutoramento sob a orientação da professora Adair. O projeto de pesquisa passou por uma banca de avaliação da linha correspondente, sendo aceito, com a proposta de rever o foco, os objetivos, dentre outros detalhes.

Mediante essa conjuntura, apresentei a documentação necessária no processo seletivo para estudantes regulares no doutorado, no primeiro semestre de 2011, tendo sido agraciada, mais uma vez, com bolsa de estudos da USF, vinculando-me à referida linha de pesquisa, obtendo a oportunidade de aprender e trabalhar com a professora Adair, que, além de me aceitar como orientanda, abriu caminhos e perspectivas para intencionalidades da pesquisa em questão, ampliando meu olhar com seus estudos sobre história oral e pesquisas (auto)biográficas.

1.4 Percursos trilhados para a pesquisa de doutorado

Os direcionamentos e alterações de uma pesquisa, no nível de doutoramento, possuem muitas idas e vindas, que se dão a partir do aprofundamento das leituras teórico-metodológicas que sustentam o processo de estudo e investigação.

Compor a pesquisa, com base nas narrativas de vida e formação de jovens estudantes universitários, tendo como suporte metodológico a entrevista narrativa, foi se consolidando, à medida que ia me aprofundando junto à professora Adair e aos demais colegas, ao cursar as disciplinas regulares do doutorado, nos estudos sobre pesquisas (auto)biográficas em educação, e ampliando as possibilidades de referências metodológicas que tratam das histórias de vida atreladas ao campo da pesquisa em educação.

A escolha pelo grupo de discussão também tem ligação com as leituras feitas nas disciplinas no doutorado, principalmente de Weller (2006), autora que, desenvolveu pesquisa com grupos de jovens a partir de grupos de discussão.

É importante destacar que as narrativas de vida e formação (orais ou escritas) e os grupos de discussão/reflexão têm sido recursos metodológicos utilizados pelos participantes do Grupo Hifopem (Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática) do qual faço parte, e que é liderado pela professora Adair, sendo que a escolha pela composição metodológica da pesquisa insere-se em um contexto maior, o qual contempla o vínculo da pesquisa e o meu como aluna, no referido grupo.

A participação como integrante em um grupo de pesquisa direcionado para o estudo (auto)biográfico em educação ampliou minha perspectiva, no que se refere ao posicionamento como pesquisadora e às possibilidades do desenvolvimento de um estudo que contemplasse as histórias de vida dos estudantes universitários.

Nesse contexto, defini também que a pesquisa contaria com jovens universitários da USF, instituição na qual exerço a docência, e que esta pesquisa possui intencionalidades claras, no que se refere, primeiro, à minha aproximação com os sujeitos da pesquisa, no papel de docente; segundo, pela facilidade de comunicação e contato; e terceiro, pela minha vivência e experiência com o cotidiano desses estudantes.

Ao escolher ouvir as narrativas de vida e formação de jovens universitários, tracei ponte com minhas memórias e experiências quando jovem e estudante. Dessa forma, as inquietações e os interesses de pesquisa estão intrinsecamente atrelados às exigências profissionais da trajetória como professora universitária, bem como com o contato e relação diários com jovens universitários em seu processo de formação.

Sem dúvida, ancorada na minha trajetória de formação trazida nessa narrativa autobiográfica, afirmo que, desde o início do trajeto do doutoramento, ela subsidia minhas pretensões de pesquisa, em um movimento entre o cotidiano e a vivência com estudantes universitários e a minha história de vida.

As leituras e discussões sobre a configuração da escola, da profissão docente, das culturas escolares, da matemática escolar, vinculadas às disciplinas cursadas no doutorado, ampliaram minhas intencionalidades de pesquisa, direcionando a investigação para as trajetórias escolares dos estudantes universitários, com o intuito de conhecer as marcas das culturas escolares e da matemática escolar nessas trajetórias.

A participação no Grupo Hifopem trouxe inúmeras contribuições para o delineamento da pesquisa, a partir dos posicionamentos críticos dos colegas a cada leitura e, principalmente, do meu trabalho, os quais colaboraram para os direcionamentos posteriores.

Assim, fui encaminhada para a Banca de Qualificação, no mês de fevereiro de 2014. O processo de vivenciar uma Banca de Qualificação se mostra sempre como um desafio e momento de muito aprendizado e aquisição de conhecimento, pois como todo estudante e pesquisador, na maioria das vezes nos encontramos demasiadamente mergulhados em nossos estudos e o olhar externo se faz, mais que necessário imprescindível para a continuação da pesquisa.

As professoras que compuseram a Banca de Qualificação contribuíram muito com o trabalho, apontando mudanças necessárias, inserções teóricas, bem como rearranjos temáticos, dentre outras alterações, permanecendo algumas diretrizes norteadoras da pesquisa, dentre elas o trabalho com as narrativas sobre a trajetória de formação com jovens universitários.

Em relação à metodologia, não foram feitas modificações, apenas a sugestão de se refazer uma nova entrevista narrativa com os estudantes universitários, privilegiando o foco dado à pesquisa, principalmente sobre as representações da matemática escolar e os processos de inserção no ensino superior, o que acatei e realizei, como descrito no capítulo metodológico desta tese.

A pesquisa apresenta-se na tessitura deste texto a partir dos contornos sugeridos, em que, para o aprofundamento teórico da tese, trago, no segundo capítulo, as perspectivas teóricas do estudo, apoiando-me nos estudos sobre a juventude brasileira e os processos de inserção no sistema educacional de ensino superior, perpassando pelos estudos sobre as representações da matemática escolar e as marcas das culturas escolares evidenciadas nas trajetórias de formação.

2 TRAJETOS PERCORRIDOS EM DIÁLOGOS TEÓRICOS

*O narrador retira da experiência o que ele conta:
sua própria experiência ou a relatada pelos outros.
E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.
(Walter Benjamin, “O narrador – Magia e técnica, arte e política”)*

A intencionalidade deste capítulo é um diálogo com as perspectivas teóricas da pesquisa que perpassará os capítulos de análise, demarcando-se neste, e fluindo, tanto pelos próximos quanto pelo capítulo anterior, quando trago as marcas que conduziram minha trajetória de formação.

Abordo os estudos sobre os processos de inserção no sistema educacional de ensino superior de estudantes brasileiros, perpassando pelos estudos pautados nas marcas e representações da matemática escolar e culturas escolares nas trajetórias de formação.

Esses diálogos teóricos serão retomados e aprofundados no momento de análise, a partir do que emerge do material produzido.

2.1 Concepções sobre os jovens

A aproximação pelos estudos que envolvem os jovens brasileiros nasce com a minha convivência com esses sujeitos, tanto como professora de história no ensino médio da escola pública quanto quando se amplia, ao iniciar meu trabalho na USF.

Ser professora em uma escola pública de ensino médio e, depois, em uma instituição de ensino superior me fez, e faz deparar, cotidianamente, com os questionamentos sobre as diferentes oportunidades dadas a cada sujeito, as diferenças culturais, os processos sociais de segregação, de continuidade dos estudos, de inserção na universidade e no mercado de trabalho. Via, e vejo nos estudantes as potencialidades para o estudo, bem como os anseios sobre a sua continuidade.

Na primeira oportunidade, no curso de Pedagogia, me envolvi em um Projeto na EJA, como já citei, passando a interessar-me mais ainda por outras frentes que envolvem a educação para jovens.

No último ano cursando Pedagogia e inserindo-me no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USF, como aluna especial, na linha de História, Historiografia e Ideias Educacionais, na disciplina: “Educação e trabalho: perspectivas históricas e historiográficas”, comecei as leituras envolvendo a história dos jovens, como Perrot (1996), Levi (1992) e também outras de caráter sociológico: Sposito (1997) e Peralva (1997), que compunham o conjunto de leituras para as discussões acerca das concepções sobre os jovens, originando meu projeto de pesquisa e, conseqüentemente, a pesquisa e dissertação de Mestrado sobre jovens delinquentes do início do século XX.

Assim, retomei tais leituras, agora no Doutorado, para a pesquisa com jovens universitários.

Os estudos envolvendo os jovens ampliaram-se a partir das últimas décadas do século XX, diante de debates políticos em que demandas sociais e econômicas os colocaram em evidência (SPOSITO, 1997), promovendo estudos e pesquisas, principalmente no campo da educação.

Para a sociologia, como argumenta Pais (1990, p. 140), “a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável” entre duas tendências que caracterizam a juventude. Em uma, “a juventude é tomada como um conjunto social” constituído por sujeitos pertencentes a uma certa “fase da vida”, prevalecendo a orientação de “aspectos mais uniformes e homogêneos”, definida prioritariamente pela idade cronológica; em outra tendência, “a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis” com diferentes classes sociais e econômicas, diferentes interesses e “oportunidades ocupacionais”.

Considerar os jovens pertencentes a uma fase da vida, embora esteja ligada ao desenvolvimento biológico e psíquico humano, é também considerá-los em seus aspectos social e histórico e na relação com os âmbitos da família, do estado, da produção, entre outros (PERALVA, 1997).

Importa salientar que, para o desenvolvimento deste estudo, opto pelo termo ‘jovens’ para referir-me aos estudantes universitários, considerando-os sujeitos imbuídos de singularidades e atuantes na própria trajetória de formação.

Sobre as conceituações dadas à juventude, Corrochano (2008, p. 17) discute a importância de não considerá-la uma categoria homogênea, chamando atenção para os estudos que “ênfaticam a necessidade de diferenciação em torno das noções de jovens (sujeitos concretos) e juventude” (ATTIAS-DONFUT, apud CORROCHANO, 2008, p. 17), considerando os “diferentes significados construídos para esse momento da vida”.

Observo uma grande dificuldade nos estudos existentes sobre os jovens, bem como nas políticas públicas voltadas para eles, em razão das diferentes concepções quanto à idade, passagem para a vida adulta, bem como em relação às mudanças sofridas em sua configuração social, econômica e cultural.

Os jovens, como construção social e cultural, não devem somente ser analisados e definidos segundo critérios exclusivamente biológicos; é necessário considerar as especificidades de um determinado contexto ou lugar, as mudanças e conjunturas políticas, sociais e econômicas das diferentes sociedades das quais fazem parte (LEVI, 1992).

Os noticiários, a mídia, as instituições de ensino, a família, dados estatísticos, enfim, a sociedade se indaga cotidianamente sobre os direcionamentos dos jovens. Vida profissional,

futuro, violência, trabalho, maternidade e paternidade, estudos, escola, o envolvimento com entorpecentes, entre outras condições, formam um conjunto de variáveis que indicam outros rumos para a pesquisa e o estudo sobre eles, na perspectiva do encontro de meios para o entendimento das questões que os envolvem.

A minha experiência cotidiana com jovens universitários, no exercício da docência, e a pretensão de dar continuidade à formação com o processo de doutoramento aproximou-me mais uma vez dos estudos que envolvem as questões referidas aos jovens brasileiros, em específico a formação universitária, retomando as leituras citadas, bem como emergindo outras, em um processo de busca por referenciais que fossem ao encontro dos objetivos da presente pesquisa.

Entre os jovens, é possível encontrar diferentes comportamentos, como aponta Pais (1990, p. 140-141), além de diferenças entre “seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais”, o que ele denomina de “paradoxos da juventude”.

Para Pais (2009, p.374), a trajetória de vida de muitos jovens se caracteriza de forma precária, em que “não conseguem reunir condições de independência econômica estável”, encontrando-se em um momento crucial para a definição dos rumos de sua trajetória, na medida em que se estabelecem as bases segundo as quais eles vão, aos poucos, ingressando na vida adulta.

As trajetórias de formação se mostram diferentes, com determinantes diversos perante a continuidade dos estudos. Assim, é preciso mergulhar nos contextos juvenis, nos movimentos próprios da condição de jovem para compreender, de forma mais afinada, as singularidades desses sujeitos.

Nesse sentido, é imprescindível compreender os jovens a partir dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais aos quais pertencem.

Outros autores aproximaram-se, em um movimento de idas e vindas, na perspectiva de ampliar as leituras e o conhecimento sobre os jovens e as diversas demandas sociais, econômicas e culturais que os envolvem. Nesse movimento, Corrochano (2008), Pais (1990, 2009), Zago (2005, 2006), dentre outros, colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa com jovens universitários no que se refere à compreensão do processo de sua inserção no ensino superior.

2.1.1 O jovem e a inserção na universidade

As possibilidades de conhecer em que espaços e lugares educacionais os jovens brasileiros de diferentes setores econômicos, sociais e culturais estão inseridos, quais os processos de busca e, principalmente, como se dá sua trajetória de formação é desvendar os diferentes perfis dos jovens que frequentam os bancos universitários no Brasil. Como ressalta Corrochano (2013, p. 25), “um renovado olhar para as jovens gerações universitárias pode contribuir para a compreensão de mudanças recentes da sociedade brasileira e para a reflexão sobre o lugar da universidade neste processo”.

Os jovens que, atualmente, têm acesso à universidade entram por diferentes portas, que lhes permitem estudar, seja pelo fato de serem oriundos de uma classe social com recursos financeiros para tal, seja pela ajuda dos pais ou familiares, ou por uma bolsa de estudos, ou pelos próprios meios financeiros e de trabalho.

Corrochano (2013, p. 24) afirma, ainda, que “há uma diversidade de sujeitos que se torna cada vez mais evidente em nossas universidades”, complementando: “não é possível negar o fato da universidade contemplar uma maior parcela da população brasileira e maior heterogeneidade social no contexto contemporâneo” (CORROCHANO, 2013, p. 24), em que mais jovens brasileiros estão tendo acesso aos bancos universitários, procedentes de diferentes setores sociais, configurando o contexto universitário brasileiro.

Fato é que a grande maioria dos jovens brasileiros está inserida, desde cedo, nos meios de produção, em setores diversos do mercado de trabalho, muitas vezes não retomando os estudos; e outros, dando continuidade aos estudos após o ensino médio, mediante cursos técnicos e profissionalizantes, marcando outras rotas para as suas trajetórias de formação.

Os jovens vindos das camadas populares, como pontua Zago (2005, p. 9), “que conseguem ocupar um lugar na universidade pública são constantemente submetidos a práticas desiguais de inserção escolar e social”, pois “as condições materiais e socioculturais produzem diferenças objetivas e simbólicas consideráveis entre os estudantes”.

Para a autora, as transformações socioeconômicas no Brasil e “o aumento crescente do desemprego entre os jovens e de certa forma o próprio apelo social que relaciona educação como garantia de empregabilidade” (ZAGO, 2005, p. 3) estão entre os elementos que levam um maior número de jovens ao ensino superior.

Alguns pontos podem ser levantados ao pensarmos no jovem brasileiro e sua inserção na universidade, e um deles é: em qual universidade? Essa questão não norteia a presente

pesquisa, porém faz parte de seu desenho ao tratarmos de trajetórias de formação de estudantes universitários que ingressaram em uma universidade privada.

As questões da entrada de jovens no ensino superior na rede privada, como entendem Gaspar e Fernandes (2013, p. 948), perpassam pelo “atendimento da parcela de diplomados do ensino médio que, embora aspire a frequentar o ensino superior, não tem condições para isso porque as vagas nas públicas são muito limitadas”. Complementando: “o filtro da concorrência atua severamente, sobretudo em relação aos sujeitos dos estratos mais pobres, que não possuem renda necessária para arcar com o custo das mensalidades das instituições privadas”.

Porém, Almeida (2007) pontua que, em virtude das condições financeiras desfavoráveis para o pagamento de um curso superior, a instituição pública constitui local único no projeto de ser universitário para muitos estudantes, evidenciando que vários jovens das camadas menos favorecidas procuram as universidades públicas, não estando somente alocados nas instituições particulares. É importante ressaltar também que, o perfil do estudante difere de acordo com a escolha do curso devido a concorrência por vagas nas instituições públicas, e nas particulares devido os valores das mensalidades.

Almeida (2007, p. 40) aponta, ainda, que há um “caráter sagrado” no que se refere ao acesso à universidade pública, principalmente a instituições públicas referenciais como a USP, por exemplo. Para ele: “Esse caráter sagrado da imagem uspiana provocou vários efeitos ainda na fase anterior à entrada. Um primeiro é o juízo sobre a quase impossibilidade de acesso dos alunos oriundos da escola pública.” Para o autor,

Esses julgamentos são emitidos tanto por alguns professores atuantes na rede de ensino, quanto por alunos. Embora exista uma desvantagem gritante em termos de preparação para a disputa com certas escolas particulares – não todas, pois há uma heterogeneidade entre elas –, esses juízos servem como catalisadores para afastar do horizonte das camadas populares as vagas das universidades públicas. (ALMEIDA, 2007, p. 40)

Fica posta, assim, a questão das igualdades de oportunidades para essas camadas. Dubet (2008, p. 15), ao questionar o que seria uma escola justa quanto à igualdade de oportunidades para todos os sujeitos, afirma: “Isso nos leva a interrogar sobre o próprio modelo educativo escolar, sobre o lugar que ele atribui aos indivíduos, aos seus projetos, à sua vida social, à sua singularidade independentemente de sua *performance*”. Para o autor, “Em outras palavras, a estrutura do sistema escolar e a das desigualdades que ele engendra tem

consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional” (DUBET, 2008, p. 99).

Entretanto, cada vez mais perfis diferenciados de jovens chegam às universidades brasileiras, originários de diversas classes sociais e com formações e antecedentes escolares multifacetados. Dessa maneira, se faz necessário trazer referências sobre o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes ingressantes entre 2012 e 2014 da USF, período de ingresso dos participantes desta pesquisa.

O documento institucional elaborado pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) apresenta as principais características dos estudantes ingressantes do período, quais sejam: foram estudantes provenientes da escola pública; concorreram às bolsas de estudos promovidas pelas atuais políticas públicas para a modalidade de ensino, como FIES⁴, ProUni⁵, Educafro⁶, dentre outras; a maioria mora com os pais; são solteiros, sem filhos; têm idade entre 18 e 27 anos; os pais possuem ensino fundamental ou médio; são os primeiros na família a cursar o ensino superior; e parte deles são pagantes do ensino superior, com a mensalidade suprida pela renda familiar, sendo trabalhadores no período integral ao contraturno da universidade (USF, 2014).

Acredito que essas características são comuns aos estudantes que ingressam na universidade privada.

Importante considerar também que, como aponta o Censo da Educação Superior de 2013, há impactos significativos na expansão da educação superior no Brasil, principalmente ao levarmos em conta o aumento de matrículas nas instituições de ensino superior privado, que, naquele ano, teve a participação de mais de 80% no número de ingressantes nos cursos de graduação (INEP, 2013).

Os estudantes universitários encontram-se no que chamo de transição de formação, estando em processo de continuidade da formação e da trajetória estudantil, agora em um

⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. (Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/>, acesso em: 13 de janeiro de 2015).

⁵ O Programa Universidade para Todos (ProUni) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior (Informações disponíveis em: <www.siteprouni.mec.gov.br>, acesso em: 13 de janeiro de 2015).

⁶ O objetivo geral da EDUCAFRO é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para a população pobre e afro-brasileira. A Educafro concede bolsas de estudos de até 100%. (Informações disponíveis em: <<http://www.educafro.org.br>>, acesso em: 13 de janeiro de 2015).

curso superior, em processo de constituição profissional específica, experiências que serão tratadas, nesta pesquisa, a partir das narrativas de vida e de formação dos estudantes colaboradores do estudo.

2.2 Trajetória e Experiência

Ao optar por narrativas de vida sobre a trajetória de formação de estudantes universitários, os conceitos de experiência e trajetória são referências, uma vez que a análise centra-se nas singularidades e nas marcas dessas trajetórias.

Para tratar de trajetória, partilho da escolha do grupo Hifopem, que trabalha com trajetórias na perspectiva da experiência, que, neste estudo, refere-se às experiências dos estudantes universitários no processo de formação.

Assim como no grupo Hifopem, tenho me apoiado em Schütze (2010) para discutir o conceito. Para ele, alguns elementos atravessam a trajetória de um sujeito comparando-a metaforicamente a um “espiral” em que existem fronteiras entre “um estado agregado intencional para um estado agregado condicional das atividades sociais da busca e manutenção de um equilíbrio precário” (SCHÜTZE, 2010, p. 216), ou seja, o sujeito, ao delinear sua trajetória, está sempre diante de um movimento de “estratégias esquemáticas de adaptação e de fuga”, entre suas escolhas e as condições impostas pela sociedade e cultura em que está inserido.

Considero a trajetória de formação de estudantes universitários um caminho para o aprofundamento na pesquisa, para ressaltar os percursos trilhados de formação educacional e profissional por esses jovens. Como aponta Schütze (2010, p. 216), “os esquemas biográficos de ação constituem o princípio intencional no curso da vida e o padrão de expectativa institucional – tal como o ciclo de vida – representa o princípio normativo objetivo do curso da vida”. Completando: “as trajetórias correspondem ao princípio de condicionamento por meio das condições socioestruturais externamente determinantes da existência” (SCHÜTZE, 2010, p. 216).

A trajetória de formação traz marcas para os jovens no decurso de sua vida, e essas marcas representam aquilo que de bom ou de negativo foi por eles registrado, revelando, como aponta Dominicé (2010a), os rumos e direcionamentos das trajetórias mediante as experiências.

As experiências vivenciadas nas trajetórias de formação são compreendidas principalmente pelas lentes de Larrosa (2002, 2011).

Para Larrosa (2002, p. 24): “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. Para ele, para que a experiência aconteça é preciso “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, escutar mais devagar, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Ao narrar sua trajetória de formação, o jovem acessa o “saber da experiência”, que é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

Entendo que, para cada jovem universitário participante dessa pesquisa, as experiências vivenciadas são únicas e singulares, com diferentes sentidos a cada trajetória e ao direcionamento dado a elas; porém, entendo, além disso, que é preciso olhar para cada trajetória considerando pontos que se entrecruzam perante os condicionantes sociais, históricos e culturais que circundam os processos de formação educacional e profissional.

A pesquisa com narrativas de vida de jovens, em específico de jovens universitários, dá a possibilidade da imersão no universo particular desse grupo na perspectiva de traçar o perfil do jovem estudante brasileiro. Para Benjamin (1994), “o ato de narrar não é relatar algo com saudosismo, mas trazer as experiências no plural”.

Acredito que o trabalho com as narrativas promove uma quebra com o automatismo perene desta sociedade contemporânea, em que os jovens, ao narrarem suas experiências, podem dar sentido a elas, à própria trajetória escolar e à continuidade da formação. O ato de narrar é um momento de parar para pensar, de tomar consciência do vivido, de identificar as experiências.

Ressalto que a pesquisa não se caracteriza narrativa, como apontam Clandinin e Connelly (2011), porém sua leitura me instigou a procurar outras produções sobre a temática desses autores.

Para Clandinin e Connelly (1995), a narrativa contempla um tempo e um espaço que configuram a experiência, convertendo-se, a partir da construção da escrita narrativa, em cenário e trama.

Nesse sentido, Clandinin e Connelly (1995) expõem que existem três dimensões críticas da experiência humana, que são: passado, presente e futuro. O passado dá significado à experiência, o presente transmite valores e o futuro vincula-se à intenção. Assim, por estar

relacionadas à estrutura de tempo, essas três dimensões ajudam a organizar a trama para que tenham uma explicação e sentido em si mesmas, a partir de uma explicação temporal.

As leituras sobre experiência provocaram meu interesse em buscar outros autores que tratassem dessa temática, como Dubet (1994), em sua produção sobre a “Sociologia da Experiência”, o qual trouxe contribuições importantes para o entendimento de experiência.

Para Dubet (1994) a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser “autor da sua vida” contrapõem-se à sociologia clássica, onde “a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo não parece mais aceitável” (DUBET, 1994, p. 74).

Como aponta Wautier (2003, p. 180) sobre a sociologia clássica, “Hoje em dia, esta perspectiva se desfaz”, e complementa:

Numa sociedade que se caracteriza pela diversidade cultural, pela multiplicidade das formas de conflito e de ação social, os atores não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado, não podem atuar segundo uma lógica única e determinada: o ator e o sistema se separam. (WAUTIER, 2003, p. 180)

Dessa maneira, “Não existe mais um paradigma único da ação. A ação social não é determinada tão-somente pelo sistema. O indivíduo se destaca pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e de escolha” (WAUTIER, 2003, p. 180).

Para Dubet (1994), há uma diversidade nas ações e uma exigência de individualização que aparecem nas condutas sociais na atual sociedade, em que considera: “as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

Ao definir a experiência como objeto sociológico, Dubet (1994, p. 107) assinala que

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade.

Interesso-me pela conceituação de Dubet na perspectiva da reflexão mediante as ações e a constituição da subjetividade, que é o que entendo quando os jovens universitários ao se lembrarem da trajetória, refletem sobre ela trazendo à tona, a partir de sua subjetividade, aquilo que consideram como experiências.

Para Larrosa (2002, p. 25), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, observando que,

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido e sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p. 27)

Contudo, entendo que as experiências vivenciadas pelos jovens universitários em suas trajetórias de formação dão sentido à própria trajetória e a sua continuidade, comungando com Larrosa (2002, p. 27) que “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. É o que pretendemos demarcar na análise das narrativas de vida e de formação dos estudantes universitários.

Nessa perspectiva, interessa-me também olhar para as culturas escolares e o papel que a matemática e outras disciplinas escolares ocupam nessas trajetórias.

2.2.1 Culturas escolares e matemática escolar nas trajetórias de formação

Rememorar os tempos escolares, resgatando lembranças da escola em um movimento de entrelaçamento de detalhes, acontecimentos e registros, compõe as experiências vividas pelos jovens universitários, sujeitos da pesquisa, no que se refere à sua vida escolar.

Nessa perspectiva, ao cursar as disciplinas específicas no Doutorado, em especial a que envolveu leituras sobre culturas escolares, deparar-me com as ideias de Viñao Frago e Escolano (2001), Julia (2001), Dussel e Caruso (2003), dentre outros, contribuiu para a minha compreensão dos elementos pelos quais a cultura de uma escola se constitui e para o entendimento dos processos nela vividos pelos sujeitos.

Ao tratar da cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) nos chama a atenção para a demarcação própria do contexto da escola – as práticas escolares, conteúdos, normas, arquivos, professores e alunos –, mas não qualquer escola; falo da escola moderna, vivenciada nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, que se denomina moderna por meio de um processo histórico que atravessa longas décadas.

Entendo que são as práticas escolares, as normas e regras que determinam a cultura de uma escola, direcionando o ir e vir dos sujeitos que vivenciam o dia a dia nas instituições, configurando as realidades que atualmente definem a escola.

Os traços que circundam a escola moderna se configuram a partir de um determinado tempo, espaço e lugar, que, engendrado por fios históricos, sociais, políticos e econômicos, tem seus aportes no processo industrial e de inovações científicas e tecnológicas do século XVIII, principalmente com o auge nas suas últimas décadas, apontando para outros processos de organização e controle das sociedades (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Acredito que ultrapassamos a era industrial em alguns sentidos e nos encontramos em uma sociedade da informação, a qual tem nas inovações tecnológicas os aparatos necessários para balizar a comunicação em tempo real, o que condiciona e, de certa forma, vem mudando as práticas e ações na escola, configurando outras culturas escolares.

A origem da escola moderna, segundo Hamilton (2001), deve ser pensada a partir de um movimento de desconstrução dos dispositivos históricos que influenciam na sua criação, ou melhor, configuram-na, e residem em variáveis como as práticas de ensino da Idade Média, séculos XV, XVI, XVII.

Entretanto, ao pensar nesses elementos, remeto-me à cultura escolar ou culturas escolares, no que se refere à tecnologia presente no espaço escolar, na arquitetura da escola, os materiais, as disciplinas escolares, a disciplina do tempo, os cursos estruturados em seriação, as práticas escolares, a inter-relação entre os saberes, os procedimentos e seus símbolos.

O cercamento do espaço escolar foi um processo que vai se constituindo de forma não linear e que também passou por critérios disciplinares calcados na higienização e eugeniização. Dessa forma, pensar na lógica da funcionalidade da escola, na questão da gestão do tempo matematicamente cronometrado, no conjunto de ideias, no imperativo da racionalidade e na gestão do espaço é pensar nas permanências e nos conflitos que constituem a escola moderna e, nessa perspectiva, pensar nas personagens que vivenciam esses processos e dão vida e significado à escola (VEIGA NETO, 2003).

Diante das novas tecnologias que interpenetram a escola, é possível pensarmos que outros meios de regulação dos sujeitos surgem, nos diversos contextos escolares, porém não menos conflituosos e disciplinadores que aqueles já existentes.

Ao tratarem da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a da dimensão educativa do espaço escolar para além dos mobiliários, Viñao Frago e Escolano (2001)

consideram os espaços e sua arquitetura na dimensão de lugar, sendo a escola uma construção cultural.

Entendo que a escola constitui-se pelos processos nela vividos, e os espaços que constituem a escola atual, como foram sendo formados, quais seus objetivos, como foram sendo significados e transformando-se em lugares escolares elucidam as concepções pelas quais a cultura escolar ou as culturas escolares corroboram o entendimento e a formação de suas personagens, sendo elas professores, alunos, jovens, crianças, diretores, bem como tantos outros profissionais.

As leituras de Perrenoud (1995), Dayrell (2007) e Barbosa (2007) foram de extrema importância para o entendimento sobre culturas escolares, juvenis e infantis.

As tensões e os desafios que a escola e os jovens vivenciam e que, atualmente, são expostos e destacados pela mídia e pela sociedade são ressaltados por Dayrell (2007), que os considera como expressões de mudanças profundas nas sociedades e, conseqüentemente, em seus sujeitos, no que se refere ao tempo e espaço social.

É fato que a escola, atualmente, recebe jovens oriundos de diversificadas frentes sociais, econômicas e culturais, em que é preciso olhar para esses sujeitos, suas necessidades e pretensões, na tentativa de ter um posicionamento menos homogêneo no que diz respeito a padrões anteriormente estabelecidos pela sociedade.

As culturas escolares são descritas, para Julia (2001, p. 10), como conjuntos “de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, sendo também “conjuntos de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tais normas, conhecimentos, condutas e práticas compõem os diversos contextos escolares e suas culturas.

As disciplinas escolares regulam a mente e a ação dos alunos e professores, apontam Viñao Frago e Escolano (2001). Para esses autores, diante dessa lógica, a escola caracteriza-se como um continente que gera relações de poder e processos disciplinadores; assim, acredito que, a partir dessas considerações, o questionamento e a análise das culturas escolares presentes no universo escolar podem ser ampliados.

Dessa forma, à medida que fui me apropriando de tais leituras e delineando minhas pretensões de pesquisa, vinculadas às orientações da professora Adair e aos estudos do Grupo Hifopem, compreendi que os processos pelos quais os sujeitos passam e que vivenciam no contexto escolar estão intimamente ligados à cultura da escola, onde as disciplinas escolares têm um lugar significativo.

É dentro desse quadro que o meu interesse foi identificar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em sua trajetória de formação.

A matemática pode se apresentar, a partir do conjunto de seus saberes, emblemática e ponto marcante na composição do que é ser estudante. Nesse sentido, a matemática escolar aparece no conjunto das disciplinas mais representativas para os estudantes na sua formação e, historicamente, sempre esteve presente nos currículos. A cada momento histórico, ela atende aos interesses econômicos e políticos que estão em jogo. Alguns autores, como Skovsmose (2007), por exemplo, consideram que a matemática está a serviço da sociedade informacional.

Ao discutir sobre a sociedade informacional, Skovsmose (2007, p. 67) afirma “que a aprendizagem de matemática está intimamente relacionada com o desenvolvimento de competências para manipulação de tecnologias de comunicação e de informação (TIC)”. E complementa: “Eu vejo o desenvolvimento da sociedade informacional, incluindo os processos de globalização e guetorização, como conectados à educação matemática e à aprendizagem de matemática”.

Para o autor, não significa que a “educação matemática seja um fator socialmente determinante”, mas é influenciada por diversos fatores, podendo desempenhar um papel importante. Porém, ao discutir sobre a educação matemática crítica⁷, afirma que, sendo crítica, “ela desempenha papel indeterminado (ou um papel possivelmente duplo)”, podendo operar em diferentes contextos assegurando um “ajustamento e funcionalidade de uma futura força de trabalho”, sendo promotora de competências para qualquer cidadão (SKOVSMOSE, 2007, p. 67)

A educação matemática crítica, possivelmente, como afirma Skovsmose (2007), permite aos sujeitos “a entrada para um mundo magnífico de ideias e teorias, com valores de relevância estética e tecnológica, como recursos para a imaginação tecnológica”, funcionando como “pré-requisito para a identificação de novas técnicas e construções tecnológicas, assim como para uma formação continuada da sociedade informacional”. O autor conclui: “Mas isso pode, também, significar que a educação matemática participa de processo de exclusão”, tratando das possibilidades de atuação da educação matemática na sociedade atual.

Nesse sentido, corroborando os objetivos desta pesquisa, acredito que a matemática tem papel fundamental nas trajetórias de formação dos jovens brasileiros e, para identificar as

⁷ É importante destacar que Ole Skovsmose, educador matemático dinamarquês, atualmente professor na Universidade Estadual de São Paulo “Julio de Mesquita Filho” (Unesp)/Rio Claro, é uma das referências internacionais na perspectiva da educação crítica e, em especial, da educação matemática crítica.

representações da matemática escolar que esses sujeitos evidenciam em sua trajetória, apoia-me na conceituação de Chartier (1990) sobre representação.

As representações são entendidas por Chartier (1990) como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real, sendo variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; procuram pela universalidade, porém são os grupos que as determinam diante de seus interesses.

Dessa forma, entendo que, para cada estudante, a representação do aprender a matemática insere-se em proposições que permeiam as culturas escolares e, em especial, a cultura de aula de matemática, as quais fizeram parte da formação dos sujeitos. Machado (1998, p. 29) aborda algumas dessas proposições. Segundo ele, há um repertório de “noções do senso comum a respeito da matemática” em que “nesse terreno certas concepções parecem tão firmemente estabelecidas que são admitidas como verdadeiras apenas à luz do bom senso, sem uma análise crítica mais apurada”. Discutindo, salienta que

Isso não constituiria problema algum não fora o fato de pressupostos desse tipo servirem de base para toda a sorte de ilações relativas a questões de ensino, determinando posturas e orientando a ação pedagógica em função das características que são associadas à Matemática.

Nesse sentido, Machado (1998, p. 29) indica, ainda, algumas afirmações que são contundentes ao senso comum em relação à matemática e seu ensino, como proposições do gênero:

- A matemática é exata;
- A matemática é abstrata;
- A capacidade para a Matemática é inata;
- A Matemática justifica-se pelas aplicações práticas;
- A Matemática desenvolve raciocínio.

Embora o autor não explore as noções de representações, entendo que há aproximações com essas proposições, visto que elas foram e são construídas historicamente e transmitidas na tradição pedagógica.

As representações não se opõem ao real; elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social, do próprio real (CHARTIER, 1990).

Pensar nas representações da matemática escolar que jovens universitários trazem em suas experiências da trajetória de formação instigou-me a buscar mais leituras sobre a

disciplina no contexto escolar, como em Nacarato (2010), que parte do pressuposto de que problematizar as trajetórias estudantis possibilita a discussão sobre a cultura de aula de matemática, as crenças existentes sobre a matemática e as marcas positivas e negativas sobre a aula de matemática que os estudantes trazem ao longo da formação básica.

Chartier (1990, p. 18) pontua a possibilidade de analisar as representações, por um lado, como incorporação sob a forma de categorias mentais das classificações da própria organização social e, por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos e definem identidades.

As diferentes culturas que também formam as culturas escolares, tanto dos alunos quanto dos professores e dos profissionais nelas inseridos, bem como a própria cultura da escola e da matemática escolar e na permanência dos significados dados a matemática, compõem suas representações no contexto escolar.

Os estudantes acabam por incorporar tais representações, as quais configurarão a aprendizagem da matemática escolar.

Acrescente-se a isso o fato de que tais representações são fortalecidas pelos modos como a matemática é ensinada, perpassada não apenas por essas proposições consideradas máximas, mas também pelos valores a ela vinculados. Não há neutralidade na docência. Os valores vinculados a uma determinada disciplina, os quais são transmitidos pelos professores, pelos manuais didáticos, pelos documentos curriculares, também ajudam a tecer essas representações.

Para Bishop e Clarkson (1998) há valores no ensino de matemática que são “conceituados como qualidades afetivas profundas, que os professores promovem e estimulam através dos conteúdos escolares de matemática” (BISHOP; CLARKSON, 1998, p. 2), apontando que há três tipos de valores que os professores transmitem: o educacional geral, o matemático e, especificamente, o educacional da matemática.

O autor define tais valores: “quando um professor adverte um estudante sobre colar em uma prova, os valores ‘honestidade’ e o ‘bom comportamento’ derivam da *educação geral* e das demandas socializantes da sociedade” (BISHOP; CLARKSON, 1998, p. 2); o segundo valor: “quando um professor propuser e discutir uma tarefa tal como a seguinte: ‘*Descreva e compare três provas diferentes do teorema de Pitágoras*’ os valores matemáticos do ‘racionalismo’ e ‘abertura’ estão sendo transmitidos” (p. 2, grifos do autor). Para Bishop e Clarkson (1998, p. 2), ainda,

há outros valores que estão sendo transmitidos que estão associados especificamente com as normas das instituições dentro da qual o

ensino de matemática é formalmente conduzido. Por exemplo, os valores inferidos pelas seguintes instruções do professor: “Certifique de mostrar todo o seu raciocínio em suas respostas”, “não confie apenas em sua calculadora ao fazer os cálculos, tente estimar e então, confira suas respostas”, são acerca da ‘sabedoria do exame’ e ‘comportamento matemático eficiente’. (grifos do autor)

Tais valores estão presentes nas salas de aula de matemática e no processo de aprendizagem dos estudantes. Pode-se dizer que, na atualidade, a eficácia da tecnologia tem sido agregada a esses valores. Skovsmose (2007, p. 29) aborda que “Uma responsabilidade tremenda é assumida e um quadro heróico da educação matemática é pintado como principal veículo para o desenvolvimento tecnológico.” Penso que as escolas estão sendo cobradas para que esse desenvolvimento perpassa pelas práticas de ensino, pois a

Matemática não é somente um mistério impenetrável para muitos, mas também, mais do que qualquer outra matéria, foi lançada no papel de um juiz “objetivo”, a fim de decidir quem, na sociedade, “pode” e quem não “pode”. E, dessa forma, serve como a “porteira” que deixa ou não passar pela porta de entrada dos que participarão na decisão produtora de processos da sociedade. (SKOVSMOSE, 2007, p. 66, grifos do autor)

Para o autor, há um movimento que pondera quem serão os sujeitos incluídos ou excluídos da sociedade informacional. Sua proposta não é “que a educação matemática ou a educação geral seja provedora da causa principal da inclusão e da exclusão social. Em um nível global, muitas causas se interconectam.” Para ele: “as salas de aula de matemática podem ser um importante lugar a ser considerado” (SKOVSMOSE, 2007, p. 66-67).

Entendo que as marcas da matemática escolar na trajetória de formação de estudantes universitários não estão libertas das considerações postas aqui neste texto, pelo contrário, vinculam-se em um processo que necessita ser mais bem estudado à luz das representações dadas pelos próprios sujeitos.

Assim, compreendo que, para os estudantes universitários, narrar a trajetória de formação com a intenção de identificar as marcas da matemática nessas trajetórias redimensiona suas representações e também suas experiências, como aponta Josso (2010, p. 48), ou seja, nas narrativas das experiências formadoras há uma temporalidade e,

nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Todavia, encerro essa seção com Dominicé (2010a, p. 90), que ressalta: “as marcas tiram você do destino e ou o colocam nele”, entendendo que, na trajetória de formação dos sujeitos, muitas marcas foram deixadas diante de seus avanços, retrocessos, progressões, dentre outros processos pelos quais se deparou e que a atravessaram. Conhecê-las é um dos objetivos deste trabalho.

O próximo capítulo traz os caminhos investigativos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, com a aproximação aos estudos biográficos.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Não há experiência humana que não possa
ser expressa na forma de uma narrativa!*
(Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer, “Entrevista Narrativa”)

Para o seu desenvolvimento, esta pesquisa alicerçou-se nos aportes teóricos e metodológicos que se aproximam dos estudos biográficos na educação, considerando os elementos que perpassam a sua constituição, como o desenvolvimento da investigação por meio de narrativas.

Com etapas previamente definidas, a pesquisa foi composta por duas entrevistas narrativas e dois grupos de discussão, contemplando um encontro com cada grupo de discussão com estudantes universitários.

Como afirma Bertaux (2010, p. 15), “A narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a “entrevista narrativa”, durante a qual um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada “sujeito”, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida”.

Importa salientar que a escolha pela composição metodológica da pesquisa insere-se em um contexto maior, o qual contempla o vínculo da pesquisa e o meu, como aluna, no Grupo Hifopem, pertencente à linha de pesquisa “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, doutorado, da USF, que visa estudar as seguintes temáticas: narrativas (auto)biográficas de professores; narrativas de formação e histórias de formação docente, bem como aprofundar e consolidar estudos e pesquisas que se desenvolvem a partir do método biográfico, a escrita de si e alguns elementos da história oral como procedimentos metodológicos.

Para Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 90), a entrevista narrativa tem elementos constituintes próprios, que devem ser considerados na apropriação da pesquisa, apresentando “a entrevista narrativa como um método de geração de dados” em que discute o procedimento e a técnica e o seu consequente uso nas pesquisas.

Para a composição e análise dos grupos de discussão, Weller (2006) é a referência matriz, por evidenciar as peculiaridades das pesquisas com grupos de discussão e que têm jovens no núcleo das discussões, delimitando as especificidades do trabalho com grupos afins, em que o objetivo é discutir temáticas que estão presentes no interior desses grupos.

Assim, a questão norteadora da pesquisa: Quais as marcas da matemática e da cultura escolar, jovens universitários evidenciam ao narrarem suas trajetórias de formação até a inserção no ensino superior? A pesquisa tem por objetivo conhecer as trajetórias de formação de jovens estudantes universitários e os caminhos trilhados para inserção no ensino superior. Seus objetivos específicos:

- Conhecer as marcas das culturas escolares na trajetória de formação dos estudantes universitários;

- Identificar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em sua trajetória de formação;
- Identificar os elementos determinantes na trajetória de formação para a inserção desses jovens no ensino superior.

Apresento a seguir, detalhadamente, a composição metodológica da pesquisa e seus participantes.

3.1 Os jovens participantes da pesquisa

Com a proposta de trabalhar com narrativas de vida e formação de estudantes universitários, antes mesmo, da submissão do projeto no Comitê de Ética da referida instituição, no primeiro semestre de 2012, estive em salas de diferentes semestres e cursos, dos Campi Bragança Paulista e Itatiba da USF, apresentando o projeto de pesquisa, seus objetivos e a necessidade de participantes para o estudo, convidando quem quisesse participar. Em muitas salas, as turmas já me conheciam, por ter sido sua professora em semestres passados.

Para o contato com os estudantes, primeiro pedi autorização para os diretores dos Campi Bragança Paulista e Itatiba da USF, os quais me encaminharam para os coordenadores dos cursos, aos quais solicitei permissão para apresentar a pesquisa nas salas de aula. Todos foram muito solícitos e de pronto autorizaram.

Em um primeiro momento, fiquei apreensiva sobre quem seriam os estudantes que decidiram participar, porém minha expectativa de compor o grupo era grande e, sem muitas surpresas, todos aqueles que mostraram interesse em participar foram meus alunos. Mesmo convidando turmas de cursos para os quais nunca ministrei aulas, nestas não obtive adesão. Não saberia dizer as razões de não ter a adesão de estudantes de turmas desconhecidas, talvez pela impossibilidade de horário, por não me conhecerem, enfim, não me aprofundei nessas questões, deixei que os estudantes livremente escolhessem, sem intervir no processo de aceite.

Até em turmas já conhecidas, em ambos os campi, muitos estudantes não se mostraram interessados em participar, e os que aderiram, prontamente, já deram o nome e uma referência de contato, um e-mail ou telefone, firmando, assim, a participação na pesquisa. Obtive a adesão de 12 estudantes universitários dos cursos de Pedagogia (Campus

Itatiba), Administração, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem e Ciências Contábeis (Campus Bragança Paulista), do período noturno da USF.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da USF em nota ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – doutorado do Campus Itatiba, no primeiro semestre de 2012, para aprovação da delimitação das próximas etapas.

Após o deferimento do Comitê de Ética, fiz novo contato via e-mail com os estudantes para agendar o primeiro encontro com cada um, individualmente, e apresentar-lhes as etapas e o cronograma, bem como explicar-lhes sobre os objetivos e a problemática da pesquisa, detalhando que o estudo pertencia ao campo da Educação Matemática e era uma investigação com um grupo de jovens, dentre outras informações.

A comunicação com os estudantes via e-mail facilitou bastante os agendamentos dos encontros. Enviei um e-mail coletivo perguntando sobre as possibilidades de local, dias e horários para os encontros, indicando as minhas disponibilidades de adequação, o que aconteceu de forma bem organizada.

O primeiro encontro individual com cada estudante, com a apresentação minuciosa da pesquisa, se deu na USF, no horário da pré-aula do período noturno tanto no Campus Bragança Paulista como no Itatiba. Nesses encontros foi agendada a primeira entrevista narrativa em dias e horários possíveis, bem como foi feita a composição dos dois grupos de discussão, com um encontro cada, em virtude da disponibilidade de cada participante, não sendo possível a participação de todos os estudantes em um mesmo grupo de discussão, o que acarretou a adequação da dinâmica dos encontros.

No primeiro encontro, apresentei o Termo de Consentimento e expliquei sobre a necessidade de aprovação e assinatura, para realização das entrevistas narrativas e a participação no grupo de discussão, pontuando que é um instrumento de resguardo das informações concedidas. Todos os estudantes assinaram o referido documento no primeiro encontro, e já dei a opção de escolherem um pseudônimo para a identificação na pesquisa, quando todos optaram por manter o primeiro nome. Dessa forma, busquei sempre a comunicação e ética no início, decorrer e término do estudo, com as devidas devolutivas e cumprimento das etapas.

Nesse encontro, expliquei também sobre a dinâmica da entrevista narrativa e do grupo de discussão, que as falas e depoimentos seriam audiogravados e, posteriormente, transcritos e textualizados. Expliquei, ainda, que, após algum tempo para a realização das transcrições e textualizações, seriam realizadas as devolutivas a cada estudante para a aprovação das narrativas de vida e formação.

É indiscutível que os estudantes universitários viabilizaram a pesquisa por terem contato anterior comigo em sala de aula e por terem interesse em participar de projetos e outras iniciativas da referida instituição, perfil que acrescentou e colaborou com o andamento dos trabalhos.

Mediante a adesão de 12 estudantes universitários, faz-se necessário pontuar que apenas 10 compõem o quadro de depoentes que seguiram participando da pesquisa até às últimas etapas, pois os estudantes Edjane e Fabrício, após o processo da Banca de Qualificação, foram indicados como de perfis inadequados para fazerem parte do grupo de participantes da pesquisa. A justificativa da Banca de Qualificação vinculou-se à idade cronológica e ao perfil desses estudantes, ambos já casados, com filhos e com mais de 35 anos, diferenciando-os do perfil dos demais estudantes.

Ter sido professora destes estudantes facilitou a participação na pesquisa bem como a obtenção das narrativas, em que a aproximação com os estudantes colaborou para firmar a parceria e o comprometimento com a pesquisa.

Entendo ser importante pontuar como foi a participação de Edjane e Fabrício nas primeiras etapas da pesquisa. Ambos compareceram no primeiro encontro com as informações sobre a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento e deram a primeira entrevista narrativa. Nos grupos de discussão, somente Fabrício participou, e Edjane alegou impossibilidade de participar por problemas familiares e incompatibilidade nos horários.

Tanto Edjane quanto Fabrício receberam a devolutiva das narrativas e depoimentos obtidos com as suas entrevistas narrativas, e houve a participação de Fabrício no grupo de discussão, consentindo sobre o resultado das transcrições e textualizações.

Logo após a Banca de Qualificação, no primeiro semestre de 2014, marquei um encontro com Edjane e Fabrício para informá-los sobre a classificação sugerida pelas professoras da Banca, já que é um compromisso ético do pesquisador manter informados os participantes da pesquisa quanto ao seu andamento e à utilização dos dados. O recebimento das informações pelos dois estudantes se deu de forma tranquila, compreendendo o andamento e os trâmites da pesquisa.

Para melhor elucidação do perfil de Edjane e Fabrício, apresento suas principais características:

- **Edjane** tem 38 anos, nasceu na cidade de Moreno, em Pernambuco. É casada, tem duas filhas, uma de 18 anos e outra de 14 anos, morando atualmente em Itatiba, São Paulo, com o esposo e filhas. Trabalha como professora em uma escola particular da cidade de Itatiba pela manhã e, no período da tarde, em uma escola pública municipal

na mesma cidade. Não fez o ensino infantil. Fez o ensino fundamental em uma escola pública municipal de São Paulo. cursou o ensino médio em uma escola pública estadual. Prestou vestibular para o curso de Pedagogia na USF, em Itatiba, ingressando em 2009, e concluindo-o em 2012; tinha bolsa Educafro 100%.

- **Fabício** tem 36 anos, nasceu em Bragança Paulista, é casado, não tem filhos e mora com a esposa, na cidade de Atibaia. Trabalha como assistente contábil em um escritório de contabilidade da cidade de Atibaia. Fez o ensino infantil em uma escola pública municipal da cidade de Atibaia. cursou o ensino fundamental e médio em duas escolas públicas estaduais, respectivamente, da cidade de Atibaia. cursou por um ano, no SENAI⁸, o curso de “Solda”. Já concluiu o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais na USF, ingressando, posteriormente, em Ciências Contábeis, na mesma instituição, em 2011; é aluno pagante 100%.

A seguir, apresento, detalhadamente, os 10 estudantes universitários que compõem o quadro de depoentes que seguiram na pesquisa, a partir de informações cedidas na entrevista narrativa, considerando os aspectos singulares de cada um e identificando-os pelo primeiro nome:

- **Ágata** tem 20 anos, nasceu na cidade de Bragança Paulista, estado de São Paulo. É solteira, não tem filhos, mora com os pais na cidade de Atibaia, São Paulo. Não exerce atividade remunerada e cursou o ensino infantil parte em uma escola pública municipal, concluindo-o em uma escola particular da mesma cidade. Fez o ensino fundamental e o ensino médio na mesma escola pública estadual da cidade de Atibaia. Prestou vestibular para o curso de Farmácia na Unicamp, Faculdade Oswaldo Cruz e USF.
- **Aline** tem 24 anos, nasceu na cidade de Piracaia, estado de São Paulo. É solteira, não tem filhos, mora com os pais em Piracaia e não exerce função remunerada. Fez o ensino infantil em uma escola pública municipal e os ensinos fundamental e médio em duas escolas públicas estaduais, respectivamente, na mesma cidade. Após o ensino médio, fez um curso profissionalizante em “Serviços Administrativos” no SENAI, na cidade de Atibaia, no ano de 2009. Prestou vestibular apenas para o curso de

⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é uma [instituição privada brasileira](http://www.sp.senai.br) de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado e está fora da Administração Pública (Informações disponíveis em: < www.sp.senai.br>, acesso em 13 de janeiro de 2015).

Administração, no qual, ingressou no ano de 2011, na USF, Campus Bragança Paulista, sendo bolsista ProUni 100%.

- **Estela** tem 29 anos, nasceu na cidade de Bragança Paulista, São Paulo. É solteira, não tem filhos, mora em Bragança Paulista com os pais e uma irmã. É concursada pela Prefeitura Municipal de Bragança Paulista, com a função profissional de auxiliar de consultório dentário, em período integral de 8 horas. cursou o ensino infantil e o fundamental em duas escolas públicas municipais, respectivamente, de Bragança Paulista. cursou o ensino médio em uma escola pública estadual de Bragança Paulista e, ao concluí-lo, fez um curso profissionalizante de “Auxiliar de Consultório Dentário”, pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Bragança Paulista, durante um ano. Após três anos, prestou vestibular para o curso de Fisioterapia na USF, ingressando no ano de 2011, como aluna pagante 100%.
- **Juliano** tem 29 anos, nasceu em Bragança Paulista, é solteiro, não tem filhos, mora na mesma cidade. Trabalha com comércio de veículos na mesma cidade. Fez o ensino infantil e o fundamental em duas escolas públicas municipais na cidade de Bragança Paulista, respectivamente. O ensino médio, cursou em uma escola pública estadual da cidade e prestou vestibular para os cursos de Farmácia e Enfermagem na USF, ingressando em Enfermagem, em 2011, como aluno pagante 100%.
- **Keila** tem 29 anos, nasceu na cidade de Varginha, Minas Gerais. É solteira, não tem filhos e atualmente mora em Bragança Paulista com os pais e uma irmã. Trabalha como auxiliar contábil e fiscal em um escritório de contabilidade em tempo integral, oito horas por dia. O ensino infantil, fez em uma escola pública municipal, e o fundamental, em duas escolas públicas municipais, todas do município de Bragança Paulista. O ensino médio foi cursado em uma escola pública estadual na mesma cidade. Já concluiu o curso de Tecnologia em Processos Gerenciais na USF, ingressando, posteriormente, em Ciências Contábeis, na mesma instituição, em 2011, sendo aluna pagante 100%.
- **Laís** tem 20 anos, nasceu na cidade de Bragança Paulista, São Paulo. É solteira, não tem filhos, mora em Bragança Paulista com a avó materna e um tio. Não exerce função remunerada, é bolsista em pesquisa de iniciação científica na USF, com carga horária determinada. Fez o ensino infantil em uma escola particular na cidade de Bragança Paulista. cursou os ensinos fundamental e médio no Centro Educacional

SESI⁹, instituição privada da mesma cidade. Concluído o ensino médio fez um curso de “Auxiliar de Consultório Dentário” na Associação Paulista de Cirurgiões Dentista (APCD) de Bragança Paulista. Após a realização do curso profissionalizante, prestou vestibular na Unicamp para o curso de Medicina, primeira opção e Enfermagem, segunda opção; na Universidade de São Paulo (USP), para o curso de Obstetrícia, primeira opção, e Enfermagem, segunda opção, e na USF, para o curso de Fisioterapia. Foi aprovada e ingressou no curso de Fisioterapia da USF, no Campus Bragança Paulista, em 2011, e é aluna pagante 100%.

- **Lucas** tem 20 anos, nasceu na cidade de Bragança Paulista. É solteiro, mora com a mãe na cidade de Tuiuti, São Paulo. Trabalha como servidor público estadual em uma escola pública do estado de São Paulo, na cidade de Bragança Paulista em período integral, oito horas diárias. Coursou ensino infantil e fundamental em duas escolas públicas municipais da cidade de Tuiuti, respectivamente. O ensino médio, cursou em uma escola pública estadual, na mesma cidade. Fez curso profissionalizante em “Técnico em Agenciamento de Viagens” na cidade de Amparo, São Paulo, entre 2009 e 2010. Prestou vestibular para o curso de Administração na USF, ingressando em 2011; é bolsista ProUni 100%.
- **Priscila** tem 26 anos, nasceu na cidade de Andradina, estado de São Paulo. É solteira, não tem filhos e mora com a mãe e dois irmãos na cidade de Itatiba, São Paulo. Trabalha como professora do ensino infantil em uma escola particular de Itatiba. Fez o ensino infantil em uma escola pública municipal da cidade de São Carlos, estado de São Paulo. Coursou o ensino fundamental em duas escolas particulares e o ensino médio em uma escola particular, ambas da cidade de Sorocaba, estado de São Paulo. Mudou-se para Itatiba, São Paulo, prestando vestibular para Pedagogia na USF, concluindo o curso em 2012; foi aluna pagante 100%.
- **Sabrino** tem 23 anos, nasceu em Bragança Paulista, é solteiro, não tem filhos, mora com os pais em um bairro da zona rural da cidade de Bragança Paulista. Trabalha como auxiliar de enfermagem em um hospital da cidade de Atibaia. Fez o ensino infantil em uma escola pública municipal de um bairro rural da cidade de Bragança Paulista. Coursou o ensino fundamental em uma escola pública estadual situada no

⁹ Serviço Social da Indústria (SESI) é uma [rede de instituições privadas brasileiras](#) e de atuação em âmbito nacional. Foi criado em [1 de julho](#) de [1946](#) com a finalidade de promover o bem-estar [social](#), o desenvolvimento [cultural](#) e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador que atua nas [indústrias](#), de sua família e da comunidade na qual estão inseridos, em geral. (Informações disponíveis em: www.sesisp.org.br, acesso em: 13 de janeiro de 2015).

bairro rural onde mora e o ensino médio em uma escola pública estadual, esta situada no centro da cidade de Bragança Paulista. Fez um curso profissionalizante em “Técnico em Enfermagem” na cidade de Atibaia, durante o ano de 2008. Após, prestou vestibular para o curso de Veterinária na FESB e para o curso de Enfermagem na USF, ingressando na USF em 2011, como aluno pagante 100%.

- **Steffhanny** tem 21 anos, nasceu na cidade de Ibimirim, estado de Pernambuco. É solteira, não tem filhos, mora com a mãe e duas irmãs mais novas na cidade de Atibaia, São Paulo. Não exerce função remunerada, cursou o ensino infantil em uma escola pública municipal, o ensino fundamental em três escolas públicas municipais diferentes da cidade de Atibaia e o ensino médio em três escolas públicas estaduais alternadamente, também da cidade de Atibaia. Prestou vestibular para o curso de Farmácia na Unicamp e na USP, não ingressando em nenhuma instituição. Prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular para o curso de Farmácia na USF, conseguindo bolsa de estudos para ingressar na universidade no ano de 2011; é bolsista ProUni 100%.

O estudo manteve o rigor e a ética na abordagem com os participantes no que se referiu às entrevistas narrativas e grupos de discussão, prevalecendo o caráter qualitativo dos instrumentos de pesquisa na interpretação e análise das narrativas de vida e formação.

Optei por trabalhar com entrevistas narrativas e grupos de discussão pelo caráter da oralidade dos respectivos métodos, os quais proporcionaram um contato mais direto com os estudantes participantes da pesquisa. Para Benjamin (1994, p. 85), “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam”.

Tanto as entrevistas narrativas quanto os dois grupos de discussão transcorreram como uma conversa aberta, possibilitando assim o fluir das emoções e o aproveitamento das experiências dos depoentes, sendo audiogravados e, posteriormente, transcritos e textualizados. A seguir, apresento as especificidades teórico-metodológicas da realização, tanto das entrevistas narrativas, quanto dos grupos de discussão.

3.2 A entrevista narrativa como instrumento de produção de dados para estudos de abordagem biográfica

Para Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 95), a entrevista narrativa é “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”, pois não corresponde às formas preestabelecidas de entrevista com pergunta e resposta; ela “emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história” para atingir os objetivos propostos com a pesquisa que se serve dessa metodologia.

No meu entender, concordando com Bertaux (2010), a entrevista narrativa é uma forma de produção de dados para a pesquisa de abordagem biográfica, pois, segundo esse autor, a melhor forma de se obter narrativas de vida e formação é por meio da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa tem como base “questões exmanentes”, que “refletem o interesse do pesquisador”, para provocar a narração dos sujeitos, em que a regra é deixar o depoente seguir com a sua narrativa, contando a sua história da forma mais espontânea possível, contando com o surgimento de “questões imanentes”, que são “os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 96-97).

Numa entrevista narrativa, o pesquisador parte de questões exmanentes, ou seja, aquelas que estão diretamente relacionadas ao seu foco de pesquisa. Geralmente, são questões amplas que podem disparar uma conversa com o entrevistado, de forma que ele possa narrar sua trajetória, pessoal e de formação. Durante a entrevista, o pesquisador se limita a ouvir e apresentar sinais de que está concordando com o que está sendo dito, visando encorajar o entrevistado a falar de si. Quando há sinais de que o assunto está encerrado, ou seja, há uma fala sinalizando o término de uma narração, o pesquisador formula perguntas imanentes, ou seja, questões que emergem do que foi narrado.

Para Schütze (2010), esse movimento é que possibilita que o entrevistado possa falar de si sem ser interrompido pelo pesquisador. Este, por sua vez, embora não deva interromper o entrevistado, não pode perder os fios daquilo que está sendo narrado, solicitando, ao final de cada fala, complementações de acontecimentos que não ficaram claros ou fragmentados. Para o autor, a entrevista narrativa “produz dados textuais” que “reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistematizada” (SCHÜTZE, 2010, p. 213), porém, sendo necessário considerar não somente o

“curso externo” dos acontecimentos, mas, principalmente, “as reações internas, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa”.

Nesse diálogo entre o meio a que pertencem os sujeitos que fazem parte de uma pesquisa e a perspectiva de olhá-los e considerá-los a partir de suas experiências, entendo que trabalhar com as entrevistas narrativas pressupõe, servindo-me das palavras de Larrosa (2002, p. 21), “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras”. Complementando: “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”.

Para Passeggi (2010, p. 104), “se narrar é humano, o trabalho de biografização é uma ação civilizatória, que exige manuseio de tecnologias, marcadas pela cultura, que arrastam consigo relações de poder e implicam saberes, querer e deveres.” Para a autora, “o ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia) culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar)”.

Nesse sentido, a narrativa expressa os valores e as experiências do sujeito no seu lugar social, em um movimento que escolhe o que é mais ou menos importante, revelando a lógica social do tempo e do espaço em questão, passando por e pela memória social. Ela se inscreve na constituição de subjetividades, como afirma Souza (2007, p. 69): “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”, em que “A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

Em se tratando de pesquisa, a narrativa tem como função despertar a reflexão da formação de si e do outro, passando sempre pela interpretação do cunho teórico do pesquisador, sua textualização, a partir das intencionalidades e questões propostas na pesquisa. Como aponta Delory-Momberger (2008, p. 95), “A narrativa não apresenta ‘fatos’, mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de se levar em conta, tão forte é a ilusão do *realismo* da linguagem, merece ser constantemente (re)lembrada” (grifos da autora). Sem dúvida, esse é o grande desafio enfrentado pelo pesquisador que se propõe a trabalhar com narrativas. O sujeito ao narrar se autointerpreta, atribui sentido à sua existência; constrói a história de sua vida. “É a narrativa como gênero do discurso, que não é apenas o meio, mas o lugar dessa operação: *nós não*

fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97, grifos da autora).

Nessa perspectiva, como afirma Bruner (1997, p. 129), a narrativa possui um tempo determinado, reconhecendo em sua análise que “Uma narrativa segmenta o tempo não pelo relógio ou pelo metrônomo, mas pelo desenrolar de eventos cruciais – pelo menos em começos, meios e fins”. E o autor complementa (1997, p. 46): “Talvez sua propriedade principal seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”, sendo o seu significado dado pelo narrador diante da configuração de um enredo em que “O ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo”.

No entanto, muitas vezes, a narrativa obtida por uma entrevista não traz linearidades, cabendo ao pesquisador, no momento de sua textualização, organizar esses eventos numa sequência que lhe pareça constituir a trajetória do depoente.

Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 93) apontam para as especificidades da entrevista narrativa, afirmando que ela “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, em que, essa natureza da entrevista narrativa interfere na forma da obtenção das falas dos depoentes.

Nesse movimento analítico, as narrativas de vida e formação dos estudantes universitários, oriundas das entrevistas narrativas, devem ser compreendidas a partir do contexto no qual os acontecimentos e episódios se inserem, respeitando as singularidades das experiências vividas desses sujeitos, que, juntas, compõem as trajetórias de formação.

3.2.1 As entrevistas narrativas com os estudantes universitários

As entrevistas narrativas ocorreram individualmente, agendadas previamente, com duração de uma a duas horas cada. Todas foram realizadas na USF, no primeiro semestre de 2012. Algumas aconteceram no horário entre as 17h30 e 19h, quando os estudantes já se

organizavam para a aula à noite, justamente por alguns trabalharem durante o dia e todos estudarem no período noturno. Com outros estudantes, as entrevistas foram agendadas para sábado no período da manhã, data e horários disponibilizados pelos participantes.

Os encontros aconteceram em uma sala reservada na USF, no Campus Bragança Paulista, em um processo de colaboração da instituição, com autorização prévia da administração predial, pela facilitação de transporte dos estudantes, o que viabilizou para mim, enquanto pesquisadora, a organização dos trâmites e dos encontros para a realização da pesquisa. Edjane e Priscila, por morarem na cidade de Itatiba, tiveram a primeira entrevista narrativa realizada no Campus da USF da referida cidade, também no período de pré-aula do período noturno, horário em que eu também tive disponibilidade de ir até elas e efetivar a entrevista.

Em relação às entrevistas narrativas, é importante ressaltar que, para a composição metodológica da pesquisa, foi pensada apenas uma entrevista narrativa com cada participante, e, a partir da avaliação feita pelas componentes da Banca de Qualificação, viu-se a necessidade de realização de mais uma entrevista narrativa com os estudantes, com o objetivo de aprofundamento de duas questões referentes às representações da matemática escolar e o processo de inserção no ensino superior.

As entrevistas narrativas transcorreram como uma conversa aberta, possibilitando o fluir das emoções e a escuta atenta das experiências vividas pelos estudantes, tendo como foco a narração de suas trajetórias de formação, a partir de questões exmanentes que possibilitaram que acontecimentos fossem lembrados e relatados, seguidos de perguntas imanentes formuladas a partir daquilo que foi narrado.

É importante salientar que os temas que nortearam a entrevista narrativa foram postos para os estudantes à medida que a entrevista acontecia, seguidos de questões imanentes que complementavam a indagação.

Em vários momentos das entrevistas narrativas os estudantes se emocionaram, com reações diversas, a partir das lembranças pinçadas em que traziam as memórias de um tempo escolar com muitos desafios e incertezas, provocando muitas vezes o riso, em outras, as lágrimas. Muitos relataram saudade, tristeza, alegria, raiva, dentre outros sentimentos que surgiam ao se remeterem para a trajetória de formação.

Realizei as transcrições e textualizações do material audiovisual das primeiras entrevistas narrativas com a eliminação das marcas da oralidade e a organização de mônadas ilustrativas. As mônadas são pequenas crônicas originárias das narrativas dos sujeitos em que, na pesquisa, como apontam Rosa e Ramos (2008, p. 569), “Trabalhar com mônadas

potencializa, do ponto de vista metodológico, a produção de um espectro de significados”, sendo a escolha metodológica apresentar as narrativas de vida e formação dos estudantes nos capítulos específicos de análise.

Os encontros, para as devolutivas da primeira entrevista narrativa, a cada estudante, foram agendados previamente, por e-mail, e também se deram na USF, tanto no Campus Bragança Paulista quanto no Itatiba, em salas reservadas, no horário da pré-aula, do período noturno, de acordo com as disponibilidades individuais, respeitando o procedimento ético para o aceite e autorização da análise e publicação das narrativas de vida e formação.

Nesses encontros, apresentei aos estudantes as transcrições literais da entrevista narrativa e também a constituição das mônadas, e eles muito se emocionaram ao ler e reconhecer a própria história de vida. Muitos relataram que, ao ler as mônadas, oriundas de suas narrativas de vida e formação, um filme passou pela cabeça, trazendo lembranças do tempo de escola, bem como o reconhecimento da trajetória de formação, os avanços, as lutas e desafios enfrentados.

Os estudantes tiveram a liberdade para mudar suas narrativas, em que ao ler as transcrições pontuaram se estavam de acordo ou não com o resultado, o que aconteceu de forma muito tranquila, em que obtive a concordância de todos os estudantes no processo das devolutivas.

A segunda entrevista narrativa ocorreu no ano de 2014, após o processo de Qualificação da pesquisa, sendo efetuado novo contato com todos os participantes da pesquisa, agendando um novo encontro. Diante da proposta de participação na pesquisa, já tinha alertado os estudantes de que poderia precisar contactá-los novamente, mediante a necessidade de obter mais informações para a pesquisa, expondo que o processo é dinâmico e que possui várias fases, incluindo a Banca de Qualificação.

Os estudantes sempre se mostraram muito disponíveis, e confesso que me motivaram sempre com palavras de incentivo, quando, ao encontrá-los pelos corredores da USF, perguntavam: “E aí professora, já terminou sua pesquisa?”; “Tudo bem professora, está tudo certo com a pesquisa?”.

Os encontros para as segundas entrevistas narrativas ocorreram no horário de pré-aula do período noturno da USF, para a facilitação da obtenção das narrativas. Apenas com a estudante Priscila, já formada, ex-aluna do curso de Pedagogia do Campus Itatiba, agendei um encontro em dia e horário sugerido pela estudante, respeitando seu horário de trabalho e conciliando com a minha disponibilidade, o qual ocorreu em uma sala reservada por mim no

Campus Itatiba, após as 17h e, transcorreu de forma tranquila, promovendo o meu reencontro com a ex-aluna.

Para melhor elucidação, exponho, no quadro abaixo, o período de realização da entrevista narrativa com cada estudante:

Quadro 1 – Período da Primeira e Segunda Entrevista

Estudante	1ª Entrevista	2ª Entrevista
Ágata	Maio/2012	Junho/2014
Aline	Abril/ 2012	Maio/2014
Estela	Junho/2012	Maio/2014
Juliano	Junho/2012	Agosto/2014
Keila	Junho/2012	Junho/2014
Laís	Maio/2012	Maio/2014
Lucas	Abril/2012	Maio/2014
Priscila	Maio/2012	Agosto/2014
Sabrino	Maio/2012	Maio/2014
Stefthanny	Maio/2012	Junho/2014

Após a segunda entrevista narrativa, fiz as transcrições e textualizações, contatando os estudantes por e-mail para novamente efetuar as devolutivas, o que aconteceu algumas semanas depois, nos mesmos horários de pré-aula, quando pude apresentar-lhes as novas narrativas de vida e formação, para obter mais uma vez o consentimento de todos.

3.3 Os grupos de discussão

O objetivo de estruturar a pesquisa em momentos individuais, com as entrevistas narrativas e depois a composição de grupos de discussão com os estudantes, coletivamente, foi ampliar a perspectiva e a imersão no universo desses estudantes universitários e das suas trajetórias de formação.

Apropriar-se do grupo de discussão com a pesquisa que envolve entrevistas narrativas individuais tem como objetivo aprofundar questões que, no grupo, podem ficar mais evidentes, pela exposição coletiva e a forma de abordagem.

De acordo com Weller (2006), as pesquisas sobre juventude devem considerar contextos interculturais e sociais distantes, sendo o grupo de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens, aporte teórico-metodológico para estudos com esse grupo específico. O pesquisador deve ter cuidado e rigor no procedimento e na escolha dos métodos para a pesquisa com jovens, pois pode se deparar com códigos de comunicação e estilos de vida que lhe são estreitamente alheios.

Apropriando-se do grupo de discussão como método de pesquisa, é preciso que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por trás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente analisados e reconhecidos à luz de um aporte teórico.

Os dois grupos de discussão com os estudantes universitários foram compostos a partir da disponibilidade de cada estudante, conforme já pontuado, sendo realizado um encontro para cada grupo. Os encontros aconteceram na USF, Campus Bragança Paulista, com aproximadamente quatro horas de duração cada e com o espaçamento de um mês, entre um e outro, ambos aos sábados pela manhã, dia e horário disponível para todos, no segundo semestre de 2012.

Para a realização da audiogravação dos grupos de discussão, preparei a sala reservada na USF para que os alunos se sentissem à vontade; arrumei as cadeiras em círculo para que pudessem estabelecer contato visual e harmônico à medida que eram postas as questões para a discussão, acertando o posicionamento do gravador para que pudesse captar os depoimentos. Como o encontro se deu pela manhã, providenciei um café, com alguns petiscos para a promoção de uma ambientação agradável para todos.

Confesso que, em ambos os grupos de discussão, nos momentos que antecederam a chegada dos estudantes tive um pouco de receio de como seria a dinâmica dos grupos e se de fato estava me apropriando do método, sensações que vinham como um delimitador de fase e consciência do andamento da pesquisa.

No primeiro grupo participaram: Priscila, Aline, Laís, Estela, Sabrino, Juliano e Ágata, e no outro grupo participaram: Stéfthanny, Ágata e Fabrício. A estudante Ágata escolheu participar dos dois grupos de discussão para acompanhar a amiga Stéfthanny, que só poderia participar na data estipulada para o segundo grupo de discussão, não havendo nenhum problema na sua participação em ambos os grupos de discussão.

Os estudantes Lucas, Keila e Edjane não participaram dos grupos de discussão, alegando questões particulares para o não comparecimento, sendo que Keila, na época, em todos os dias da semana, inclusive aos sábados; Lucas alegou não participar por questões particulares e Edjane não participou, indicando a impossibilidade em razão de compromissos familiares.

Nos dois grupos de discussão, os estudantes chegaram ao local no horário combinado; alguns se conheciam apenas de vista, dos corredores da universidade; outros, por terem participado de algum evento juntos e por terem cursado o mesmo curso em semestres diferentes, partilhando as decorrências de frequentarem um curso universitário, porém com experiências distintas e singulares.

Esses aspectos contribuíram para que o clima nos encontros fosse amigável, porém com momentos exaltantes diante das temáticas abordadas, mas sempre com o interesse de um conhecer melhor o outro integrante da pesquisa, o que fez com que os dois grupos de discussão ocorressem de forma agradável e produtiva em relação aos temas propostos.

Importante ressaltar que, o Grupo Hifopem vem se apropriando do grupo de discussão nas pesquisas realizadas com professores, sendo que, com estudantes, o grupo de discussão possui diferenças. Para os professores o grupo de discussão é um momento em que podem falar das problemáticas que envolvem a prática docente, já para os estudantes o grupo de discussão pode funcionar como momento de encontro e partilha das experiências juvenis.

Na pesquisa, o fato de a maioria dos estudantes não se conhecer facilitou a discussão, bem como foi um momento em que puderam conhecer jovens que passam pelos mesmos processos, em um mesmo espaço, porém, que nunca tinham dividido suas experiências.

O primeiro grupo de discussão teve um número maior de estudantes participando do que o segundo, e percebi maior interação entre eles no primeiro grupo, com colocações e depoimentos mais acirrados. No segundo grupo, com apenas três participantes, a dinâmica foi menos intensa, porém teve o empenho dos estudantes em falar sobre as questões postas, indagar um ao outro; mas percebi que, com efeito, o grupo de discussão com mais participantes tem um rendimento maior mediante aos objetivos propostos.

O grupo de discussão é um instrumento que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus*¹⁰ coletivo do grupo, tendo como objetivo principal a análise dos

¹⁰*Habitus* é um termo cunhado por Bourdieu, em que o autor explica “Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 2002, p. 83).

“epifenômenos (subproduto ocasional de outro)” relacionados ao meio social, ao contexto geracional e às experiências vividas (WELLER, 2006, p. 49).

A primeira entrevista narrativa ocorreu antes dos grupos de discussão, sendo que, a partir de suas transcrições e textualizações, as narrativas de vida e formação geraram temas norteadores, com questões exmanentes para o grupo de discussão, com objetivos específicos atrelados às intenções da primeira fase da pesquisa.

Após a realização dos grupos de discussão, fiz a transcrição das audiograções, realizando as devidas devolutivas, individualmente, no mesmo encontro em que ocorreram as devolutivas das entrevistas narrativas, em que tiveram a liberdade de mudar o teor de suas narrativas caso não concordassem, porém, nas leituras das transcrições do grupo de discussão, os estudantes se reconheceram nas narrativas e na dinâmica do grupo, consentindo a análise e publicação das suas narrativas de vida e formação.

A seguir, apresento os procedimentos de análise das narrativas de vida e formação obtidas a partir das entrevistas narrativas e do grupo de discussão.

3.4 Os procedimentos de análise

As trilhas, atalhos, contornos e esquinas de uma pesquisa são sempre incorporados no momento seguinte em que retomamos nossos objetivos, questões e análises, e comigo, particularmente, ao me deparar com as audiograções, tanto das entrevistas narrativas quanto dos dois grupos de discussão.

Ouvir, em um segundo momento, as narrativas produzidas, as colocações correspondentes às intencionalidades da pesquisa, à composição pré-indicada e às minhas pretensões de estudo, confesso ter sido, minimamente, desafiante.

As transcrições das entrevistas narrativas e dos grupos de discussão me permitiram emocionar-me, repensar e delinear os próximos trajetos do estudo, no que se referiu à minha percepção dos elementos mais relevantes que, ao serem expostos, estabeleceram-se nas narrativas de vida e formação, as quais dão sustentação para o aprofundamento da pesquisa.

Assim, de início e metodologicamente, transcrevi literalmente as audiograções das primeiras entrevistas narrativas, uma a uma, na ordem das suas realizações e, por conseguinte, o conteúdo dos grupos de discussão.

Em um movimento de leitura e releitura das transcrições das primeiras entrevistas narrativas, retomei muitas vezes as audiogravações, em um ir e vir da escuta, textualizando-as em um processo de rearranjo das colocações verbais. Após, li cuidadosamente o material definitivo e textualizado, compondo as mônadas que se formaram a partir das narrativas de vida e formação, pensando em uma primeira sequência para os capítulos de análise.

Para Jovchelovitch e Bauer (2011, p. 105), “A entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias” que, nesse sentido, corrobora a minha escolha em trazer as narrativas de vida e formação em forma de mônadas nos capítulos de análise, considerando-as pequenas histórias que trazem as lembranças e as experiências vividas pelos estudantes universitários na trajetória de formação.

Analisar as narrativas de vida e formação a partir das mônadas é uma escolha que se ancora nas minhas leituras sobre Benjamin, principalmente, do livro “Rua de sentido único, infância em Berlim” (1992), em que Benjamin rememora, na forma de pequenos textos, a metrópole onde vivia até o exílio, na qual se desenrola a experiência da infância e juventude, a cidade de Berlim, na Alemanha, no período da Primeira Guerra Mundial. No livro, ao escrever pequenos textos sobre a sua história, infância e juventude, o autor traz as lembranças de um tempo que, ao ser rememorado é ressignificado a partir do tempo presente.

As mônadas oriundas das narrativas de vida e formação dos estudantes universitários trazem, em sua narrativa, a memória da trajetória escolar e de formação, considerando todos os elementos que fazem parte dela, sendo que, em continuação ao processo de análise, a intenção também é olhar para os pontos convergentes e divergentes dessas trajetórias.

As narrativas de vida e formação oriundas dos grupos de discussão serão apresentadas, a partir de fragmentos de suas transcrições mediante os objetivos postos para cada capítulo de análise.

Nesse sentido, os capítulos de análise contemplarão os objetivos específicos da pesquisa. O Capítulo 4 aborda os estudos voltados para as culturas escolares, evidenciando, a partir das narrativas de vida e formação, as marcas da representação da matemática escolar. No Capítulo 5, discuto os elementos que foram determinantes na trajetória de formação para a inserção desses jovens no ensino superior.

4. PASSEI PELA ESCOLA E CONSEGUI CHEGAR À UNIVERSIDADE!

*Além dos conhecimentos, das competências
e de sua utilidade social, a escola produz um bem
educativo particular que é a formação
dos indivíduos como sujeitos capazes de
dominar sua vida, de construir suas capacidades
subjctivas de confiança em si e de confiança em outrem.
(François Dubet, “O que é uma escola justa?”)*

Quais as marcas da cultura escolar que os jovens trazem na memória na trajetória de formação? O que eles narram sobre a escola? Esse será o foco do presente capítulo.

Este capítulo está subdividido em três eixos que compõem as culturas escolares, sendo eles: lembranças da escola, lembranças dos professores, lembranças da matemática. Cada eixo será composto por mônadas das narrativas de vida e de formação¹¹ dos estudantes universitários e também por excertos de suas entrevistas narrativas. Trago, ainda, parte dos depoimentos do grupo de discussão.

4.1 Lembranças da escola

Este eixo traz relatos com lembranças da escola, o que ficou de significativo e marcou a vivência desses estudantes universitários na escola.

Iniciarei com Stéfthanny e Sabrino, em cujos relatos o que fica marcante são os processos vividos no contexto escolar, tanto os positivos quanto negativos. Em seguida, trago Priscila e Laís, que apresentam narrativas importantes para entendermos as marcas que as culturas escolares deixaram nas trajetórias de formação desses jovens.

Passei pela escola e consegui chegar à universidade!

Eu sempre fui boa aluna, sempre me dediquei muito, desde cedo, pois comecei a falar e a ler muito cedo, mesmo antes de ir para a escola. Sinto que tive uma boa educação; meus professores sempre gostaram de mim, pois sempre fui muito estudiosa, porém mudei muito de escola, porque eu tive alguns problemas nas escolas por onde passei. Eu sofri o que é considerado hoje como bullying¹² nas escolas, quando era mais nova, por isso mudei muito de escola.

Eu nunca gostei de ir para a escola, eu gostava de estudar e os professores sempre me incentivavam, porque acredito que viam um futuro em mim, não sei por quê. Eu comecei a ler cedo, eu lia em casa sozinha, pegava livros de primos, lia e fazia conta sozinha e sempre gostei de brincar de escolinha, desde cinco anos de idade.

Mais tarde minha mãe me colocou na pré-escola, foi tranquilo! E depois me colocou no ensino fundamental, aí foi mais difícil. Na verdade, eu gostava muito de estudar, ler os livros, das lições, mas não gostava de ir para a escola, e então eu tinha muita falta, mas sempre tirei nota boa, mas eu faltava muito e até achava que iria sentir um pouco de defasagem nisso, mas eu me empenhava e conseguia passar bem em todas as matérias. Agora, no ensino médio foi difícil, foi uma das piores fases da minha vida, no primeiro e no

¹¹ Doravante, sempre que utilizar as palavras ‘narrativa/narrativas’, estou me referindo às narrativas de vida e de formação.

¹² *Bullying* é um [anglicismo](#) utilizado para descrever atos de [violência](#) física ou [psicológica](#) intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. O *bullying* é um problema mundial, sendo que a agressão física ou moral repetitiva deixa marcas para o resto da vida na pessoa atingida. (Informações disponíveis em: < [www. http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying)>, acesso em: 13 de janeiro de 2015.)

segundo colegial eu estava meio perdida, todo mundo fica perdido, não sabe o que fazer, não sabe o que quer, mas eu sempre estudei muito e tive professores excelentes. que me mostraram um mundo amplo, isso me ajudou a concluir os estudos.

No terceiro colegial, estudava na escola, fazia cursinho pré-vestibular e me sobrecarreguei demais, e foi muita, muita loucura, mas consegui passar com notas boas em ambos os cursos.

Eu sempre fui meio cheinha e os colegas me chamavam de gorda, baleia e me excluía das brincadeiras, dos trabalhos e eu sofria muito com isso, sempre sofri com isso. Antes de mudar de escola eu mudava muito de sala, porque tinha sempre um colega ou outro que mexia muito comigo e me perseguia, então eu fazia o intervalo sozinha e às vezes meus pais eram chamados para me acompanhar ou me levar embora da escola, pois eu começava a chorar e não tinha condição. Nos primeiros anos do ensino fundamental, na primeira e segunda série tinha uma pessoa que me perseguia na escola, me ameaçava e eu tinha muito medo, as faltas eram frequentes e assim foi até o ensino médio. Mudei várias vezes de escola e fui até ameaçada de morte por uma colega que dizia que eu era puxa saco dos professores, por isso tirava notas altas.

Minha mãe me levou no psicólogo quando eu estava na sexta-série e, com a ajuda dele, consegui ir até o ensino médio e terminar.

Não foi fácil não, foi difícil, porque eu não sei, o meu jeito não agradava muito as pessoas, tinha muita gente que não gostava de mim, era muito difícil ir para a escola, eu me sentia mal, eu tive poucos amigos, muito poucos, alguns ficaram para sempre, mas eu tive muito poucos amigos e eu me sentia mal, não foi fácil, foi muito difícil, acho que por isso eu me empenhava na escola, para dar um sobressalto, chamar a atenção de alguma forma e me destacar de alguma forma.

Eu não sou atleta, não canto, não fazia nada de diferente, mas acho que estudar foi o jeito de me destacar na escola, mas foi muito difícil, pois a escola, apesar de ser um ambiente que a gente tem que sentir bem, eu nunca me senti bem na escola, eu não gostava de ir para a escola, apesar de ter professores legais e de eu gostar de ficar perto deles, eu não gostava, nossa, foi difícil, eu sofri muito com a convivência com os colegas, talvez por ser mais tímida, era mais na minha e não gostava de conversar.

Muitas vezes eu ficava calada o dia inteiro não sabia me comunicar com as pessoas, eu era muito tímida, ficava nervosa, calada, os livros eram o único caminho para conhecer e entender o mundo, principalmente, no primeiro e segundo colegial. No primeiro colegial foi uma turbulência de coisas, aconteceram várias coisas ruins, com os colegas, sofria a cada ruptura, a cada mudança, não era agradável para mim. O que mais me marcou no colegial, tirando os professores, foram as poucas amizades que eu fiz, foi o que me motivava, às vezes, para ir para a escola. As comemorações, festinhas, eu não gostava muito, mas eu ia, mesmo tendo dificuldades, eu tinha consciência que tinha que passar por essa fase, eu tinha consciência e consegui, passei pela escola e consegui chegar à universidade.

Escolhi cursar Farmácia no terceiro colegial, na verdade eu sempre quis fazer faculdade, já mudei várias vezes de curso, eu quis fazer Psicologia, quis fazer Fisioterapia, queria cuidar de crianças, depois eu quis fazer o curso de Química, quis fazer Biomedicina também, tudo ligado à química, sempre ligado à área da saúde, e escolhi Farmácia no terceiro colegial, foi assim, na reta final, com pouco tempo para decidir, no começo eu não sabia se ia ser legal, eu me interessei por causa da química. Eu imaginei que mexeria muito com essa parte, então escolhi Farmácia, com a orientação da professora de química; ela falou que seria interessante.

Foi sensacional!

Sempre estudei em escola pública, comecei cedo, acho que com cinco anos. Passei por três escolas diferentes. Como moro em um sítio, fiz o prezinho, e da primeira à quarta série nas escolas do bairro. Fui para o bairro vizinho para fazer da quinta à oitava série, e, do primeiro ao terceiro ano colegial, fui para o centro de Bragança para fazer o ensino médio. Foi uma trajetória bem gostosa. A parte mais gostosa foi o ensino médio, com certeza. Porque ali você aprende realmente o que você quer e sabe o que você gosta. Fiz novos amigos, ganhei uma cultura bem diferente das outras escolas, foi sensacional.

Para começar, nunca pensei em estudar numa escola grande, que foi o EMABA, aqui em Bragança. Imagina um garoto de sítio chegar à cidade... A maior galera, que eu nunca tinha visto na vida. No começo foi difícil a adaptação, mas com o passar do tempo fui conhecendo novos amigos, os professores foram me conhecendo. De repente, a escola inteira me conhecia. Eu não era popular, mas todo mundo me conhecia. Me extrovertia, estudava também, uma parte bacana. Me divertia muito! Além de estudar, me diverti e conheci novas pessoas. Penso que a escola, no ensino médio, deveria oferecer um curso de qualificação profissional, para aluno ter uma noção mais real do que ele tem que fazer depois do ensino médio, se ele vai querer frequentar uma universidade ou não, o que ele desejaria que acontecesse.

Então, terminei o ensino médio em 2005, com 17 anos. Prestei vestibular para Medicina Veterinária na FESB. Passei em último, mas passei. Só que era um curso muito caro e não me senti preparado. Depois do ensino médio fui fazer um cursinho pré-vestibular no Colégio Santo Agostinho, em três anos e meio. Depois, surgiu uma oportunidade de fazer um curso técnico em Enfermagem, no Centro Paula Souza, em Atibaia. Pensei: “acho que vou conhecer, para ver se é disso que eu gosto e se é isso que eu quero”. Foram dois anos difíceis, mas foi bem bacana. Foi lá que descobri que o que eu quero, realmente, é isso: ser técnico em Enfermagem e depois frequentar a universidade, para ser um futuro enfermeiro.

Sabrino – Estudante do Curso de Enfermagem – Entrevista Maio/2012

Ao me deparar com as narrativas de vida de jovens universitários sobre a trajetória de formação, algumas sobressaíram mediante as experiências no contexto da escola, bem como as marcas evidenciadas nessa trajetória, dentre elas as referentes às disciplinas, os estudos, os professores e entre pares.

Nas leituras dessas narrativas de vida fui encontrando pontos de convergência, bem como de divergência entre elas, buscando olhar para as singularidades, em um movimento de entrelaçamento das falas que constituem a tecedura deste texto.

Nas narrativas de vida dos estudantes universitários sobre o contexto escolar, o que emerge é a reflexão sobre a escola vivenciada por esses jovens, com destaque para a escola e as culturas escolares. Esta análise originou-se das narrativas de vida e de formação, em que o que ficou explícito à minha leitura e releitura foi a configuração, pelos relatos, de uma escola

idealizada, a qual não foi vivenciada plenamente; as experiências vividas e os encontros e desencontros desses jovens nessas trajetórias escolares.

No primeiro momento aparecem as narrativas de vida e de formação de Stéfthanny e Sabrino, por identificarem experiências significativas na vivência escolar, sendo que para Stéfthanny houve marcas que a obrigaram a certas atitudes para conviver na escola e, para Sabrino, ao contrário, houve oportunidade de ascensão social e mudança de vida na trajetória de formação.

As narrativas de vida de Laís e Priscila denotam, igualmente, contrastes significativos, pois Laís estudou em uma mesma instituição por toda a trajetória, o que a marcou positivamente, em reconhecimento da sua história de vida; já Priscila teve altos e baixos, na trajetória escolar, mudando várias vezes de escola, com problemas familiares, bem como em relação aos seus professores.

A escolha por compor este capítulo com as narrativas de vida e de formação desses estudantes não é uma mera coincidência, e muito menos apenas uma escolha. Posso considerar esta escolha permeada de significados ressonantes de possibilidades para o aprofundamento do entendimento das experiências vividas no contexto escolar pelos jovens universitários, no tocante à possibilidade de compreensão das culturas escolares existentes e de sua importância para os jovens por meio do trajeto trilhado até a sua inserção na universidade.

A experiência é aqui entendida na perspectiva de Larrosa (2011, p. 22), ou seja, “A experiência é o que me passa.” [...] “A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade”. Dessa forma, entendo que as experiências vividas pelos jovens em sua trajetória escolar são remanescentes de um processo inerente às suas escolhas e vontades. Os jovens são inseridos no contexto escolar desde muito pequenos, compondo o cenário da escola e a ela dando vida. Complementando, Larrosa (2011, p. 22) diz: “A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição”.

Acredito que a análise das culturas escolares presentes no universo escolar desses jovens universitários pode ser ampliada, no tocante a como são constituídas, de que símbolos se valem e a partir de quais dispositivos se constroem.

Ao tratar da cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001) chama atenção para a demarcação própria que possui o contexto da escola: as práticas escolares, conteúdos, normas, arquivos, professores e estudantes.

Assim, a escola aparece como protagonista na análise, como espaço que, ao ser significado pelos jovens estudantes, torna-se lugar de referência. Alicerço-me nas leituras de Viñao Frago e Escolano (2001), que, ao tratarem da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e da dimensão educativa do espaço escolar para além dos mobiliários, tratam dos espaços e sua arquitetura na dimensão de lugar. Para Viñao Frago e Escolano (2001, p. 61), “levado espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte” (grifos do autor). A escola também é uma construção cultural, implicando várias questões a serem analisadas.

Como se pode perceber nas narrativas de vida e de formação de Stéfthanny e Sabrino, para cada um, o lugar considerado escola teve um significado diferente, permeado de elementos oriundos de suas percepções do que foi a escola vivenciada por ambos.

Para Stéfthanny, a escola trouxe marcas que se remetem a lembranças de sofrimento, *bullying*, isolamento, dentre outras situações embaraçosas que marcaram sua trajetória escolar, apontando para um desencantamento com esse espaço ao assinalar:

Sinto que tive uma boa educação, meus professores sempre gostaram de mim, pois sempre fui muito estudiosa, porém mudei muito de escola, porque eu tive alguns problemas nas escolas por onde passei. Eu sofri o que é considerado hoje como bullying nas escolas, quando era mais nova, por isso mudei muito de escola.

A narrativa de vida de Sabrino evidencia as diferenças entre um contexto escolar e outro vivenciado, indicando que, ao ir para o ensino médio mudando para uma escola no centro da cidade, no contexto urbano, experimentou outra realidade que, àquela presente nas escolas da zona rural:

Sempre estudei em escola pública, comecei cedo, acho que com cinco anos. Passei por três escolas diferentes. Como moro em um sítio, fiz o pré-vestibular, e da primeira à quarta série nas escolas do bairro. Fui para o bairro vizinho para fazer da quinta à oitava série, e, do primeiro ao terceiro ano colegial, fui para o centro de Bragança para fazer o ensino médio. Foi uma trajetória bem gostosa. A parte mais gostosa foi o ensino médio, com certeza. Porque ali você aprende realmente o que você quer e sabe o que você gosta. Fiz novos amigos, ganhei uma cultura bem diferente das outras escolas, foi sensacional.

A escola caracteriza-se por ser um espaço e lugar demarcado internamente pela divisão do tempo, do trabalho, das tarefas cumpridas, da vigilância e do controle, o que implica a consideração de a escola ser um lugar e espaço constituído por características próprias que, por meio de vários elementos: sociais, políticos, econômicos e culturais, a constituem através do tempo e da história (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Sabrino relata a adaptação necessária em um contexto escolar diferente daquele que conhecia, sendo sua trajetória marcada por espaços diferenciados, demarcando a dimensão da escola vivenciada no campo e na cidade e sua experiência com outros colegas e professores, e principalmente com o contexto urbano:

Para começar, nunca pensei em estudar numa escola grande, que foi o EMABA, aqui em Bragança. Imagina um garoto de sítio chegar à cidade... A maior galera, eu nunca tinha visto na vida. No começo foi difícil a adaptação, mas com o passar do tempo fui conhecendo novos amigos, os professores foram me conhecendo.

Entretanto, pensar nesses elementos presentes nas narrativas de vida e de formação é pensar na cultura escolar ou em culturas escolares. Pensar sobre o espaço escolar, a tecnologia nele presente, a arquitetura da escola, os materiais, a disciplina do tempo, os cursos estruturados em seriação, as práticas escolares, a inter-relação entre os saberes, os procedimentos e seus símbolos, que diferem entre uma escola e outra, requer necessária sensibilidade para perceber e entender as complexas relações que vão se estabelecendo entre os sujeitos que as compõem. Embora elementos das culturas escolares estejam presentes nas escolas, cada uma é singular, tem sua própria cultura. Isso se evidenciou na narrativa de Sabrino, quando ele fala de sua escola no ensino médio: *“Fiz novos amigos, ganhei uma cultura bem diferente das outras escolas.”*

A escola constitui-se pelos processos nela vividos, e os espaços que constituem a escola atual, como foram sendo formados, quais seus objetivos, como foram sendo significados transformando-se em lugares escolares elucidam as concepções pelas quais a cultura escolar ou as culturas escolares corroboram o entendimento e a formação de suas personagens, quais sejam, professores, estudantes, jovens, crianças, diretores, bem como tantos outros profissionais. Lugares de se fazer amigos: *“É muito bom pelas amizades que você leva”* (Ágata). *“Fiz amizades que tenho até hoje”* (Estela).

A escola possui regras disciplinadoras que compõem o seu espaço, e as personagens que vivenciam essas particularidades transformam-na em lugar, a partir de suas experiências.

Para Stéfthanny, vivenciar a escola, representou um esforço de adaptação às regras e aos posicionamentos exigidos, como ela relata:

Eu não sou atleta, não canto, não fazia nada de diferente, mas acho que estudar foi o jeito de me destacar na escola, mas foi muito difícil, pois a escola, apesar de ser um ambiente que a gente tem que sentir bem, eu nunca me senti bem na escola.

Perrenoud (1995) indaga sobre o ofício do aluno, enfatizando que o contexto escolar é formado por um jogo arquitetado com regras a serem cumpridas e que o aluno desde cedo

aprende a se movimentar dentro desse jogo. O autor chama atenção para que, todo jogo também tem suas “regras burladas”, ou seja, por outras significações para a vivência do aluno na escola, que fogem dos dispositivos impostos pela própria escola e ganham outros sentidos.

Stéfthanny, em sua trajetória de formação, burlou diversas vezes para fugir dos dispositivos de controle da escola, encontrando outros sentidos para a sua vivência escolar, como ela discorre:

Mais tarde minha mãe me colocou na pré-escola, foi tranquilo. E depois me colocou no ensino fundamental, aí foi mais difícil. Na verdade, eu gostava muito de estudar, ler os livros, das lições, mas não gostava de ir para a escola, então eu tinha muita falta, mas sempre tirei nota boa, mas eu faltava muito e até achava que iria sentir um pouco de defasagem nisso, mas eu me empenhava e conseguia passar bem em todas as matérias.

Conseguir passar em todas as matérias, apesar das frequentes faltas, denota que Stéfthanny burlou diversas vezes regras internas e preestabelecidas da escola, no acompanhamento das aulas, lições, frequência escolar, evidenciando, em sua narrativa, a turbulência de sua trajetória escolar. Ela foi contundente ao afirmar que “passou” pela escola, o que lhe atribuiu experiências marcantes no seu trajeto como estudante.

Diante das narrativas de vida e de formação dos estudantes universitários, as relações estabelecidas dentro da escola configuraram experiências significativas nesse contexto, desenhando qual escola foi vivenciada, na dialética escola e aluno denotando, por vezes, vivências positivas, como também, para outros estudantes, os processos vivenciados no contexto escolar foram marcados por experiências de dor, sofrimento, ausência, abandono, o que configurou estratégias de sobrevivência para o cumprimento de tarefas e etapas na trajetória escolar.

A trajetória de Stéfthanny sinaliza para as estratégias e os esforços acumulados para concluir os estudos:

No primeiro colegial foi uma turbulência de coisas, aconteceram várias coisas assim, com os colegas, sofria a cada ruptura, a cada mudança, não era agradável para mim. O que mais me marcou no colegial, tirando os professores, foram as poucas amizades que eu fiz, foi o que me motivava às vezes para ir para a escola. As comemorações, festinhas, eu não gostava muito, mas eu ia, mesmo tendo dificuldades, eu tinha consciência que tinha que passar por essa fase, eu tinha consciência e consegui, passei pela escola e consegui chegar à universidade.

Lembranças pouco positivas da escola também se fizeram presentes em outras narrativas.

Juliano também relatou fases difíceis em sua trajetória escolar:

Eu fui bem até a quinta série, depois eu repeti três vezes a quinta série, porque minha mãe me colocou para estudar de manhã e ela trabalhava e eu ficava sozinho em casa e ficava com preguiça de ir para a aula e não ia. Na terceira vez que eu repeti a quinta série minha tia, que é funcionária pública e trabalha na escola Assis, me colocou para estudar lá. Ela me olhava e eu fui bem até a oitava série. Quando fui para o primeiro colegial, a escola que eu estudava não tinha ensino médio, então me transferiram para a escola Moraes Salles. Eu detestei a escola e, mais uma vez, eu reprovei e então, no segundo ano, eu tentei de novo lá, mas não foi bom, reprovei de novo, então eu fui para a escola Nantala fazer supletivo.

A narrativa de Juliano apresenta várias idas e vindas em sua trajetória de formação, reprovando de ano várias vezes, não se adaptando em várias escolas, repetindo de série mais de uma vez, sendo necessária a intervenção da família para que ele pudesse continuar os estudos, como o caso da presença constante de sua tia, funcionária em uma das escolas pela qual passou, como medida de proteção.

Juliano demonstra que resistiu às normas impostas pelas escolas na tentativa de encontrar um contexto satisfatório para a conclusão de seus estudos.

A necessidade da permanência na escola requer, de fato, a formulação de estratégias que “garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade”, Perrenoud (1995, p. 17), conclui ainda que: “o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro” promovendo experiências a partir de mecanismos de sobrevivência. Ou então, muitos permanecem na escola como necessidade, mesmo que tenham que circular por diferentes escolas, por diferentes espaços e lugares. Ou, ainda, lugares de constituição da identidade. Priscila e Laís têm o que nos dizer sobre isso.

Uma festinha de despedida!

Eu comecei fazendo educação infantil, a pré-escola, na cidade de São Carlos e a lembrança que eu tenho desse período foi bem marcante, pois eu fui sempre muito insegura, eu chorava muito, a minha adaptação foi terrível e eu sempre fui muito apegada à minha mãe, nessa época não sei bem por que, quem fez a minha adaptação na escola foi meu pai. Eu sentia menos segurança ainda e depois o tempo foi passando e gostei da pré-escola. Lembro a primeira vez que eu levei para casa a folhinha da tarefa de casa que eu tinha que copiar a letrinha A; lembro que eu me senti importante escrevendo uma letra, depois, na primeira série já começou a ser um pouquinho mais difícil, a insegurança permaneceu. Sempre morei na zona rural, com o deslocamento de casa até a escola eu sofria muito, pois era uma hora, uma hora e meia de ônibus e essa insegurança eu depositava na minha irmã, eu grudava nela e de braço dado, ela tinha que me levar até à porta da sala.

Na primeira série minha mãe tinha que me levar e buscar e a professora começou a reclamar, pois perdia o ônibus porque tinha que esperar comigo pela minha mãe. Eu não tinha prazer de ir para a escola. Na segunda série, um fato que me marcou muito foi que uma aluna da minha sala iria mudar para São Paulo, e eu também iria mudar para Salto de

Pirapora, próximo à Sorocaba, mas para essa menina, que ia mudar para São Paulo uma semana antes, a professora fez uma festinha de despedida e para mim não, e essa foi uma situação que me marcou muito.

Uma coisa que ia ficando muito clara é que não tive nenhuma relação de afeto e de afinidade com os meus professores, não sei se por ter essa ligação muito forte com a minha mãe, eu sempre estava na escola, mas querendo a minha mãe, eu não tive esse vínculo e não lembro de nenhum professor ter tido comigo. Outra dificuldade que tive depois que eu me mudei para essa cidade é que eu não conseguia ficar mais de dois anos em uma escola, então eu fiz o pré em uma escola, a primeira série e a segunda série em São Carlos e fui terminar a segunda série em Salto de Pirapora.

Na nova cidade achei a escola mais acolhedora, meus pais estavam vivendo uma fase diferente, mais tranquila, então eu consegui aproveitar melhor. Foi fácil a adaptação nessa escola, mas coincidiu com uma reorganização nacional das escolas: como em tal escola ficará somente educação infantil, tal escola da primeira a quinta série, então, novamente, eu tive que mudar de espaço, e o que marcou para mim foi a questão da afinidade com os professores, eu via minhas amigas cumprimentando a professora do ano anterior e eu não tinha esse registro.

O que eu gostava muito, a partir da terceira e quarta série, era participar dos eventos da escola. Tinha desfile, eu estava lá, tinha dancinha, eu estava lá, tinha que recitar poeminha, eu também adorava. Essa parte social da escola eu gostava muito e eu sei que isso é em função de eu morar em sítio, pois eu nunca tive vizinhos, assim, a escola para mim era o lugar para eu me realizar, eu fazia muitos amigos. Eu dificilmente voltava para casa depois do almoço, sempre ia para a casa de alguém para aproveitar aquele momento.

Eu terminei a quarta série e a situação financeira dos meus pais estava um pouco melhor, então eles decidiram colocar meus irmãos mais velhos em uma escola particular, seria com bastante esforço, pois a escola ficava na cidade vizinha de Sorocaba. Então colocaram meus irmãos no colégio Salesiano e eu continuei na escola pública, mas eles ficaram com dó de mim e fizeram mais uma forcinha. Não conseguiram me colocar na mesma escola que meus irmãos e me colocaram no colégio Adventista.

Infelizmente eles me colocaram no Adventista, então “trocou seis por meia dúzia”. Nessa época do Adventista, o que ficou marcado foram os professores muito bravos. Os professores de ciências eram quase um mito na escola. Eles passavam sem dar bom dia para ninguém, um absurdo. A professora de história então! Um dia, não fiz a lição de casa, e enquanto ela ia tomando as respostas dos outros, fiz rapidinho com medo dela. Na aula de inglês, um dia a professora fez uma pergunta para mim, já na sétima série, eu quase fiz xixi na calça porque não sabia o que eu tinha que responder. A escola foi sempre marcada por esse medo.

Até que, a partir da oitava série, mudei de escola novamente, fui para o Objetivo, lá em Sorocaba mesmo; então consegui me realizar, porque da oitava série até o terceiro ano do ensino médio eu consegui permanecer na mesma escola. Só que hoje vejo minha dificuldade, a partir do momento em que me mudei para escola particular, com todo o esforço dos meus pais, eu não me sentia pertencente àquele ambiente. Em função da diferença social mesmo; então isso foi uma coisa que ficou muito marcada nesse período de escola, desde o começo até o terceiro ano do ensino médio.

Priscila – Estudante do Curso de Pedagogia – Entrevista Maio/2012

Uma história de vida!

Na infância, não cursei a educação infantil integral, fiz só três meses de prezinho na época. Depois entrei direto no SESI, e foi minha história de vida inteira desde o pré até o ensino médio. Era um sonho estudar no SESI e minha mãe conseguiu a vaga para mim. Quando entrei, foi muita felicidade, sempre foi meu sonho o SESI.

Na minha época não tinha ensino médio no SESI. No ano em que fui para o ensino médio eles conseguiram abrir uma turma. Fui da primeira turma do ensino médio do SESI em Bragança; isso é muito gratificante, porque foram onze anos de SESI, uma história de vida mesmo.

Como foi a primeira escola e, praticamente, a única onde cursei ensino fundamental e médio, foi algo bem significativo e que ficou marcado em minha vida, porque foi lá que aprendi tanto a educação básica para mim quanto princípios também, dentro da escola. Foi uma escola que me formou 100%, sou grata até hoje a todos os professores. Até os professores que deram aula para mim quando eu tinha sete anos, até hoje se lembram de mim, foi um fato bem marcante, mesmo, na minha vida.

Minha turma foi muito pequena, porque foi a primeira turma do SESI. Então, eram 13 estudantes só na sala, e a gente viveu uma relação como se fosse uma família, como se fôssemos irmãos. Os professores eram muitos bons, porque estavam preocupados com a nossa carreira profissional. Então, toda atividade que era realizada na sala de aula, a maioria era focada já na carreira profissional. Tudo o que nós fazíamos era focado nisso.

Até cheguei a fazer um TCC já no SESI. Realizamos um projeto chamado “Amigos da natureza”. Teve uma banca também, veio um pessoal de fora para examinar nosso projeto. Para ajudar no projeto veio um vereador da cidade para ajudar, outras autoridades, então isso ficou marcado, porque no ensino médio é difícil ter isso em outras escolas. Isso me marcou muito, esse projeto e o TCC, porque já trouxe essa bagagem do ensino médio para a USF, e a gente não tem tanta dificuldade assim, porque já sabe mais ou menos como funciona.

Escolhi cursar Fisioterapia no período do ensino médio. O meu sonho nunca foi Fisioterapia. Minha mãe sempre falou que eu ia fazer Fisioterapia e eu falava que não, porque não gostava muito de Fisioterapia. Ia prestar vestibular para Odontologia, mas desisti. Para Medicina também, era impossível porque não tinha condições de pagar. Minha pontuação no vestibular quando eu fiz até dava, porque passei em primeiro lugar na USF em Fisioterapia. Só que não tinha condições financeiras.

Comecei a visitar a USF e pesquisar sobre o curso, fazer visitas na clínica e conversar com os estudantes, e fui vendo que aquela era minha área. Fui me adaptando e me encontrei em Fisioterapia, e é um curso que hoje não largo por nada, amo mesmo de paixão o que eu faço.

Laís – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

Nessas duas narrativas de vida aqui apresentadas é perceptível como para os estudantes, ao acessarem a memória do tempo escolar, para cada um deles há um movimento diferenciado, que esbarra nas contingências da vida pessoal e familiar, delineando, individualmente, um trajeto que nos faz entender que esses jovens não vivenciaram a mesma escola, enquanto instituição com as marcas de seu tempo.

Outro aspecto importante é perceber por quais meios o espaço escolar se delinea, tornando-se lugar, e para além dele, nas relações sociais, de amizade e vínculos estabelecidos na escola.

Priscila, em sua narrativa de vida sobre a trajetória escolar, menciona:

O que eu gostava muito a partir da terceira e quarta série era participar dos eventos da escola. Tinha desfile, eu estava lá, tinha dancinha, eu estava lá, tinha que recitar poeminha, eu também adorava. Essa parte social da escola eu gostava muito e eu sei que isso é em função de eu morar em sítio, pois eu nunca tive vizinhos, assim a escola para mim era o lugar para eu me realizar, eu fazia muitos amigos. Eu dificilmente voltava para casa depois do almoço, sempre ia para a casa de alguém para aproveitar aquele momento.

Tal narrativa faz-me lembrar da afirmação de Viñao Frago e Escolano (2001, p. 31): “a primeira escola é a vida” e os locais em que ela se instala estarão abertos ao ar e ao sol” (grifos do autor), entendendo que o lugar da escola, da aprendizagem, do coletivo está para além do espaço escolar.

Como aponta Dayrell (2007, p. 1112), “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”, como aconteceu com Ágata e Priscila, para quem a escola foi lugar de socialização. Ágata relata: “tive vários colegas e poucos amigos, o que é bem diferente. Amigos que estão comigo até hoje”, pontuando a importância da escola ao estreitar laços de amizade.

Nesse sentido, a escola é lugar de socialização para estudantes, mas também exclui pela sua posição social. Mesmo fazendo amigos para toda a vida na escola, Ágata teve problemas em ser aceita ao mudar de uma escola pública para uma escola particular, como assinala ao narrar: “Não era bem aceita, existia muito preconceito por eu vir de uma escola pública. Minha tia era professora, então detestei mais ainda. Nem tanto pelas matérias, mas por ter que sobressair, por ser parente da professora”, demonstrando que a sua entrada na nova escola foi cheia de conflitos e desafios a serem superados.

Priscila igualmente tece problemas de adaptação de uma escola para outra, quando relata:

a partir do momento em que me mudei para a escola particular, com todo o esforço dos meus pais, eu não me sentia pertencente àquele ambiente. Em função da diferença social mesmo, então isso foi uma coisa que ficou muito marcada nesse período de escola, desde o começo até o terceiro ano do ensino médio.

É necessário que a escola assegure a “igualdade individual de oportunidades” para os estudantes no que se refere à sua formação escolar, afirma Dubet (2008, p. 14), ao questionar o que seria uma escola justa. Para o autor,

Seria também necessário acrescentar informações sobre os atores e sobre sua capacidade de circular e se mobilizar, rompendo com algumas das formas mais banais da hipocrisia escolar, das quais os mais fracos são vítimas. (DUBET, 2008, p. 12)

Para Dubet (2008, p. 12), os mais fracos “não dominam as sutilezas dos jogos hierárquicos entre os estabelecimentos” e “as sutilezas das orientações, todas essas pequenas diferenças que acabam por fazer as grandes diferenças”. Essas são as tramas que constituem essa instituição e, como Dayrell (2007, p. 1118) afirma, a escola em seu cotidiano “convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos [...] que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias, individuais e coletivas”, compondo um processo de apropriação desses elementos que “dão forma à vida escolar”.

Na discussão promovida no primeiro grupo, quando indagados sobre as principais lembranças da escola e, em específico, do ensino médio, os jovens participantes desse grupo são contundentes ao afirmar que as maiores lembranças estão vinculadas às relações estabelecidas entre pares, amizades com os colegas e com os professores, que perduraram até o momento presente.

Os estudantes pontuam ainda alguns elementos negativos em relação à escola vivenciada, como salas muito numerosas, infraestrutura precária, defasagem escolar, prejuízos quanto à aprendizagem. Evidenciando alguns desses aspectos, trago excerto do primeiro grupo de discussão:

Priscila: *De boas lembranças, na fase do ensino médio tenho a questão social, de fazer amizades, que para mim foi o mais significativo, porque até então eu não tinha nenhuma percepção com relação à escolha profissional. Sempre participei das discussões de orientação vocacional, mas não tinha muito direcionamento ainda nessa fase do ensino médio, tanto que cheguei a escolher Psicologia e algum tempo depois troquei de curso porque não havia sido a escolha certa.*

Com relação a pontos negativos, estudei num colégio onde eram 40-60 estudantes por sala, e os professores não tinham esse conhecimento de aluno por aluno. Então era um ensino muito mecânico, acho que isso foi muito negativo.

Aline: *As minhas lembranças no ensino médio relacionam-se com a vida social da escola, a escola como um lugar da nossa vida social. A relação com os professores era muito boa, com os estudantes, com os colegas. Não tenho nenhuma lembrança negativa muito forte, acho que o que acaba atrapalhando um pouco é a falta de infraestrutura da escola, muitos estudantes por sala, isso atrapalha bastante.*

Laís: *Como já citado, as boas lembranças foram as amizades com os professores e estudantes, tínhamos integração e um relacionamento bem íntimo entre um e outro. E nunca tive dificuldade porque minha sala era pequena e os professores conheciam os estudantes um a um, éramos 13 estudantes na sala, então tinha um relacionamento muito bom. Eles nos*

preparavam para o vestibular, para uma carreira profissional.

Estela: *Também me lembro das amizades que cultivei com amigos, colegas, professores que até hoje tenho contato, amizades verdadeiras. Na época que fiz o ensino médio, não havia computador, ninguém tinha celular. O ensino era bem precário, não tinha muito recurso. Quando fui prestar o vestibular, sofri bastante, porque muitos conteúdos eu não aprendi.*

Sabrino: *Com certeza lembro-me mais dos amigos que fiz e a influência de professores. Porém, o excesso de estudantes na sala, o pessoal do fundo que fazia bagunça, atrapalhava muito para assimilar os conteúdos e aprender.*

Primeiro Grupo de Discussão – Setembro/2012

Ao serem indagados e instigados a falar sobre as lembranças da escola, principalmente no período do ensino médio, tempo de verificação das possibilidades de continuação dos estudos, todas as narrativas citam as relações e os vínculos de amizade, sinalizando as influências de professores e da escola nesse processo, como a orientação vocacional e a formação para o vestibular.

Laís, em vários trechos de seu relato, menciona:

Como foi a primeira escola e, praticamente, a única onde cursei ensino fundamental e médio, foi algo bem significativo e que ficou marcado em minha vida, porque foi lá que aprendi tanto a educação básica quanto princípios, também, dentro da escola.

Então, toda atividade que era realizada na sala de aula, a maioria era focada já na carreira profissional. Tudo o que nós fazíamos era focado nisso.

Para muitos estudantes, a escolarização é um período de amadurecimento, de saber posicionar-se diante das condições da escola, como foi o caso de Ágata, ao analisar o ensino pelo qual passou e a necessidade de preparação para o vestibular:

Entrei no Major, uma escola muito bem conceituada. Tive ótimos professores, porém o método implantado, com o passar do tempo, não me agradou. Achei que ficou muito jogado, muito sutil diante das nossas necessidades. A gente, mais para frente, teria que encarar todo aquele drama do vestibular, do processo seletivo, e se encontrava naquela situação de não ter o conteúdo necessário, às vezes não por causa do professor e também pelo método que o professor tinha que seguir.

Perrenoud (1995, p. 21) afirma que “o ofício do aluno” é “definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia”, e, em vários momentos nas narrativas de vida e de formação, os jovens atribuem à trajetória escolar seu fracasso ou sucesso, lugar de preparação para o futuro.

inglês é uma coisa que está em alta, e muitas empresas não pegam sem isso. Sinto muita falta de não ter exigido do meu professor de inglês que ele ensinasse, porque hoje vejo o quanto é importante o inglês nas empresas (Keila)

deveria oferecer um curso de qualificação profissional, para o aluno ter uma noção mais real do que ele tem que fazer depois do ensino médio, se ele quer frequentar uma universidade ou não, o que ele desejaria que acontecesse. (Sabrino)

Esses depoimentos me fazem reportar à Delory-Momberger (2008, p. 87), quando afirma:

À individualização dos percursos e à subjetivação da atividade profissional, à concepção de competência compreendida como conjunto indissociável de qualificações profissionais e qualidades pessoais, responde uma biografização da formação que se traduz pelo reconhecimento progressivo do capital de saberes e de saber fazer, acumulado ao longo da experiência e pela contextualização das ações de formação nos itinerários individuais.

Entendo que é com as experiências na escola que os estudantes, cada um de uma forma, a partir de seu itinerário individual, estabelecem um repertório próprio que vai delineando suas escolhas pessoais e profissionais.

Delory-Momberger (2008, p. 110) indica ainda que, se “os percursos de formação são estruturados pelos quadros sociais e institucionais nos quais se desenvolvem e se eles são modelizados pelas representações coletivas que os sujeitos incorporam”, eles inscrevem-se também em “biografias” que “extraem, precisamente, sua singularidade de um jogo único de inter-relações entre modelos sociais e experiências individuais.”

Pensar nas experiências escolares desses estudantes é pensar nos significados que eles destinam a elas e como significam o espaço em lugar. Lugar de boas lembranças, lugar de solidão, lugar de novos caminhos, lugar de formação e segurança, lugar transitório, como sinalizam Viñao Frago e Escolano (2001).

Entretanto, penso que tais lugares para esses jovens foram construídos a partir de experiências postas no fluxo da vida pessoal, familiar e estudantil, no ziguezague das relações, das escolhas alheias, do trajeto realizado a meio fio, considerando as potencialidades psicológicas, mentais, emocionais, culturais, físicas, de aprendizagem, além da interface com os dispositivos legais, políticos, sociais e econômicos, pelos quais o fio da trajetória escolar se fez.

Viñao Frago e Escolano (2001, p. 26) apontam ainda que “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade” sendo ele “um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas

cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”.

Priscila, ao se lembrar de uma das escolas por qual passou, relata:

Foi fácil a adaptação nessa escola, mas coincidiu com uma reorganização nacional das escolas; como em tal escola ficará, somente educação infantil, tal escola da primeira a quinta série, então, novamente, eu tive que mudar de espaço, e o que marcou para mim foi a questão da afinidade com os professores, eu via minhas amigas cumprimentando a professora do ano anterior e eu não tinha esse registro.

Como nos lembram Vinão Frago e Escolano (2001, p. 63):

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

Ao analisar tais narrativas de vida e de formação, penso que a escola constitui-se lugar social, cultural, de aprendizagens através dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Para mim, a escola, na minha trajetória, foi lugar promissor de novidades, de abertura para aquilo que era desconhecido, para a minha curiosidade, transformando-se assim, na minha infância e juventude, em um lugar para ser feliz!

Nas narrativas dos estudantes universitários ficou evidente que a escola possui múltiplos significados no que se refere ao lugar presente no tempo da infância e da juventude, em que, para o mesmo sujeito, esse lugar pode mudar e passar a ter conotações bem diferentes.

Para alguns estudantes, a escola significou lugar de isolamento, solidão, desafios para conseguirem se adequar às regras, à convivência; para outros, representou a formação de uma vida, a mudança de uma escola para outra foi redenção, a oportunidade de se fazerem novos amigos.

Contudo, entendo que, para as narrativas de vida e de formação aqui apresentadas, a escola possui lugares construídos na memória desses universitários que estão na contramão da linearidade subentendida para as trajetórias escolares, nos mostrando que os processos de inserção e permanência na escola devem ser vistos através de lentes caleidoscópicas, para o entendimento da dimensão multifacetada que engloba a escola e seus contextos.

4.2 Lembranças dos professores

Neste eixo trago as narrativas de vida e de formação que evidenciam as lembranças de professores e as marcas deixadas na trajetória dos estudantes universitários.

As primeiras mônadas correspondem às narrativas de vida e de formação de Ágata e Juliano, em que ambos expõem marcas importantes que seus professores deixaram em suas trajetórias.

Após, trago as mônadas de Aline e Lucas, excertos das entrevistas narrativas dos outros estudantes universitários, bem como os depoimentos provenientes do grupo de discussão sobre as lembranças dos professores nas trajetórias de formação.

A influência deles foi muito importante!

Passei por todas as etapas, não pulei nenhuma. O estudo, para os meus pais, sempre foi primordial. Eu não parei, sempre tive um bom convívio, me adaptava bem na escola e tive vários colegas e poucos amigos, o que é bem diferente. Amigos que estão comigo até hoje.

Tive bom aproveitamento em todas as disciplinas na escola. Passei por escolas tanto particulares como públicas e senti muita diferença. Fui para escola particular por ganhar uma bolsa, e pedi para sair de lá, porque já estava acostumada com o sistema da escola pública, com o nível de formação da escola pública, e quando fui para a escola particular, senti um choque tremendo. Não era bem aceita, existia muito preconceito por eu vir de uma escola pública. Minha tia era professora, então detestei mais ainda. Nem tanto pelas matérias, mas por ter que sobressair, por ser parente da professora.

Entre no Major, uma escola muito bem conceituada. Tive ótimos professores, porém o método implantado com o passar do tempo não me agradou. Achei que ficou muito jogado, muito sutil diante das nossas necessidades. A gente, mais para frente, teria que encarar todo aquele drama do vestibular, do processo seletivo, e se encontrava naquela situação de não ter o conteúdo necessário. Muitas vezes, não por causa do professor, mas pelo método que o professor tinha que seguir.

No ensino médio fui bem em algumas matérias e em outras não, acredito que devido aos professores. Tem professor que te cativa com a matéria, e professor que “joga” a matéria e não está nem aí se você tem dificuldades. Às vezes você até gosta da matéria, mas é tanta a dificuldade e a falta de apoio que você acaba desistindo delas. Sempre gostei muito da prática, ler não é o meu forte. Lia, conforme a necessidade, até hoje é assim. Mas sempre gostei de “pôr a mão na massa”. Sempre gostei de matemática e de física, mas a falta de professores complicava um pouco.

Gostava e me desempenhava bem em história e geografia. Inglês eu gostava, mas ficava frustrada por mudanças de professores em curtos períodos de tempo.

A influência deles foi muito importante. Tem professor que te cativa, é amigo, sabe que você tem dificuldades. Mesmo você ficando quieto, numa sala com 45-46 estudantes. Eram professores que sabiam que você tinha dificuldades, e que virava e mexia estavam rodeando você, passando pelas carteiras e perguntando se tinha alguma dúvida em particular.

Os professores de geografia no ensino médio eram “senhoris”, distante dos estudantes, você tinha que entender por si mesmo. Tive dificuldades em inglês desde o ensino

fundamental, pois toda vez era o mesmo conteúdo, o verbo “to be”, nunca mudava. A professora de matemática, muito faladeira por sinal, era motivadora, sempre falava que estaríamos nas melhores faculdades, nunca te jogava lá para baixo, nunca te desrespeitava, pelo contrário, às vezes você falava “Nossa, mas eu não sou tudo aquilo que ela fala que eu sou”. Mas para ela você era, e você tinha que ser. Então, acho que ela deu confiança, e sempre era a frase bem utilizada por ela: “Sonhe alto, para você chegar à metade”.

Ágata – Estudante do Curso de Farmácia – Entrevista Maio/2012

Fazia porque era obrigado!

Eu gostava muito das aulas de educação física, ciências e biologia, e eram as únicas matérias que eu gostava, as outras eu não gostava, fazia porque era obrigado. Eu gostava bastante de jogar bola, de esportes e de biologia, pois sempre me interessei pelo funcionamento da natureza, dos animais, do corpo humano.

Química, português, eu tinha muita dificuldade, e as outras até que eu me virava bem.

Português é fácil, acontece que nunca gostei de ler, então posso atribuir isso ao meu desinteresse pela disciplina. Química é muito complicado mesmo, fórmulas, representações, eu achava tudo muito complicado.

Na escola em que eu estudava os professores eram extremamente autoritários, sarcásticos, tratavam a gente mal, sentia que eu não era benquisto lá. Também, eu não era uma referência de bom aluno para ser bem tratado.

Logo depois, mudei para a escola “Nantala”, lá era bem diferente, você podia jogar bola no intervalo, tinha acesso à quadra, mesmo sendo à noite, os professores eram mais simples, mais bacanas, falavam a nossa linguagem, parece que nos entendiam. Fiquei lá até o ensino médio. A adolescência é uma fase crítica em que estamos nos descobrindo, formando a personalidade.

Juliano – Estudante do Curso de Enfermagem – Entrevista Maio/2012

Ágata e Juliano trazem, em suas narrativas de vida e de formação, marcas significativas sobre os professores, em que o papel que o professor exerce é evidenciado como fundamental para a aprendizagem das disciplinas do currículo escolar, bem como para a adequação da criança e do jovem no contexto escolar.

Na narrativa de Ágata, “No ensino médio fui bem, em algumas matérias e em outras não, acredito que devido aos professores. Tem professor que te cativa com a matéria, e professor que ‘joga’ a matéria e não está nem aí se você tem dificuldades.” A estudante expõe também que “Sempre gostei de matemática e de física, mas a falta de professores complicava um pouco”, indicando uma situação constante nas escolas brasileiras, que é a rotatividade de professores, principalmente especialistas no ensino médio de escolas públicas, citando ainda: “Gostava e me desempenhava bem em história e geografia. Inglês eu gostava, mas ficava frustrada por mudanças de professores em curtos períodos de tempo”.

A mudança de professores em curto espaço de tempo se mostra prejudicial ao processo de aprendizagem dos estudantes, com a adaptação e a sequencialidade do conteúdo ministrado fragmentadas, causando neles desinteresse, muitas vezes, em aprender as referidas disciplinas escolares.

Aline também relata a dificuldade com algumas matérias, pela falta de interação dos professores com a escola e com os estudantes: “*tinha dificuldades com física e química e eu acredito que muito mais pela falta de interação do professor do que pela dificuldade da matéria*”, expressando, ainda, que a razão de sua dificuldade em aprender seria a falta de professores,

Eu acredito que tinha dificuldades em aprender essas disciplinas basicamente por causa dos professores. Os professores dessas disciplinas não eram efetivos, então, não sei dizer exatamente o porquê, mas eram as matérias mais complicadas para aprender. Eu acredito também que seja um pouco de dificuldade da matéria mesmo, mas os professores não tinham uma interação muito grande com a sala.

Outro problema bastante presente nas escolas é a ausência de vínculos dos professores com os alunos e a comunidade escolar, quando não são efetivos na escola; vínculos que entendo serem necessários para a aprendizagem dos estudantes, mas o próprio sistema escolar não permite que se dê continuidade ao trabalho dos professores eventuais e substitutos, que acabam resolvendo de forma paliativa a falta do professor efetivo.

Ágata também narra sobre sua professora:

Eu gostava de inglês, mas tive uma professora que nunca se esforçou para ensinar melhor. Era sempre a mesma coisa, fazia chamada oral e ela sempre me chamava lá na frente para falar as coisas em inglês e eu odiava. E até hoje tenho esse trauma, preciso aprender inglês, não consigo, por causa desse trauma comigo, da professora.

Entendo que os traumas e marcas que ficam nos estudantes referentes à aprendizagem de determinado conteúdo e disciplina estão relacionados com a postura do professor em relação à sua didática e à sua percepção sobre os melhores meios de se trabalhar um determinado conteúdo, em uma sala específica, com determinados estudantes.

Tardif e Lessard (2011, p. 160) definem que existe “ambivalência dos professores nas suas relações com os alunos”, ligada com “o essencial da atividade profissional nas relações humanas, onde o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente lugar de destaque”. Para os autores, “é normal que os professores experimentem para com o seu objeto de trabalho relações ora prazerosas, ora decepcionantes” (p. 160), no movimento em que se encontram inseridos, no que se refere às metas e objetivos institucionais a serem atingidos e às relações estabelecidas em seu cotidiano com os estudantes.

Ágata expõe ainda a distância que alguns professores mantinham dos alunos: “*Os professores de geografia no ensino médio eram ‘senhoris’, distante dos estudantes, você tinha que entender por si mesmo*”. A narrativa de Ágata mostra o quanto a relação do estudante com o professor influencia na aprendizagem, além das marcas negativas em relação à escolarização das crianças e jovens, marcas que ficam na memória do tempo de escola.

Juliano, em sua narrativa, traz algumas marcas deixadas pelos professores:

Tive uma professora de português que ela implicava muito comigo na aula e teve um dia que ela apontou o dedo para mim e falou “e ele ainda por cima já é repetente”. Fiquei com isso na cabeça e achei que fui discriminado por muito tempo por conta disso.

Dubet (2008, p. 105) ressalta o quanto os estudantes dão valor para as classificações dadas pela escola:

Os alunos não recusam as notas e as classificações. Ao contrário, eles acreditam muitos nelas, às vezes mais que os professores, mas eles não aceitam que os julgamentos sobre as *performances* se transformem em julgamentos sobre as pessoas, pois o vencido não é somente vencido, ele é inválido, negado, desprezado muito além das atitudes pessoais dos professores.

Juliano, em sua narrativa, relata marcas relacionadas à ordem e obediência deixadas por alguns professores das escolas em que estudou: “*Na escola em que eu estudava os professores eram extremamente autoritários, sarcásticos, tratavam a gente mal, sentia que eu não era benquisto lá*”, concluindo: “*Também, eu não era uma referência de bom aluno para ser bem tratado*”.

A narrativa de Juliano me remete à colocação de Dubet (2008, p. 10): “Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos”, realidade que parece ainda estar longe de ser o fio condutor das escolas brasileiras, se considerarmos que os métodos e avaliações de ensino institucionais estão calcados em princípios da meritocracia e da medição avaliativa em grande escala.

Priscila também narra sua experiência com professores com posturas punitivas e autoritárias:

Os professores de ciências eram quase um mito na escola. Eles passavam sem dar bom dia para ninguém, um absurdo. A professora de história, então! Um dia, não fiz a lição de casa, e enquanto ela ia tomando as respostas do outros, fiz rapidinho, com medo dela. Na aula de inglês, um dia a professora fez uma pergunta para mim, já na sétima série, eu quase fiz xixi na calça porque não sabia o que eu tinha que responder. A escola foi sempre marcada por esse medo.

Percebe-se, nas narrativas de Juliano e Priscila, que os professores lembrados deixaram marcas de medo nesses estudantes pelas relações estabelecidas de mando, obediência e punição.

Conforme afirma Nóvoa (1991, p. 123-124), “No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder”. Para o autor, os professores “sempre estão em uma postura contraditória”; sendo “agentes culturais, eles são também, inevitavelmente, agentes políticos” (p. 123-124). A perspectiva de Nóvoa em relação aos professores prevalece nas escolas, pois os relatos dos estudantes mencionam uma infinidade de posicionamentos dos professores com, os quais conviveram durante a trajetória de formação, o que, para mim, demonstra complexidade do que significa ser professor na atualidade.

Nas narrativas dos estudantes também ficam evidenciadas críticas aos métodos de ensino pelos quais passaram na escola, analisando o papel do professor perante o sistema político educacional, considerando que os professores sofrem, igualmente, com as ordens impostas a eles, vivenciando os conflitos da realidade escolar.

Stéfthanny e Ágata conseguem avaliar os métodos implantados pelas escolas onde estudaram. Ágata relata:

Entreí no Major, uma escola muito bem conceituada. Tive ótimos professores, porém o método implantado, com o passar do tempo, não me agradou. Achei que ficou muito jogado, muito sutil diante das nossas necessidades. A gente, mais para frente, teria que encarar todo aquele drama do vestibular, do processo seletivo, e se encontrava naquela situação de não ter o conteúdo necessário. Muitas vezes, não por causa do professor, mas pelo método que o professor tinha que seguir.

Stéfthanny também tem a sua avaliação:

Eu acredito que o método de ensino ficou pior quando o governo inseriu as apostilas, acabou com o ensino, ninguém aprendeu nada, a gente simplesmente ficou preso em um método totalmente errado, tanto que alguns professores burlavam as apostilas para ensinar. Mas física, por exemplo, usávamos a apostila sempre e achamos um site que tinha a resposta de todas as questões, então não estudávamos, não sabíamos as fórmulas. Era um milagre quando a professora resolvia passar uma fórmula para nós. Quando tinha prova do governo, os professores corriam, porque caíam fórmulas e nós tínhamos que aprender na marra, porque a escola ganhava em cima disso.

Importante ressaltar que o intuito da análise através das narrativas dos estudantes universitários sobre as lembranças dos professores não é discutir a formação do professor, e, sim, evidenciar, a partir da perspectiva do estudante, as marcas deixadas por eles no contexto da cultura escolar. Segundo Julia (2001, p. 10-11),

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas

ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Stéfthanny narra ainda que, mediante os processos de mudança de método vivenciados na escola, “*Os professores perdiam a vontade de ensinar, ter que trabalhar muitas horas com pessoas que não o respeitam, salários muito baixos, não há incentivo, por isso a aprendizagem ficava defasada*”, associando a desmotivação dos professores às condições de trabalho, alta carga horária de trabalho, indisciplina dos alunos, salários baixos, o que influenciava e influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem oferecido nas escolas, em específico a escola pública.

As condições de trabalho dos professores variam demasiadamente de acordo com a localidade, a instituição e o seu enquadramento profissional, e corroborando as ideias de Tardif e Lessard (2011, p. 112), “a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias”, posicionamento com o qual concordo, pois são inúmeras as variáveis que perpassam pela ação do professor.

Como Nóvoa (1991, p. 124) coloca em estudo sobre a gênese sócio-histórica da profissão docente, “Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político” – por definição, os professores são controlados e submetidos às regras estatais – e “por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio” (p. 124), cabendo-lhes uma parcela de autonomia diante da profissão.

Nesse sentido, percebo um posicionamento dúbio do professor, que, ao mesmo tempo em que deve seguir os métodos impostos a ele pelo sistema político educacional, deve seguir, da mesma forma, o preceito da profissão, que é ensinar, desanimando, muitas vezes, diante dos desafios e conflitos a ele impostos.

Julia (2001, p. 33), ao analisar as práticas escolares, afirma:

os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele, sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema. De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. (grifos do autor)

No grupo de discussão, ao serem indagados sobre os professores, os estudantes trouxeram importantes depoimentos:

Priscila: *O professor não é só o que ensina, ele tem que estar muito atento para aprender com os alunos e estar sempre reavaliando a sua prática. Então, mais do que a avaliação escrita para dar nota, o professor tem que estar muito atento às respostas que os alunos dão, seja pelo desinteresse, seja pela motivação. Acho que são os alunos que sempre dão sinais do andamento da disciplina.*

Estela: *Acho que também o professor às vezes sabe para ele, mas não sabe passar para os alunos. Ele tem que ver o que o aluno consegue entender e a forma de explicar. Se não entende em amarelo, tenta explicar em azul. E assim ele vai ver se o aluno realmente tem interesse ou não. Se ele consegue passar a mensagem ou não, ou se é ele quem está errando.*

Laís: *Na minha opinião, o ensino é uma via de duas mãos. Tanto o professor tem que se empenhar para ensinar, quanto os alunos têm que se esforçar. Eu via muitas vezes a professora de inglês tentando se empenhar, mas coloquei na minha cabeça que “não quero, não quero e não quero”, e eu não ia bem. Então, acho que ocorre muitas vezes isso, o professor vê que o aluno está desanimado. Tanto a nossa força de vontade quanto a do professor, os dois têm que se empenhar para andar bem o ensino.*

Juliano: *Concordo com a Laís, acho que tem os dois lados, o do professor e o do aluno. Tem o professor que só vai ali para tirar o salário dele e não está nem aí com a sala. E tem aquele professor que veste a camisa, sabe da missão dele, então ele procura atingir os alunos através de suas atitudes. Com cada aluno ele tem uma linguagem diferente, visando mesmo trazer o aluno para dentro da escola, para perto do ambiente de aprendizado e educação. E por outro lado, tem os alunos que não estão nem aí. Tem vários fatores, problemas em casa, falta de motivação, os pais não cobram, e nessa fase de adolescência, não é todo mundo que tem essa visão de que é preciso estudar, que existe um mercado de trabalho, um futuro.*

Sabrino: *Também acho que tem as duas mãos, tanto o professor aprender com o aluno como o aluno aprender com o professor. Na minha opinião, o professor está ali para ensinar e o aluno para aprender. Mas tem muita diferença entre os interesses dos alunos, e o professor não consegue enxergar essa diferença. O professor é sempre o que está ali na frente, e não percebe essa diferença.*

Aline: *Acho que depende do professor também, tinha uma professora que motivava os alunos de uma forma lúdica, através das aulas de violão. Acho que depende do professor, como as meninas pontuaram, é uma via de mão dupla. Tanto do interesse do aluno, como do professor. Às vezes também o professor não tem motivação para buscar outras formas e alternativas para educar.*

Priscila: *Outro agravante, para o professor, é que como o foco está muito no vestibular no ensino médio, a partir do momento em que o aluno se sente ainda imaturo para escolher uma profissão, esse já é um fator de desinteresse, então já é algo a mais com que o professor vai ter que estar lidando para tentar motivar e trazer esse aluno para o lado dele.*

Fica evidenciado nos depoimentos no grupo de discussão que os estudantes entendem o processo de aprendizagem como uma via de mão dupla, ou seja, tanto o papel e a postura dos professores são importantes, como os dos estudantes também.

Além disso, os depoimentos mostram que os estudantes percebem que há um desgaste na relação professor-aluno, gerando, muitas vezes, consequências danosas ao processo de aprendizagem, atribuindo a esse desgaste vários fatores, como diferentes interesses envolvidos, salas de aula numerosas, didática, motivação dos estudantes, questões pessoais, enfim, indicadores que nos mostram novamente a complexidade que existe em uma sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem e nas relações dos professores com seus alunos.

Tal complexidade reside nas diferentes culturas que permeiam o espaço escolar, como nos sinaliza Barbosa (2007, p. 1075): “Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas”. Ao falar da interlocução das culturas, a autora refere-se à cultura escolar e às culturas das crianças, dos jovens que frequentam as escolas, às culturas familiares e das comunidades que fazem parte daquele universo escolar, propondo que a escola precisa ter “a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças” (2007, p. 1075).

Essa complexidade se torna maior ainda diante das condições de trabalho docente, conforme analisam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 53):

Contudo, mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente — planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc. —, o que preocupa é que essas atribuições em certas áreas do processo de ensino excluam outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado.

Nessa perspectiva, os autores apontam para o excesso de atribuições direcionadas aos professores, as quais frequentemente impedem que outros trabalhos sejam realizados, como o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, o envolvimento com projetos que possam contribuir com questões sociais que permeiam um determinado contexto escolar, dentre outros trabalhos que possam contribuir para a formação dos estudantes.

Ao trazer as narrativas que mostram marcas negativas em relação às lembranças dos professores, é importante ressaltar que a contrapartida também se faz presente nas experiências dos estudantes, ou seja, marcas positivas foram narradas e demonstram a

importância dos professores, como profissionais e como pessoas na trajetória de formação desses estudantes. Veremos o que Aline e Lucas dizem sobre isso.

O professor como pessoa é muito importante!

Eu estudei em escola de interior, a educação seguiu um ritmo igual em todos os anos. Os professores, a escola, a qualidade do ensino, os colegas, a interação social entre a escola e a comunidade foi muito satisfatória.

As disciplinas que tinha afinidade em aprender eram português, história e biologia, pela atuação do professor, que acredito ser fundamental. Eu acredito que o modo como o professor ensina é importante, não só a parte didática, o professor como pessoa é muito importante para o aprendizado do aluno. Tive sorte neste sentido também, a maioria dos meus professores sempre passaram valores humanos bastante fortes para a nossa turma.

Porém, tinha dificuldades com física e química, e eu acredito que muito mais pela falta de interação do professor do que pela dificuldade da matéria.

Eu acredito que tinha dificuldades em aprender essas disciplinas basicamente por causa dos professores. Os professores dessas disciplinas não eram efetivos, então, não sei dizer exatamente o porquê, mas eram as matérias mais complicadas para aprender. Eu acredito também que seja um pouco de dificuldade da matéria mesmo, mas os professores não tinham uma interação muito grande com a sala.

Os professores não eram efetivos, eles eram eventuais, eles não participavam do quadro de professores da escola, principalmente no ensino médio.

As minhas lembranças com a escola são os professores. A maioria tinha uma interação bastante grande com os estudantes, a direção, a escola era uma comunidade, todos se conheciam.

Aline – Estudante do Curso de Administração – Entrevista Maio/2012

A minha relação com a escola e com os professores sempre foi muito saudável

Eu comecei a estudar em 1999, fiquei doze anos na escola, não tiveram muitas mudanças nestes dozes anos. Sempre foi mantido o nível de ensino. E o meu interesse pela aprendizagem quase se manteve intacto desde o ensino fundamental até o ensino médio.

As disciplinas que eu tinha afinidade e interesse eram as relativas às ciências sociais, história, filosofia, também ciências naturais, Geografia e biologia, pois os professores tinham uma boa qualidade de ensino e eram muito humanos conosco, então aquilo nos condicionava a ter um pouco mais de interesse por essas disciplinas. Esse interesse se manteve quase todo o ensino médio, pois não mudaram os professores. Eu acredito que a atuação do professor é fundamental para o interesse do aluno na disciplina e também para você escolher a sua profissão no futuro.

A minha relação com a escola e com os professores sempre foi muito saudável; como eu sou de cidade pequena, a qualidade de ensino e da escola é incomparável.

Agora que eu trabalho em uma escola de uma cidade maior, eu vejo os problemas que existem e que no período que eu estudei não existiam. Eu posso dizer que a qualidade de ensino que eu tive foi muito diferente da qualidade de ensino que eu vejo na escola hoje, pois poderia melhorar a expansão do espaço físico da escola e talvez mudar para o ensino integral para os alunos terem mais tempo de aprender, principalmente no ensino médio.

Lucas – Estudante do Curso de Administração – Entrevista Maio/2012

A postura humana do professor pode incentivar e alavancar o estudante para a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como a ausência de certa sensibilidade com as condições sociais, psicológicas e cognitivas do estudante pode marcar negativamente a sua trajetória, afetando diretamente sua autoestima.

A maioria dos estudantes atentou para a importância do papel do professor no ensino médio, período em que estão se preparando para prestar vestibular e para dar novos rumos para a trajetória de formação e para as escolhas profissionais futuras.

Acredito que o professor, no ensino médio, exerce um papel importante e fundamental para os estudantes, no que se refere ao exemplo que pode transmitir para o futuro desses sujeitos, pois, depois do núcleo familiar, é a escola, os professores, profissionais da escola, colegas e amigos que convivem diretamente com os dramas dos estudantes nessa fase de preparação para o vestibular e saída do ensino médio.

Importante considerar que tal preparação varia de acordo com as posições sociais e culturais desses sujeitos, não desconsiderando o papel do professor nesse processo.

Os professores, muitas vezes, são apontados como os precursores do sucesso ou do fracasso dos estudantes, pela trajetória de formação. Nesse sentido, estes narram de que modo alguns professores incentivaram sua aprendizagem e, principalmente no ensino médio, a continuação da formação pelo vestibular, mesmo diante das dificuldades que tinham com a aprendizagem de algumas disciplinas, bem como ajudaram a superar dificuldades econômicas e sociais e seguir para o ensino universitário.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47-48) afirmam que, “Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos”, em pesquisa sobre a formação dos professores.

Ressalto que não acredito que isso seja absolutamente verdadeiro, porém, há uma parcela de responsabilidade que cabe aos professores e que lhes é devida, não desconsiderando as suas condições de trabalho e a responsabilidades dos sistemas políticos envolvidos.

Stéfthanny narra sobre uma professora de matemática que a ajudou na escola e sempre incentivou para que ela continuasse os estudos. Segundo ela, a professora “*falava que nós tínhamos que ir atrás do que queríamos, lutar por uma vida melhor*”, salientando que outros professores tinham a mesma atitude, principalmente no ensino médio.

Ágata citou, igualmente, uma professora de matemática, dizendo que “*era motivadora, sempre falava que estaríamos nas melhores faculdades, nunca te jogava lá para baixo, nunca te desrespeitava, pelo contrário*”, ressaltando a postura da professora em relação aos estudantes no período do ensino médio e o incentivo para continuarem a estudar e prestar vestibular em universidades renomadas, frisando que seriam capazes.

A questão do vestibular é várias vezes mencionadas nas narrativas como sendo um momento marcante para os estudantes, que, ao saírem do ensino médio, enfrentarão esse desafio, e o quanto o momento de preparação é importante.

Estela, assinalando sua trajetória de formação, afirma que

A professora que mais me marcou foi de língua portuguesa, ela não via só a questão tradicional, não era focada só em vestibular. Normalmente, os professores do ensino médio só querem que você passe no vestibular, e não olham para o outro lado da sua vida, e essa professora não, ela via todos os aspectos da gente. Ela via que eu estava em um momento difícil, porque era a primeira vez que eu prestava um vestibular. Então ela dava apoio e muita força para mim e meus colegas.

Os estudantes citaram a importância do professor no período do ensino médio e na preparação para o vestibular, indicando o quanto sua atuação e postura nessa etapa fazem toda a diferença para os estudantes, fundamentalmente àqueles da escola pública.

Nesse sentido, entendo que o papel da escola e dos professores nesta fase da aprendizagem seja o de incentivar e mobilizar os estudantes para a busca da continuidade dos estudos na trajetória de formação. Essa função, que também deveria ser da família, acaba, frequentemente, desembocando na escola e para os professores.

A questão do incentivo, essencialmente no período do ensino médio, mostra o quanto esse período, para os estudantes, é primordial para os rumos da trajetória de formação, não sendo determinante, porém fazendo parte do processo, como afirma Laís: “*Tem professores que nós nos identificamos, tanto com o professor, quanto com a matéria. Sempre tentei me esforçar e os professores viam o meu esforço, então, automaticamente, também me ajudavam de algum modo*”.

O incentivo que os professores dão aos estudantes se mostra primordial. Penso que é essa postura do professor que incentiva os estudantes a seguirem com os estudos e se dedicarem à formação, como narrado por Lucas:

As disciplinas que eu tinha afinidade e interesse eram as relativas às ciências sociais, história, filosofia, também ciências naturais, geografia e biologia, pois os professores tinham uma boa qualidade de ensino, então aquilo nos condicionava a ter um pouco mais de interesse por essas disciplinas. Esse interesse se manteve quase todo o ensino médio, pois não mudaram os professores. Eu acredito que a atuação do professor é fundamental para o interesse do aluno na disciplina e também para você escolher a sua profissão no futuro.

Aline, em sua exposição, indica o incentivo e valores passados pelos professores: “o professor, como pessoa, é muito importante para o aprendizado do aluno. Tive sorte, neste sentido, também, a maioria dos meus professores sempre passaram valores humanos bastante fortes para a nossa turma”. Para ela foi uma questão de sorte ter professores que colaboraram com a sua formação e com a transmissão de valores pessoais e humanos, devendo tal postura ser a mola mestra das relações entre professores e alunos para que, efetivamente, as diferenças apresentadas pelos sujeitos fossem reconhecidas para o sucesso na trajetória de formação.

Juliano, em seu relato, também reconhece que teve professores que incentivaram e influenciaram de forma positiva sua trajetória de formação, colaborando para a aprendizagem e ajudando-o a superar as dificuldades:

Logo depois, mudei para a escola Nantala, lá era bem diferente, você podia jogar bola no intervalo, tinha acesso à quadra, mesmo sendo à noite, os professores eram mais simples, mais bacanas, falavam a nossa linguagem, parece que nos entendiam. Fiquei lá até o ensino médio. A adolescência é uma fase crítica, em que estamos nos descobrindo, formando a personalidade.

Importante ressaltar que Juliano frisa que os professores da nova escola para onde foi transferido “falavam a nossa linguagem, parece que entendiam a gente”, enfatizando a possibilidade que teve de estabelecer outro vínculo com a escola e com os professores, e, ainda, a importância de outra postura dos professores para o entendimento da fase em que os estudantes vivem, a adolescência, etapa considerada de descobertas e de formação da identidade.

A narrativa de Juliano me remete às considerações de Lahire (1997) sobre a necessidade de se ter um olhar mais cuidadoso com estudantes em situação de fracasso na escola, pois seu sucesso depende da integração entre, escola, família e comunidade, e Juliano, em sua exposição, evidencia que, quando se viu integrado na escola, tornou-se um estudante participativo e com mais sucesso nas atividades escolares.

Desse modo, entendo que o professor deixa marcas significativas na trajetória de formação dos estudantes, que são o incentivo para a continuidade dos estudos: o acolhimento em momentos delicados, conselhos emitidos em momentos de dificuldades, entendimento da fase da adolescência. Tais marcas podem estar atreladas ao inverso das posturas citadas, corroborando, muitas vezes, posicionamentos desmotivadores e indiferentes dos professores em relação aos estudantes.

4.3 Lembranças da Matemática

O intuito, aqui, é abordar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em seu percurso de formação. Então, trago, primeiramente, as narrativas de vida e de formação de Estela e Laís, que têm experiências significativas em relação à matemática escolar, e, depois, a narrativa de Keila, que desde muito cedo se identificou com a matemática. Trago também excertos das narrativas dos demais estudantes sobre as marcas da matemática escolar na trajetória de formação.

Nunca fui amiga de contas!

Sempre gostei de estudar. Eu não era a melhor aluna da sala, mas também não era a pior, então, minha nota era sempre na média. Os professores gostavam de mim, sempre me sentei na primeira carteira, prestava atenção em tudo, então, acho que aprendi um pouco. Mas a faculdade foi bem mais difícil. O que aprendi no ensino fundamental e médio nem se compara com a faculdade, é totalmente diferente.

Sempre estudei em escolas públicas, gostava bastante de biologia, ciências e português. Minha professora de biologia explicava muito bem. Ela já era uma senhora de idade, e do jeito que ela explicava eu conseguia entender bem. Também tive professores de português muito bons.

Matemática, física, hum! Nunca fui muito amiga de contas, nunca gostei de contas. Por mais que o professor explicasse, não entrava na minha cabeça. Então, matemática para mim era um problema um pouco sério. E geografia também, eu não gostava muito. Não tinha muito material de apoio para essas disciplinas, o jeito dos professores explicarem era difícil, não tinha didática, sabiam para eles, mas para passar para o aluno, era difícil de captar a mensagem.

Matemática, você aprende ou você aprende. Aí ficava mais difícil. Você tem que ter o dom, tem que gostar de matemática. Quem não gosta...

Estela – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

Fiquei morrendo de medo!

As disciplinas em que tive mais afinidade em aprender sempre foram português, biologia e química. Eram as que eu mais gostava.

E eu gostava dessas matérias desde pequena e os professores acabavam influenciando a gente, porque você vê que o professor tinha uma boa didática, e colaboraram para o nosso aprendizado.

Sempre tive muita dificuldade em matemática e geografia. Até achava engraçado que na matemática eu tinha dificuldade, mas em física ia muito bem, até ajudava os colegas. E elas andam ali, juntas, matemática e física. E em matemática eu tinha muitas dificuldades. Sempre foi a matéria que eu tinha mais medo.

Tenho uma tia que é professora de matemática e ela pegava muito no meu pé, falava que era coisa da minha cabeça eu não gostar de matemática. Penso que foi trauma de

professores também, que pegavam bastante no pé, aí levei a experiência dos professores do ensino fundamental para o médio. Não adianta, matemática é umas das matérias em que tenho mais dificuldade de aprendizagem. Tanto que, aqui na faculdade, quando cheguei e vi matemática na grade, fiquei morrendo de medo. Tive dificuldade, mas, graças a Deus, deu para passar.

Laís – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

As duas narrativas de vida e de formação que abrem este eixo trazem experiências e marcas da matemática escolar que acompanharam a trajetória de formação dessas estudantes, e a de Laís, até o ensino universitário.

Laís enfrentou muitos desafios para aprender e passar pela matemática na escola, sempre com a tia instigando-a a aprender, porém com o efeito inverso, ou seja, a estudante chega a ter medo da disciplina, alegando imensas dificuldades para aprender matemática, até mesmo ao cursar a universidade. Laís relata: *“aqui na faculdade, quando cheguei e vi matemática na grade, fiquei morrendo de medo. Tive dificuldade, mas graças a Deus deu para passar”*.

A narrativa de Laís sobre aprender matemática faz referência a Bourdieu (1989, p. 5), que diz: *“Na realidade, cada família transmite para seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”*. Para ele, o capital cultural e o *ethos* contribuem para definir atitudes ante a instituição escolar.

O que para Laís estava no interior do núcleo familiar, as referências para o aprendizado da matemática, pelo qual era cobrada constantemente pela tia, por ser professora de matemática, enfrentou passando pela disciplina, até mesmo na universidade.

Estela também narra sobre a dificuldade em aprender matemática, apontando que é um dom: *“Matemática, você aprende ou você aprende. Aí ficava mais difícil. Você tem que ter o dom, tem que gostar de matemática. Quem não gosta...”*.

Bourdieu (1989, p. 10), ao tratar do sucesso e dons dos estudantes, afirma:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Entendo que é preciso olhar para a questão de dons no processo de seleção escolar, como coloca Bourdieu, com mais cuidado e desconfiança, pois o que parece ser dom pode

subjugar outras facetas do processo escolar que merecem aprofundamento e estudos, como as condições e estrutura que existem para a aprendizagem.

No caso específico da matemática, Skovsmose (2007, p. 26) diz que “a educação matemática pode ser organizada de muitas maneiras diferentes dentro de uma sociedade particular, e, portanto, não é honesto tirar qualquer conclusão geral acerca da educação matemática”, e que “Os papéis da educação matemática podem ser compreendidos a partir da perspectiva das muitas funções sociais problemáticas, praticadas pelo ensino tradicional da matemática” (p. 26), explicando que os estudos apontam que as funções problemáticas em relação à educação matemática estão atreladas a uma tradição no ensino da matemática que não considera fatores culturais e sociais.

D’Ambrosio (1986, p. 39) considera que se faz necessário o aprofundamento das questões que envolvem o ensino da matemática, análise e crítica, principalmente, “sobre os determinantes socioculturais na educação matemática”, os quais, segundo ele, talvez sejam “uma das causas fundamentais dos resultados desastrosos, diria mesmo negativos, do ensino de Matemática”.

Quanto à sua aprendizagem matemática, Priscila diz:

Me sentia apenas um número na sala nas aulas de matemática. Poucos alunos faziam perguntas na aula e mesmo que as fizessem eram tratados com desdém. O professor perguntava: Como assim, você não sabe isso? Minhas notas em todas as disciplinas que envolviam ciências exatas eram apenas satisfatórias e não excelentes.

Priscila relata que tinha um comportamento retraído nas aulas de matemática, com medo de expor suas dúvidas, como os outros colegas, e ser tratada com indiferença por não saber o conteúdo. D’Ambrosio (1986, p. 39), ao se referir ao ensino da disciplina, diz que “Não só o rendimento é baixo, como muitas vezes é perturbador do equilíbrio psicoemocional dos sujeitos envolvidos”. Para o autor, “Na ação pedagógica outros fatores intervêm, também resultantes de estados psicoemocionais que encontram, na educação matemática, um campo extremamente fértil para se manifestar” (p. 39).

Ao lembrar sobre sua experiência com um professor de matemática, Priscila discorre:

Tive uma experiência bem negativa com um professor de matemática do terceiro ano. Ele era extremamente prepotente e arrogante, ele sabia tudo e não sabia passar pra gente. E eu caí na besteira de levantar a mão e dizer que não tinha entendido. Aí ele me olhou com uma cara de “Como que você não entendeu, minha explicação é perfeita”. Ele explicou de novo e, mesmo depois dessa segunda explicação, eu disse que eu permanecia na dúvida. Ele fez simplesmente assim com os ombros: “Paciência”, e continuou a explicar a matéria. Para mim, foi uma cena bem difícil, que me marcou muito, porque fiquei sem entender e me senti discriminada na turma.

A experiência de Priscila mostra que as dúvidas em relação ao conteúdo matemático permaneceram, bem como a marca que o posicionamento do professor deixou, como afirma Larrosa (2002, p. 24): “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas”. Entendo que as marcas deixadas na trajetória de formação ocorrem através da experiência, a qual, para Larrosa (2002), deixa vestígios, provocando alguns efeitos, o que de fato ocorreu com esses estudantes por suas experiências formadoras.

A contrapartida, em relação aos professores de matemática, também se faz presente nas narrativas, como relata Stéfthanny, por exemplo:

A matemática teve grande importância na minha vida desde o fundamental até a universidade. Sempre tive ótimos professores, como a professora Elizabeth, que brigava quanto precisava, ensinava muito bem, conversava conosco, era amiga, gostava que cumpríssemos com nossas tarefas. A professora Denise também me incentivou muito, a matemática foi muito importante, e estas duas professoras tiveram grande influência na minha direção na escolha pelo curso de Farmácia, pois elas sempre me incentivaram a ingressar na universidade, por eu ser estudiosa.

Para Skovsmose (2007), “Os estudantes comentam sobre o ensino e, quando perguntados sobre matemática, frequentemente falam sobre seus professores de matemática”, o que de fato ocorreu na presente pesquisa, quando vários estudantes, ao serem indagados sobre as marcas da matemática escolar, se lembraram de seus professores de matemática de forma positiva e negativa, como citado acima.

Estela enfatiza, em sua narrativa:

Então, matemática para mim era um problema um pouco sério. E geografia também, eu não gostava muito. Não tinha muito material de apoio para essas disciplinas, o jeito dos professores explicarem era difícil, não tinha didática, sabiam para eles, mas para passar para o aluno, era difícil de captar a mensagem.

Dessa forma, entendo que, para cada estudante, a representação do aprender a matemática perpassa pelas experiências que cada sujeito teve na sua trajetória de formação por intermédio dos diferentes professores e das culturas escolares, considerando que a escola é oriunda de uma construção social e histórica, e assim marcada tanto por determinadas práticas quanto pelas diferentes culturas que se entrecruzam na escola: culturas escolares, cultura daquela escola específica, cultura de referência dos alunos, cultura profissional dos professores e cultura de aula de matemática. Para Nacarato (2010, p. 914-915), o ensino de matemática “tem sido marcado por um conjunto de práticas pedagógicas — os diferentes

modos com que o(a) professor(a) conduz a aula, introduz um conteúdo novo, estabelece a dinâmica de trabalho, avalia seus alunos etc.”, que

constitui a cultura da aula de matemática, a qual, com certeza, é diferente da cultura de aulas de outras disciplinas. No caso do ensino de matemática, parece haver uma homogeneidade de práticas. Ou seja, parece haver predomínio de uma determinada cultura de aula.

As representações não se opõem ao real, elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social, do próprio real (CHARTIER, 1990).

Ampliando esse diálogo, considero ainda o aprofundamento do conceito de representações de Chartier (1990, p. 18), em que o autor pontua a possibilidade de analisá-las, por um lado, como incorporação sob a forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, e, por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos, definem identidades.

Nessa perspectiva, e a partir das narrativas de vida e de formação dos estudantes universitários, remeto-me a Skovsmose (2007) sobre as suas considerações quanto ao ensino tradicional da matemática, pois, como também coloca Nacarato (2010), parece que há uma predisposição no que seria uma cultura de aula de matemática, representando seu ensino, o que Skovsmose (2007, p. 36) considera: “Consequentemente, o ensino tradicional da matemática, incluindo seus comandos, parece ser um fracasso, notadamente para um grande número de estudantes ‘normais’”.

Ele questiona o ensino tradicional da matemática, indagando:

Seria que, apesar de o ensino tradicional de matemática parecer um grande erro para a maioria dos estudantes, a tradição, contudo, pode ser julgada bem-sucedida para uma minoria de estudantes, que continuam seus estudos e tornam-se engenheiros, economistas, dentistas, cientistas da computação, matemáticos, etc? (p. 36)

Os questionamentos de Skovsmose (2007) são extremamente importantes para se pensar como, de fato, vem acontecendo o ensino da matemática, essencialmente no que ele considera como sociedade tecnológica, e também como a matemática escolar é representada nesse contexto, perguntando: “Será que a educação matemática, de fato, age como um dos pilares da sociedade tecnológica?” (p. 36), questionando predominantemente a função seletiva da matemática escolar:

Será que a educação matemática opera como um aparelho social eficiente para seleção, precisamente por deixar para trás um grande número de estudantes como não sendo “adequados” para outras modalidades futuras e custosas de educação tecnológica? (p. 36)

A conotação de seletividade da matemática sempre esteve presente no ensino da matemática escolar, como relata Priscila:

A partir da 5ª série, quando ingressei em uma escola particular, as dificuldades começaram a surgir. O conteúdo de matemática parecia totalmente novo e descontextualizado, uma vez que nunca havia visto aquilo antes! Na oitava série, me lembro que a escola tinha uma proposta de uma aula a mais de matemática para meninas e uma aula a mais de português apenas para os meninos. O colégio alegava que pesquisas já mostravam que homens dominavam mais a linguagem matemática e as mulheres apresentavam domínio natural da linguagem oral e escrita e, portanto, as aulas opostas serviriam para aprimorar o que tínhamos de desvantagem.

Nessa narrativa podem-se observar tentativas institucionais para a matemática escolar, a melhoria do ensino, porém, considerando questões de gênero, mais uma vez mostrando o teor seletivo da disciplina enquanto domínio de um saber que é reservado para um grupo específico, que, na narrativa e experiência de Priscila, estava direcionado para os meninos, sendo necessário o aprimoramento e reforço da aprendizagem para as meninas, posicionamento que acredito ter sido mais uma demanda política do sistema educacional do que resultados efetivos de pesquisas educacionais.

Na narrativa de Keila também encontra-se o relato de uma boa relação com a matemática escolar.

Sempre tirei notas boas!

Sempre fui uma boa aluna! Até a terceira série eu era meio desligada, mas fazia toda a matéria e tirava notas boas. Na quarta série melhorei bastante. Na quinta série a escola teve aquela mudança, aonde tinham que dividir os estudantes.

No ano seguinte mudei para a Escola Ismael, também foi uma ótima escola e estudava no período da tarde. Tinha estudantes muito bons, não tinha nenhum problema, os professores eram ótimos.

Sempre me identifiquei com física, química, matemática, tirava notas boas. Não me identificava muito com português, literatura ou inglês. História e geografia, eu gostava um pouco. As disciplinas que eu mais me identificava eram matemática, física e química, só tirava nota de 9 a 10. Acho que era porque gostava mesmo das contas, gostava de quebrar a cabeça e chegar aos resultados, saber as fórmulas.

Fiquei na escola Ismael até a oitava série, depois fui para a escola Cásper Líbero. Lá, meu ensino do primeiro ao terceiro ano do ensino médio deixou a desejar, não por mim, mas pelos professores. Faltava professor, de Matemática principalmente, eram só substitutos, mas mesmo assim ia bem.

Os professores de inglês também faltavam bastante, era horrível. Já não gostava muito da matéria, e não tinha professores bons. Não gostei muito da escola e não achei que o ensino foi bom. Penso que o ensino médio tem que ser bom para você entrar na faculdade, pois os conteúdos que vão cair no vestibular estão ali.

Keila – Estudante do Curso de Ciências Contábeis – Entrevista Maio/2012

A narrativa de Keila mostra que ela sempre foi muito bem-sucedida na escola na matemática escolar, tirando boas notas e se identificando com os conteúdos da disciplina. Sua narrativa, como a de outros estudantes, corrobora o posicionamento de Skovsmose (2007), que define que a matemática pode ser heroína ou vilã, considerando “que os papéis sociopolíticos da matemática são indeterminados. Os papéis de herói ou vilão podem ser desempenhados, também, pela educação matemática.” (p. 68).

Juliano assinala: *“Sempre me dei bem em matemática durante o ensino médio, apesar de não gostar tanto, não ser tão interessado. Sempre achei que tinha facilidade e me dava bem nas aulas, mudando a forma dos professores me verem”*, demonstrando que para ele, mesmo não gostando dos conteúdos da matemática escolar, ter facilidade em aprender o ajudou a modificar a visão negativa que os professores tinham dele; como ele mesmo já narrou, repetiu várias vezes de ano, não se considerando bom aluno.

Sobre a aprendizagem da matemática escolar, Sabrino narra:

A minha relação da matemática, no ensino fundamental, tive dificuldades sim, mas os professores sempre ajudavam, tínhamos mais atenção. Depois, no ensino médio, mudei de escola, e o método era mais puxado e tive professores muito bons, em especial o professor Edmir, que tinha método muito bom, ensinava, dava exemplos, e ia a cada aluno tirar dúvidas.

Bishop (1998), em estudo sobre os valores que são passados ao se ensinar matemática, expõe que é em momentos críticos, de dúvidas ao se passar uma lição para os alunos, “É neste momento da lição que os valores dos professores podem se tornar expostos claramente a um observador e ao próprio professor, se estiverem cientes do que está acontecendo” (p. 5) trazendo para os estudantes valores importantes no aprendizado da matemática.

Aline, ao lembrar da matemática escolar, declara:

O meu aprendizado com a matemática, no ensino médio foi mais fácil devido ao desempenho dos professores. Sempre tive boa relação com os professores. A parte que mais gostava de aprender era geometria. Gostava também de aprender física, que dependia da matemática.

Aline aponta que tinha interesse e gostava de aprender matemática, também pelo desempenho de seus professores, porém relata aproximação e gosto pelos conteúdos.

Lucas menciona que *“No ensino fundamental tive uma base ótima da matemática, os professores se empenhavam em ensinar, usavam ábaco e métodos diversificados, para atrair nossa atenção. Sempre gostei muito da matéria nesta fase”*, alegando que

No ensino médio a matemática não me despertava muito interesse, não pelos professores, que também eram ótimos, mas pela própria matéria em si, gostava muito de equações, porcentagens, assimilava bem o conteúdo destas partes da matéria que me interessava mais, já as outras partes não gostava.

A ação dos professores, no que se refere ao ensino da matemática escolar, apresenta-se como ponto marcante ao discorrermos sobre a representação da matemática escolar na trajetória de formação dos estudantes universitários, como indica Bishop (1998, p. 7): “Houve uma longa história na educação de supor que as ações dos professores, frequentemente incidentais na natureza, influenciarão comportamentos, crenças e valores dos estudantes”. Tanto nas narrativas de vida e de formação em que as lembranças em relação aos professores de matemática e à matemática escolar foram traumáticas quanto nas outras aqui postas, com experiências positivas, as ações docentes marcaram significativamente as trajetórias de formação dos estudantes universitários.

As representações da matemática escolar que os estudantes têm corroboram as colocações de Skovsmose (2007), estando atreladas a um ensino tradicional da matemática, ao teor de seletividade, bem como é importante considerar que a matemática aparece com lugar privilegiado entre as disciplinas, fundamental para aprendizagem de outras, como química e física.

As representações da matemática escolar nas narrativas de vida e de formação dos estudantes aparecem de forma ambivalente, como também coloca Skovsmose (2007), que seus papéis são indeterminados, podendo ser heroína ou vilã na trajetória de formação.

4.4 Síntese do capítulo

Para a síntese deste capítulo cabe a pergunta: O que fica das lembranças das culturas escolares para os estudantes universitários?

Diante a análise das narrativas de vida e formação apresentadas, o que fica são marcas relativas aos laços de amizade feitos entre pares no decorrer da trajetória de formação, as experiências vividas de aceitação e acolhimento, bem como de isolamento e discriminação. Isso confirma posições como as de Dayrell (2007), Barbosa (2007) e Perrenoud (1995) de que a escola é também espaço de socialização de crianças, adolescentes e jovens. Espaços que, para muitos, se tornam lugares de convivência afetiva. Para alguns, espaços justos, como

considera Dubet (2008). De qualquer forma, a escola fez a diferença – positiva ou negativa – nas vidas desses estudantes.

Pensar nas lembranças da escola é pensar em um tempo de descobertas, de convívio e de estreitamento de laços de amizades. Muitos estudantes narram os amigos feitos na escola que até hoje fazem parte de sua história de vida. A escola aparece como lugar de formação da própria identidade a partir dos desafios impostos aos estudantes.

Tais desafios comportam a superação de se desvincular do núcleo familiar em que o estudante passa a conviver com pessoas e espaços diferentes daqueles habituais, a escola passa a significado como lugar na vida destes estudantes, a partir das experiências nela vivenciados, como apontam Viñao Frago e Escolano (2001). As experiências compreendem muitas vezes momentos de dor, desamparo, em que têm que enfrentar o desconhecido, outras vezes as experiências foram prazerosas e cobertas de boas lembranças.

Em relação aos professores, importa ressaltar que o papel desempenhado por esses profissionais é de suma importância na formação dos estudantes. As narrativas apontam a função do professor na preparação para o vestibular, no ensino médio, e o quanto a aprendizagem das disciplinas específicas se mostram um desafio, na trajetória de formação destes estudantes.

Nóvoa (1991) e Tardif e Lessard (2011) abordam a ambivalência existente no papel do professor, em que muitas vezes respondem às determinações do estado, com a obrigatoriedade do cumprimento de um currículo determinado não pela comunidade escolar, mas pelo sistema de ensino. Entretanto, os autores abordam também a relevância da atuação destes profissionais que são a mola-mestra do processo formativo e educacional nas sociedades.

As lembranças dos estudantes realçaram as marcas sofridas por eles devido ao sistema educacional, pois, por muitas vezes, tiveram o processo de ensino e de aprendizagem interrompido pelas mudanças constantes de professores e variações nos métodos de ensino.

Os estudantes também narram as marcas deixadas pelas classificações dadas pelo sistema escolar e, conseqüentemente, pelos professores, a partir das repetências, da postura rígida dos professores e da colocação subjetiva dada àqueles que, não tem o sucesso escolar esperado, como aponta Dubet (2008).

Os jovens relataram por diversas vezes as estratégias de resistência e subjulgação das regras e normas estabelecidas pela escola para garantir a sobrevivência na escola, burlando-as às vezes que necessário.

Por outro lado, muitos estudantes sinalizaram a postura humana do professor, atrelada ao incentivo e acolhimento recebidos por estes profissionais no decorrer da trajetória,

entendendo a relação professor-aluno uma via de mão dupla, com responsabilidades de ambos os lados, porém ressaltando que os professores fizeram toda a diferença na sua trajetória de formação e em sua história de vida.

Como enfatiza Dominicé (2010 a, p. 86) os professores, bem como a família, marcam “todo o processo de autonomização” dos sujeitos, em que o professor ou outro interlocutor desempenha um papel determinante na trajetória dos estudantes e que a “formação se modela por meio de uma socialização inseparável das aquisições escolares ou dos efeitos da formação contínua”, o que significa que a escola e seus profissionais e professores representam papéis consideráveis na formação da identidade dos sujeitos.

Sobre as representações da matemática escolar, na trajetória de formação destes estudantes, evidente que ao se lembrarem da aprendizagem da disciplina, as relações interpessoais são as primeiras que aparecem, principalmente na relação com os professores, tanto de forma positiva, como negativa, que por vezes os professores de matemática são colaborativos e em outros momentos se mostram indiferentes e apáticos ao ensinar.

Em relação aos professores de matemática, entendo também como Bishop (1998), no ensino da matemática os professores passam valores e crenças que influenciaram os comportamentos e narrativas dos estudantes confirmam isso.

As narrativas denotam também sentimentos como medo, dificuldade, aversão, bem como o inverso também, prazer, facilidade em aprender matemática, apontando para representações dúbias no que se refere às marcas da matemática escolar, em que as experiências são múltiplas e singulares nas trajetórias de formação. Corroborando com Chartier (1990) as representações dadas pelos sujeitos estão vinculadas às realidades vividas.

Tais representações corroboram os resultados de outras pesquisas desenvolvidas pelos participantes do grupo Hifopem que trabalharam com narrativas de vida: Nacarato (2010), Betereli (2013) e Bolognani (2013).

Os posicionamentos são variados, como a gratidão pelos professores de matemática pelo incentivo recebido para a dedicação na aprendizagem, de fracasso e impotência por nunca terem conseguido aprender de forma correta os conteúdos da disciplina, encarando a matemática como algo impossível, inatingível, e como alguns estudantes apontaram, faltaram-lhe dom para a aprendizagem.

Muitos estudantes também sinalizaram as mudanças constantes de método, professores e formas de ensinar a matemática, questionando o sistema escolar e seus objetivos no tocante à formação de crianças e jovens brasileiros, entendendo a importância não só da matemática, mas de todas as disciplinas nas suas trajetórias de formação.

Esses posicionamentos denotam a matemática escolar como heroína ou vilã no processo de ensino, como aborda Skovsmose (2007), em que o autor também frisa a permanência de uma cultura tradicional do ensino da matemática, em que as diversas salas de aula de matemática compõem-se, mediante os mesmos critérios que a tempos se repetem, sendo necessária uma outra disposição no modo de ensinar. Skovsmose (2007) questiona também, a representação da matemática na sociedade da informação e tecnológica e o seu papel na formação dos estudantes para a sua inclusão profissional nos parâmetros econômicos e de mercado instalados na sociedade atual.

Diante destes apontamentos, entendo que, as lembranças da escola, de professores e da matemática escolar sinalizam as marcas e os direcionamentos dados para a trajetória de formação dos estudantes universitários, marcas que concebo os acompanharam no processo de inserção no ensino superior, bem como, acompanham na formação universitária.

O próximo capítulo de análise trata dos elementos determinantes para a inserção dos estudantes no ensino superior a partir das narrativas de suas trajetórias de formação.

5 É DIFÍCIL! MAS NÃO VOU DESISTIR!

*O princípio da igualdade individual das oportunidades nos incita a pôr a questão de uma educação democrática, isto é, de uma educação que permita a cada um ser um sujeito independentemente de seu mérito.
(François Dubet, “O que é uma escola justa?”)*

O intuito deste capítulo é evidenciar, por meio das narrativas de vida e de formação dos estudantes universitários sobre a trajetória de formação, os elementos que levaram os jovens a se inserirem no ensino superior.

Os eixos estão subdivididos em: contingências da vida, questões econômicas e o papel da família; identificação com as disciplinas escolares e o papel dos professores; e as políticas públicas de inserção no ensino superior.

Cada um dos eixos é composto pelas mônadas, que são marcadas pelos elementos vinculados a cada um deles. Os excertos das entrevistas narrativas e os depoimentos do grupo de discussão também compõem os eixos do capítulo.

5.1 Contingências da vida, questão econômica e o papel da família

As mônadas apresentadas neste eixo trazem narrativas sobre o papel da família no processo de inserção no ensino superior dos estudantes, bem como as questões econômicas envolvidas nesse processo.

Eu gostaria de fazer Odontologia!

Fiz o ENEM, não tive bolsa pelo estado, pois estudei no SESI, que é considerada escola particular. Tenho bolsa de iniciação científica pelo CNPQ¹³.

Minha família incentivou bastante, minha mãe mais, meu pai me achava muito nova com 17 anos para fazer faculdade, achava que eu não iria dar conta, mas eu consegui, passei em 1º lugar no vestibular, e todos ficaram muito felizes e agora estou no 8º semestre de Fisioterapia. Minha família paterna toda tem formação universitária, e me deu bastante incentivo.

Eu gostaria de fazer Odontologia. Sempre quis. Fiz até curso técnico de Auxiliar de Dentista e tive certeza que era o que eu queria cursar, mas quando vi o custo do curso e dos materiais, vi que não dava para fazer, e minha mãe sempre sonhou que eu fosse fisioterapeuta. Fui numa apresentação do curso de Fisioterapia, gostei muito e decidi por este curso.

No início do curso, trabalhei numa editora; durante o curso trabalhava na loja de ferramentas do meu tio, mas não tinha nada a ver com o que eu estava estudando, era muito cansativo, então acabei saindo.

Passei então a viver de bolsa do Pró-Saúde, que é um projeto da universidade; trabalhava no posto de saúde; agora, eu tenho um projeto de iniciação científica sobre regeneração muscular com bolsa de estudos pelo CNPQ.

Laís – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

¹³ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) é uma instituição pública que tem por objetivo incentivar a área de investigação científica e tecnológica no Brasil. (Informações disponíveis em: <http://www.cnpq.br>, acesso em 15 de janeiro de 2015).

Laís relata o esforço para inserir-se no ensino superior, trabalhando em vários lugares para poder sustentar-se como estudante, passando a viver de bolsa de estudos de iniciação científica:

No início do curso, trabalhei numa editora; durante o curso trabalhava na loja de ferramentas do meu tio, mas não tinha nada a ver com o que eu estava estudando, era muito cansativo, então acabei saindo.

Passei então a viver de bolsa do Pró-Saúde, que é um projeto da universidade; trabalhava no posto de saúde; agora, eu tenho um projeto de iniciação científica sobre regeneração muscular com bolsa de estudos pelo CNPQ.

A estudante universitária atentou para os desafios enfrentados, citando que o primeiro curso de opção seria Odontologia, curso que tem vários gastos extras, além da mensalidade, como materiais específicos; não conseguiu bolsa de estudos, optando, posteriormente, por cursar Fisioterapia e passando no vestibular em primeiro lugar.

Eu gostaria de fazer Odontologia. Sempre quis. Fiz até curso técnico de Auxiliar de Dentista e tive certeza que era o que eu queria cursar, mas quando vi o custo do curso e dos materiais, vi que não dava para fazer, e minha mãe sempre sonhou que eu fosse fisioterapeuta. Fui numa apresentação do curso de Fisioterapia e gostei muito e decidi por este curso.

A família e as questões econômicas têm papel definitivo nos direcionamentos da trajetória de formação dos estudantes. Para Bourdieu (1989, p. 8),

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas.

Sobre a família, Bourdieu (1989, p. 8) menciona: “Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e a ascensão pela escola”, como expõe Laís, “*Minha família incentivou bastante, minha mãe mais, meu pai me achava muito nova com 17 anos para fazer faculdade, achava que eu não iria dar conta, mas eu consegui, passei em 1º lugar no vestibular, e todos ficaram muito felizes*”, assinalando que o pai considerava-a muito jovem para cursar a universidade. Bourdieu (1989, p. 8) aponta, ainda, que cabem à família:

atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades

objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Dominicé (2010a, p. 86) analisa as ocorrências que direcionam o decurso escolar e profissional, ressaltando a importância do contexto familiar nas orientações de professores, pais, parentes, como interlocutores decisivos. Para esse autor,

no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. (p. 94)

Complementa, além disso, que é na família, na escola e nos grupos profissionais que “as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas” (DOMINICÉ, 2010a, p. 94).

Acredito que, como expõe o autor, as atitudes dos membros da família ante a trajetória de formação dos jovens influenciam diretamente nos direcionamentos dados a essa trajetória, porém tais influências podem ter efeitos diversos tanto de incentivo para seguir em frente com os estudos quanto para a escolha de um curso pelo custo, como aconteceu com Laís, que cursa Fisioterapia alegando ser um sonho da mãe, mas que foi, igualmente, o curso ao qual teve acesso pelo custo das mensalidades, embora o seu sonho fosse cursar Odontologia.

O desafio para romper com a origem social e dar outro rumo para a história de vida aconteceu com Keila, como veremos a seguir.

Estou estudando Ciências Contábeis que é o que eu sempre quis fazer!

No ensino médio, nunca fui incentivada a fazer testes, cursinhos ou qualquer tipo de indicação do caminho certo a ser escolhido para depois que eu saísse do ensino médio. Nunca tive nenhum direcionamento da escola pública. Tive indicação de amigos de como obter o FIES e como fazer o ENEM.

Minha primeira faculdade, cursei pela Educafro com 50% de bolsa de estudos, não fiz ENEM para entrar na universidade. Na época, a Educafro abriu vagas e bolsas de estudos para os cursos de Enfermagem e Processos Gerenciais, então escolhi prestar vestibular para Processos Gerenciais e deu certo, mas o meu objetivo sempre foi cursar Ciências Contábeis.

Minha família veio da roça; como eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles achavam que eu não teria chance também. Minha mãe sempre quis, mas meu pai achava que era a pior coisa da vida, que era um dinheiro gasto sem proveito, pois não conseguia ver futuro, então nunca incentivou; já minha mãe me incentivou, mas não pôde ajudar financeiramente. Trabalhava para custear a faculdade; fiz Processos Gerenciais primeiro, porque não tive bolsa para cursar Ciências Contábeis, que era o objetivo real. Agora estou estudando Ciências Contábeis, que é o que eu sempre quis fazer.

Keila – Estudante do Curso de Ciências Contábeis – Entrevista Maio/2012

A narrativa de vida e de formação de Keila mostra que, mesmo de origem humilde e com o apoio apenas da mãe, a estudante deu continuidade a sua trajetória de formação buscando o ensino superior:

Minha família veio da roça; como eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles achavam que eu não teria chance também. Minha mãe sempre quis, mas meu pai achava que era a pior coisa da vida, que era um dinheiro gasto sem proveito, pois não conseguia ver futuro, então nunca incentivou; já minha mãe me incentivou, mas não pôde ajudar financeiramente.

Contrapondo-se à posição de Bourdieu (1989, p. 5): “A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito”, Keila, de certa forma, rompe com alguns determinantes culturais e vai em busca de seus objetivos.

Keila perseguiu o seu objetivo, que era cursar Ciências Contábeis, concluindo outro curso universitário primeiro: “*Minha primeira faculdade, cursei pela Educafro, com 50% de bolsa de estudos; não fiz ENEM para entrar na universidade*”, com os incentivos da Educafro e, logo após a conclusão do primeiro curso, prestou vestibular para Ciências Contábeis e, como ela mesma diz: “*Estou estudando Ciências Contábeis, que é o que eu sempre quis fazer*”.

Entendo que as condições sociais e econômicas dos estudantes são condicionantes importantes que influenciam a inserção desses sujeitos no ensino superior, como aponta Bourdieu (1989, p. 5): “vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais”.

Nessa perspectiva, acredito que existem esforços governamentais para a diminuição das diferenças de acesso e inserção no ensino superior pelo jovem brasileiro, mas muitas questões devem ser ainda aprofundadas, a partir de estudos e investimentos, como a preparação dos sujeitos das diferentes origens, no ensino médio, para o desafio do vestibular, bem como as condições de entrada e permanência no ensino superior. Esse parece ser um dos objetivos da ONG Educafro.

As políticas públicas existem, porém é uma condição que não deve estagnar-se, pelo contrário, é necessário empenho dos setores públicos e privados para a equalização da formação e da igualdade de ingresso de jovens de diferentes origens sociais no ensino

superior. Para Dubet (2008, p. 14), “A escola deve assegurar a igualdade individual das oportunidades.” Para o autor, “A igualdade individual das oportunidades requer também uma reflexão sobre a formação dos sujeitos” (p. 14).

Penso que os sucessos e fracassos dos estudantes universitários no universo do ensino superior perpassam pelas experiências vividas e pelas marcas de suas trajetórias de formação. Zago (2006) argumenta que uma pesquisa representativa do conjunto da população desses estudantes permite observar diferentes dimensões do êxito e do fracasso, e os efeitos cumulativos da escolarização anterior.

Ágata narrou sobre as estratégias para prestar vestibular, alegando o forte apoio de seus pais:

Fiz um curso pré-vestibular por meio de uma ONG, com bolsa de estudos, durante o colegial, com muito apoio dos meus pais, que me levavam e buscavam em lugares distintos e distantes para prestar vestibular. Fiz o colegial e o curso preparatório para o vestibular, me dedicando em período integral aos estudos. Também tive o apoio de meus familiares e amigos, que sempre acreditaram que eu conseguiria entrar na Universidade e fui contemplada com bolsa 100% ProUni.

Para Bourdieu (1989, p. 8), “As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e a atitude com relação à escola”.

A discussão sobre a questão da inserção, acredito, deva ser complementada pela questão da permanência. O sucesso ou o fracasso no início do curso é determinante para a permanência ou evasão.

Lahire (1997), em estudo sobre o sucesso escolar em estudantes de classes populares, apresenta aspectos importantes da relação entre as famílias e o êxito escolar das crianças, auxiliando a desconstrução de vários mitos acerca dessa relação. O autor demonstra que as crianças das camadas populares não podem ser vistas a partir de determinantes generalistas, porém precisam ser compreendidas também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social. Sua pesquisa evidencia que há sucesso escolar entre estudantes de classes populares, como é o caso de Keila.

Na narrativa de Ágata, “*Também tive o apoio de meus familiares e amigos, que sempre acreditaram que eu conseguiria entrar na universidade*”, encontro ecos para a afirmação de Almeida (2007, p. 40-41): “Percebe-se que é um ambiente familiar calcado em um *ethos* do esforço e responsabilidade que produziu configurações nas quais o estudo teve condições de exercer algum tipo de atração para esses estudantes”, Ágata expõe, ainda, que os

pais a levavam a “*lugares distantes e distintos*” para poder prestar vestibular, colaborando com a estudante no seu processo de inserção no ensino superior, a família sempre dando incentivo, acompanhamento e apoio.

Para Lahire (1997), o contexto homogêneo entre as famílias das camadas populares, em que cada casal traz duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender essas discrepâncias, mostrando que a invisibilidade dos pais no contato com a escola nem sempre significa negligência e omissão, pelo contrário, como podemos ver na narrativa de Keila, em que o pai não a apoiava e considerava a universidade algo que não traz futuro, porém a mãe a incentivou em cursar a universidade.

Barbosa (2007, p. 1071) argumenta que, “Para as crianças das camadas médias e altas da população, as formas de socialização domésticas são mais próximas às escolares”, denotando que existem diferenças entre as crianças e jovens das diferentes classes sociais ante a escolarização e a formação desses sujeitos, bem como a apropriação das culturas escolares. A autora considera que “as culturas pedagógicas das escolas e das famílias de camadas médias e altas da população se inscrevem num tipo de tempo que coloca os fins da educação em objetivos gerais e universais”, e complementa: “As famílias populares, ao contrário, esperam da escola conhecimentos mais imediatos”.

Keila teve sucesso na sua trajetória escolar, bem como outros estudantes, que, mesmo pertencentes às famílias de camadas populares, também obtiveram sucesso na trajetória de formação, como Sabrino relatou:

A escola sempre incentivou a estudarmos!

A escola sempre incentivou a estudarmos, para conseguirmos passar no ENEM e conseguir bolsa de estudos para entrar na universidade. Fiz cursinho preparatório para vestibular de três anos no Projeto Social no colégio Santo Agostinho, depois fiz técnico de Enfermagem em Atibaia, no Centro Paula Souza, por dois anos. Não consegui a pontuação para obter bolsa de estudos, então prestei vestibular e passei na USF para Enfermagem, mas pago 100% da mensalidade. Trabalho desde o 1º ano do curso técnico em um hospital em Atibaia. Sempre fiz estágio e tinha que trocar horário de plantão para conciliar com a universidade, e o pessoal do hospital sempre colaborou comigo. Hoje trabalho em Bragança, no HUSF¹⁴. Minha família me incentivou a dar prioridade nos estudos e me ajudou, apesar de não terem formação superior.

Sabrino – Estudante do Curso de Enfermagem – Entrevista Maio/2012

¹⁴HUSF – Hospital Universitário São Francisco.

A narrativa de Sabrino evidencia os caminhos percorridos pelo estudante para chegar à universidade: “*Fiz cursinho preparatório para vestibular de três anos no Projeto Social no colégio Santo Agostinho, depois fiz técnico de Enfermagem em Atibaia, no Centro Paula Souza, por dois anos*”. Ele ainda prestou o ENEM, mas não atingiu a pontuação necessária para aquisição de bolsa de estudos, sendo um estudante pagante e trabalhador. E segundo ele: “*Minha família me incentivou a dar prioridade nos estudos e me ajudou, apesar de não terem formação superior*”.

Como ressalta Bourdieu (1989, p.10) sobre a atitude da família em relação à escola, “Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola”, sendo “ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social”.

Sabrino relatou sobre o posicionamento da escola e de seus professores: “*A escola sempre incentivou a estudarmos, para conseguirmos passar no ENEM e conseguir bolsa de estudos para entrar na universidade*”. A narrativa de Sabrino me remete ao posicionamento de Bourdieu (1989, p. 10) sobre a continuidade de estudos dos estudantes: “as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos”.

Nesse sentido, o relato de Sabrino me faz pensar que se perpetua em alguns sistemas educacionais e, conseqüentemente, nas escolas e seus profissionais e professores, um posicionamento calcado em concepções de meritocracia diante das crianças e jovens das classes sociais populares, no que se refere à continuidade da formação e ascensão social, mesmo com a existência as políticas públicas de melhoria, ampliação e democratização da educação.

Lucas também relata o incentivo recebido pela família:

Minha família sempre me apoia em minhas decisões!

Meus professores do ensino médio me incentivaram bastante para fazer curso técnico. Fiz curso técnico de Agenciamento de Viagem, pela ETEC, gratuito, pelo processo de vestibular, fiz para expansão de conhecimento. O curso teve duração de um ano e meio, depois fiz o ENEM, fiz uma pontuação razoável e consegui bolsa ProUni 100%, para cursar a Administração de Empresas. Comecei a trabalhar no 2º semestre da faculdade, pois passei em concurso público. Minha família sempre me apoia em minhas decisões, me incentivou

também a estudar, porém em menor grau, pois eles têm baixa escolaridade e não entendem bem como funciona. Mas me apoiam.

Lucas – Estudante do Curso de Administração – Entrevista Maio/2012

A narrativa de Lucas aponta o incentivo da família no processo de inserção no ensino superior, mesmo sem o capital cultural correspondente: *“Minha família sempre me apoia em minhas decisões, me incentivaram também a estudar, porém em menor grau, pois têm baixa escolaridade e não entendem bem como funciona.”*

Penso que a narrativa de Lucas revela que vem mudando o perfil do estudante que chega às universidades, havendo crescimento de um novo perfil, mais diverso e multifacetado em relação àqueles pertencentes às classes médias e altas da sociedade, os quais, por muito tempo caracterizaram o maior contingente de estudantes que compunham os espaços universitários. Bourdieu (1989, p. 10) analisa os estudantes das classes sociais médias e altas em relação à sua herança cultural, afirmando:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

Entendo que os estudantes que vêm chegando às universidades brasileiras possuem outras características que não daqueles que Bourdieu (1989) denomina: herdeiros de um certo capital cultural e pertencentes às elites sociais, sendo necessária maior atenção para a trajetória de formação até o ensino superior dos jovens universitários e para os elementos que os levam para o ensino superior. Esta pesquisa aponta que estudantes das camadas populares têm chegado, com esforço, incentivo e apoio, ao ensino superior e têm obtido sucesso.

5.2 Identificação com as disciplinas escolares e o papel dos professores

As mônadas apresentadas neste eixo tratam da identificação com as disciplinas escolares e o papel dos professores que foram determinantes para a inserção dos estudantes universitários no ensino superior.

A minha inserção na universidade foi bastante estimulada pelos professores!

A minha inserção na universidade foi bastante estimulada pelos professores, que passavam simulados de vestibular, nos davam testes vocacionais, nos levavam às feiras de profissões.

A minha família também incentivou muito, não forçando, apenas estimularam. Fiz a prova do ENEM por quatro anos seguidos, foi bastante cansativo, não temos preparo na escola para fazer o ENEM. Fiz um curso técnico de Serviço em Administração durante um ano e meio, e foi relevante para aprender conteúdos específicos.

Sou bolsista, pelo ENEM; foi um processo bem difícil e demorado, pois foram 4 anos para conseguir.

Aline – Estudante do Curso de Administração – Entrevista Maio/2012

Aline relata que teve fortemente o apoio dos seus professores e da escola: “*A minha inserção na universidade foi bastante estimulada pelos professores, que passavam simulados de vestibular, nos davam testes vocacionais, nos levavam às feiras de profissões*”, expondo que esse apoio tinha ampla relação com atividades desenvolvidas voltadas para o conhecimento dos meios para a entrada na universidade, como ida à feira de profissões, testes vocacionais, estímulos para o desafio do vestibular. Dubet (2008, p. 104-105) afirma que “A escola justa deve também oferecer bens educativos que não resultam nem da *performance* seletiva, nem da utilidade, mas do reconhecimento e da dignidade devidos a cada indivíduo confiado à escola”. Aline ainda acrescenta:

Foi no ensino médio, do segundo para o terceiro ano, que escolhi cursar Administração, e minha escolha se deve basicamente pelo incentivo dos professores! Tinha também debates sobre as profissões e isso foi me dando base para a minha escolha em prestar vestibular para o curso de Administração.

Entendo que a escola tem a função de dar base e os meios para que o estudante tenha condição de buscar a continuidade de seus estudos. Na narrativa de Keila, observamos o contrário:

No ensino médio, nunca fui incentivada a fazer testes, cursinhos ou qualquer tipo de indicação do caminho certo a ser escolhido para depois que eu saísse do ensino médio. Nunca tive nenhum direcionamento da escola pública. Tive indicação de amigos de como obter o FIES e como fazer o ENEM.

A narrativa de Keila remete-me a Dubet (2008, p. 10), que aborda sobre a escola: “defendo que a igualdade de oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito”. Para o autor, “Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve

também se preocupar com a sorte dos vencidos” (p. 10), ou seja, a escola precisa adotar outros posicionamentos no que se refere à saída dos estudantes do ensino médio, em nível de informação e preparação para os vestibulares, mercado de trabalho dentre outros.

Dubet (2008, p. 12-13) aborda, ainda, que

Seria também necessário acrescentar informações sobre os atores e sobre sua capacidade de circular e se mobilizar, rompendo com algumas das formas mais banais da hipocrisia escolar, das quais os mais fracos são vítimas porque não dominam as sutilezas dos jogos hierárquicos entre os estabelecimentos, as habilitações, as sutilezas das orientações, todas essas pequenas diferenças que acabam por fazer as grandes diferenças.

As posturas das escolas e dos professores na preparação do estudante para a continuidade dos estudos, no período do ensino médio, não são homogêneas; elas se mostram bem diferentes a partir das narrativas dos estudantes sobre a trajetória de formação.

Em relação aos professores, Stéfthanny e Ágata assinalam:

A professora Paola era excelente!

A professora Paola era excelente e dizia sobre a faculdade que tinha cursado e eu me identificava muito com o que ela dizia e já sabia que eu queria a área da saúde, eu não sabia ainda o que eu queria, mas sabia que queria algo na área da saúde, se seria Química, Farmácia ou Fisioterapia, não sabia direito, mas sabia que era a área da saúde.

Stéfthanny – Estudante do Curso de Farmácia – Entrevista Maio/2012

Uma professora de química!

Uma professora de química falava como era o curso de Farmácia, que tem uma forte relação com a matemática, pois eu já tinha uma base bem fundamentada, e na universidade pude lembrar tudo que aprendi com a minha professora de química e também com os professores de matemática e de outras, pois na universidade os conteúdos são riquíssimos, conteúdos que sempre estarão presentes, no dia a dia da profissão.

Ágata – Estudante do Curso de Farmácia – Entrevista Maio/2012

Ágata e Stéfthanny citam o posicionamento de incentivo e o exemplo dado por professores com os quais se identificaram, o que colaborou com a opção das áreas de continuidade dos estudos no processo de inserção no ensino superior. Dubet (2008, p. 103) analisa a importância dos percursos escolares e indica que “É preciso, portanto, ser sensível à rentabilidade individual dos percursos escolares”, expondo que, na escola justa, “A

preocupação com a utilidade das formações não é uma concessão a um tempo utilitarista e liberal, ela participa plenamente da formação de uma escola justa que se esforça para garantir a igualdade individual das oportunidades”.

Keila não teve o mesmo apoio da escola e dos professores, mas se aproximou dos cursos de Processos Gerenciais e Ciências Contábeis alegando a facilidade que tinha na aprendizagem dos conteúdos da matemática escolar:

Minha escolha por cursar Ciências Contábeis foi pela identificação com as matérias. Quando procurei pelos cursos na universidade, busquei informações sobre Administração e Direito e vi que Administração é um campo que muita gente procura e Direito, eu não me identificava muito, porque é muito concorrido e você tinha que estudar muito o inglês e entender o que está escrito, e Ciências Contábeis é o cálculo que eu precisava estudar e nisso sou boa!

A identificação com as disciplinas escolares aparece como elemento importante, que impulsiona os gostos e interesses por determinadas áreas de atuação profissional.

Ágata e Lucas também relataram sobre esses incentivos.

Vamos para as áreas que eu gosto de fato!

No ensino fundamental a gente sonha. Já sonhei ser comissária de bordo, sonhei ser médica, sonhei tantas outras coisas. Comecei a selecionar os cursos que poderia fazer, até o momento crucial do vestibular. Pensei em Arquitetura, que não tinha nada a ver com biologia ou saúde, mas que também me chamava muito atenção por desenhar bem! Depois busquei algo relacionado às matérias que eu mais gostava, como matemática, biologia, genética e química, e decidi: “vamos para as áreas que eu gosto de fato”. E optei pela Farmácia, que também tem um vasto campo de trabalho.

Ágata – Estudante do Curso de Farmácia – Entrevista Maio/2012

A atuação do professor é fundamental!

As disciplinas que eu tinha afinidade e interesse eram as relativas às ciências sociais, história, filosofia, também ciências naturais, geografia e biologia, pois os professores tinham uma boa qualidade de ensino e eram muito humanos conosco, então aquilo nos condicionava a ter um pouco mais de interesse por essas disciplinas. Esse interesse se manteve quase todo o ensino médio, pois, não mudaram os professores. Eu acredito que a atuação do professor é fundamental para o interesse do aluno na disciplina e também para você escolher a sua profissão no futuro.

Lucas – Estudante do Curso de Administração – Entrevista Maio/2012

Para Ágata e Lucas, a atuação dos professores foi fundamental para incentivá-los e criar interesse em selecionar áreas de estudos e cursos para a continuidade após a saída do

ensino médio, mostrando que, além do preparo a partir dos conteúdos específicos, o exemplo dado pelos professores quanto a como se tornar um profissional e se inserir no mercado de trabalho faz toda a diferença na trajetória de formação.

O professor também é responsável por motivar e fazer com que os estudantes acreditem que possam ser capazes de avançar e continuar sua trajetória de formação e se inserir no ensino superior. Nesse sentido, entendo que são nas contingências da trajetória de formação que residem inclinações das oportunidades dos estudantes, como lembra Bourdieu (1989, p. 9):

Mas, se o êxito no nível mais alto dos cursos permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que as escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo de ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo.

Importante ressaltar que vários estudantes, antes de se inserirem no ensino superior, cursaram cursos de formação técnica como etapa para adquirir mais conhecimento e estar mais preparados para prestar vestibular, além de conhecer melhor as áreas de atuação profissional pretendida.

Frequentemente esse incentivo de professores não vem, ou se vem é de forma tendenciosa segundo os valores de referência da cultura da escola, como relatado por Priscila:

Não vou desistir!

No ensino médio os professores incentivavam apenas o ingresso nas universidades públicas, não escondiam o desprezo por instituições particulares, pelo menos por boa parte delas. Saí do ensino médio sem uma profissão escolhida, portanto esperei mais dois anos para tomar uma decisão. Após abandonar o primeiro curso escolhido, Psicologia, fui procurar ajuda de psicóloga para orientação vocacional e então decidi por Pedagogia. A USF foi o único vestibular que prestei em toda minha carreira escolar! Fiz o ENEM apenas uma vez, por pressão da escola; diziam que todos os alunos deveriam prestar o exame e, naquela época, seu peso era quase nulo.

Não tive apoio financeiro nem de bolsas de estudos e nem apoio da família. Trabalho para custear meu curso e é muito difícil! O grande diferencial foi já estagiar na minha área de atuação desde o início, dando suporte prático à teoria que aprendia todas as noites. É muito desgastante, mas extremamente válido, uma vez que até hoje uso muito material fornecido pelos professores nas aulas, textos, indicações de livros e filmes. A qualidade do curso presencial foi excelente, me sinto preparada para discutir assuntos do dia a dia graças ao embasamento teórico e às discussões nas aulas. O próximo passo agora é a pós-graduação. Na primeira tentativa de um curso a distância, Novas Mídias na Educação, pela Puc-Minas, veio a frustração do cancelamento do curso pela falta do número mínimo de alunos. Agora, com novo curso escolhido, Desenvolvimento da Moralidade Infantil pela Efégie Educacional Campinas, estou aguardando a negociação financeira para iniciar, uma vez que é presencial, caro e em outra cidade. É difícil! Mas não vou desistir!

Priscila – Estudante do Curso de Pedagogia – Entrevista Maio/2012

A narrativa de Priscila revela que ela fez vários esforços para chegar à universidade, alegando que na escola, *“No ensino médio os professores incentivavam apenas o ingresso nas universidades públicas, não escondiam o desprezo por instituições particulares, pelo menos por boa parte delas”*. É importante lembrar que Priscila cursou o ensino médio em uma escola particular, corroborando a ideia que persiste no sistema educacional brasileiro que as escolas particulares da educação básica têm propriedades de formação com mais excelência que a escola pública para a inserção dos jovens no ensino superior.

Dubet (2008, p. 11) considera existir um contrassenso do que seria uma escola justa: *“Hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos”*. Para ele, *“Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio”*, porém *“também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais”* (p. 11).

Nesse sentido, é preciso discutir o que seria uma escola que ofereça de forma igual as oportunidades aos sujeitos, reconhecendo que as posições sociais que se encontram são distintas e, de certa forma, não são consideradas nas escolas, dificultando de várias formas a trajetória de formação e sua continuidade.

Bourdieu (1989, p. 9) aponta que *“Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas”*. E complementa:

Essa dimensão fundamental do *ethos* de classe, que é a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas. (p. 9)

Priscila conta:

Saí do ensino médio sem uma profissão escolhida, portanto esperei mais dois anos para tomar uma decisão. Após abandonar o primeiro curso escolhido, Psicologia, fui procurar ajuda de psicóloga para orientação vocacional e então decidi por Pedagogia.

Fiz o ENEM apenas uma vez, por pressão da escola; diziam que todos os alunos deveriam prestar o exame e, naquela época, seu peso era quase nulo.

Na exposição de Priscila, identifico o que Bourdieu (1989, p. 8) aborda sobre a escolha do destino:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Tais valores parecem ficar muitas vezes nebulosos, no que diz respeito à continuidade e futuro dos estudos dos estudantes, tal como aponta Dubet (2008, p. 111): “A escola precisa ajudar as crianças e jovens a crescer. Isso implica que o ofício de professor não se reduza unicamente à transmissão dos conhecimentos escolares”, é preciso que “a escola não humilhe ninguém e que ela permita a todos ter valor”.

Priscila ressalta o esforço para chegar à universidade e cursá-la: “*Não tive apoio financeiro nem de bolsas de estudos e nem apoio da família. Trabalho para custear meu curso e é muito difícil! É muito desgastante, mas extremamente válido*”.

As experiências que esses estudantes universitários relatam sobre os caminhos e estratégias que tomaram para se inserir no ensino superior denotam que esse processo não é linear, ao contrário, ele possui várias idas e vindas ao considerarmos as necessidades dos estudantes universitários brasileiros das camadas populares.

Sobre o capital cultural e a performance dos estudantes, Bourdieu (1989, p. 9) analisa que “É a mediação pela qual se exprimem e se exercem outras influências, como a informação dos pais sobre as seções e as carreiras, o sucesso nas primeiras etapas do cursos” e também a escola como mediadora da trajetória de formação dos estudantes.

Contudo, entendo que a escola e seus profissionais e professores têm um papel primordial na continuidade da trajetória de formação dos estudantes, cuja corresponsabilidade reside em permear a justiça de igualdade de oportunidades a todos os sujeitos.

5.3 O papel das políticas públicas

As três mônadas que iniciam este eixo trazem as narrativas de vida e formação de Laís, Stéfthanny e Estela, que relatam a importância de uma política pública vinculada ao sistema de ensino superior brasileiro para se inserirem na universidade, o ENEM.

Os demais relatos deste eixo tratam da influência das políticas públicas para a inserção no ensino superior.

Prestei o ENEM e consegui bolsa integral!

Prestei o ENEM e consegui bolsa integral pela minha pontuação, tive que mudar de cidade para cursar a universidade, que foi uma dificuldade para mim, por eu ser muito insegura.

Meus pais me incentivaram, apesar de o meu pai não querer que eu cursasse Farmácia, mas estou aqui hoje.

Não sei ainda como é trabalhar na área, pois ainda não trabalhei.

Stéfthanny – Estudante do Curso de Farmácia – Entrevista Maio/2012

Prestei o ENEM três vezes!

Ao final do ensino médio pouco se falava em prestar vestibular, cheguei até a fazer um teste vocacional, tive algumas provas com perguntas de vestibular, mas para mim, isso era um futuro bem distante. Prestei o ENEM três vezes e até fiz um cursinho comunitário para tentar ganhar uma bolsa de estudos, mas não deu certo.

Quando achei que estava preparada, resolvi prestar o vestibular em nível de teste e curiosidade e recebi o incentivo dos meus pais. Quando fui aprovada, veio a dúvida: faço ou não uma faculdade. Pensei, conversei com meus pais e decidi enfrentar este desafio.

O trabalho não atrapalhou minha inserção em relação ao horário, mas em relação ao cansaço físico e mental sim. Hoje, devido a trabalhar 8 horas por dia, não consigo me dedicar mais à faculdade como eu queria, realizar os projetos de extensão, me dedicar mais aos trabalhos e provas, mas na medida do possível vou tentando conciliar os dois.

Estela – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

Inclusive pagaram o ENEM!

Estudei o ensino fundamental e médio no SESI, que me deu muito apoio, testes vocacionais, participação em feiras de profissões e incentivo. Para a entrada na universidade, eram feitos trabalhos com pesquisa de campo em relação à profissão que o aluno se identificava, inclusive pagaram o ENEM, para incentivar e mostrar a importância do ensino superior.

Laís – Estudante do Curso de Fisioterapia – Entrevista Maio/2012

O ENEM foi implantado em 1998, com o intuito avaliativo, e mais tarde foi alterado para servir como exame de entrada na universidade, com o objetivo de cobrar conhecimentos gerais, além de interpretação de textos, conteúdos das disciplinas obrigatórias do ensino médio (ALMEIDA, 2010, p. 6), em que, pela pontuação do estudante, este obtém determinada porcentagem, de até 100%, para bolsa de estudos em instituições privadas. Essa é a política do ProUni.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi implementado em 2005, pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais (25% a 50%) a estudantes de baixa renda em cursos de graduação de instituições particulares, as quais seriam beneficiadas com isenções fiscais. A seleção é feita por meio da nota obtida no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, exigindo que o aluno tenha feito o ensino médio em escola pública, ou com bolsa integral na escola particular, e esteja situado em renda familiar *per capita* de até três salários mínimos (ALMEIDA, 2010, p. 2-3).

Neste sentido, pode-se perceber a importância do ENEM para o processo de inserção dos estudantes no ensino superior, sendo determinante em suas trajetórias no que se refere às pretensões de continuação dos estudos.

A narrativa de Estela mostra que ela teve dificuldades em realizar a prova do ENEM: “*Prestei o ENEM três vezes e até fiz um cursinho comunitário para tentar ganhar uma bolsa de estudos, mas não deu certo*”; já Stéfthanny conseguiu a bolsa de estudos através do ENEM: “*Prestei o ENEM e consegui bolsa integral pela minha pontuação*”, demonstrando que a prova, enquanto meio de inserção no ensino superior, funcionou de forma diferente para cada estudante. Para Laís, a escola inclusive fez o pagamento da taxa para que pudesse prestar a prova: “*inclusive pagaram o ENEM, para incentivar e mostrar a importância do ensino superior*”. Vale ressaltar que essa é uma prática comum em escolas privadas, visto que a entrada no ensino superior se constitui em ferramenta de *marketing* sobre a qualidade do ensino oferecido.

Aline também discorre sobre o ENEM: “*Fiz a prova do ENEM por quatro anos seguidos; foi bastante cansativo, não temos preparo na escola para fazer o ENEM*”. Os estudantes mostram que percorreram vários caminhos para prestar o ENEM e pleitear uma bolsa de estudos, que nem todos conseguiram, realizando por mais de uma vez a prova, mostrando-se a trajetória de formação, desde o seu início, importante para os processos seletivos futuros. No caso de Aline, ela é contundente em afirmar que a escola não a formou para prestar uma prova como o ENEM, e de certa forma também não a formou para prestar o vestibular, apesar do incentivo moral de seus professores.

Juliano destacou o ProUni em sua narrativa.

Desisti, pois tinha que viajar todo dia!

Quando saí do ensino médio, eu queria fazer alguma coisa relacionada à Informática, pois durante minha adolescência eu fiz um cursinho na Microcamp, de técnico em Informática, e trabalhava com isso. Tentei um tempo estudar Análises de Sistemas, pela experiência que já tinha com informática, mas Análises é um curso muito caro e só tinha na USF em Itatiba, e eu não tinha condições de bancar o curso e o transporte.

Quando fiz o ProUni, coloquei nas opções de curso Análise de Sistemas e Matemática, e não lembro qual foi minha terceira opção. Pela pontuação do ENEM, acabei ganhando bolsa para cursar Matemática. Só que, como era uma bolsa parcial de 50%, e tinha o transporte, mesmo assim, colocando na ponta do lápis, acabei não tendo condições de seguir em frente no curso. Então a escolha por Matemática foi meio ocasional, achei que era uma matéria que eu poderia ser professor depois, uma coisa que tenho interesse. Sempre me dei bem no curso de Matemática durante o ensino médio, apesar de não gostar tanto, não ser tão interessado. Eu achava que tinha facilidade, por isso que optei. Depois desisti, pois tinha que viajar todo dia, as aulas eram em outra cidade, foi quando pedi transferência para outro curso na USF em Bragança Paulista e escolhi a Enfermagem, pelo custo ser equivalente ao que já estava pagando e por não precisar gastar com transporte.

Juliano – Estudante do Curso de Enfermagem – Entrevista Maio/2012

A narrativa de Juliano também traz elementos importantes para se entender a mobilização dos estudantes diante das políticas públicas educacionais para o ensino superior, quando relata:

Quando fiz o ProUni, coloquei nas opções de curso Análise de Sistemas e Matemática, e não lembro qual foi minha terceira opção. Pela pontuação do ENEM, acabei ganhando bolsa para cursar Matemática. Só que, como era uma bolsa parcial de 50%, e tinha o transporte, mesmo assim, colocando na ponta do lápis, acabei não tendo condições de seguir em frente no curso.

O estudante não conseguiu pelo ENEM a pontuação necessária para cursar o que realmente queria, escolheu outro curso em outra cidade e acabou não podendo concluir, em virtude dos custos com o transporte para a universidade.

Alguns estudantes desta pesquisa são bolsistas ProUni e outros alegaram não ter atingido a pontuação necessária para a aquisição da bolsa de estudos. Almeida (2010, p. 5) afirma que “Não existe acesso aos dados mais específicos para um estudo mais completo do ProUni, mesmo quando solicitados diretamente aos responsáveis pela condução da política”.

E complementa:

Só há dados agregados, gerais, tais como número de bolsas disponíveis para cada ano, bolsas efetivamente preenchidas, distribuição por estado da federação, dentre outras informações mais

genéricas. Entretanto, nenhuma informação sobre a quantidade de bolsas distribuídas para cada instituição e curso. (ALMEIDA, 2010, p. 5)

Os estudantes enfrentam muitos obstáculos para a inserção no ensino superior, tendo a maioria deles, nesta pesquisa, prestado vestibular apenas em instituições particulares, não pleiteando a universidade pública.

O ProUni, como política pública, necessita de uma apreciação a “respeito do programa enquanto política que visa a favorecer o ingresso do jovem de baixa renda no ensino superior” (ALMEIDA, 2010, p. 8).

Para o autor, “qualquer pessoa que saia do ensino fundamental e médio da escola pública não vai conseguir entrar na universidade pública, não consegue, pelo menos para curso de grande gabarito não vai conseguir” (ALMEIDA, 2010, p. 8).

Porém, Tarábola (2010) em pesquisa sobre os alunos de camadas populares ingressantes na USP diz que é preciso olhar para o percurso biográfico de cada sujeito a fim de conhecer suas singularidades que são frutos do próprio desenvolvimento, pois os perfis desses estudantes, oriundos das classes populares, são diversos e não homogêneos.

Importa ressaltar, igualmente, que para todos os estudantes foram diferentes as frentes de inserção no ensino superior, com dificuldades de acesso, restrições ao ingresso, como narra Sabrina: “*Depois que acabei o ensino médio, conheci o curso técnico em Enfermagem e gostei do que eu vi*”. Priscila relata: “*Nunca tinha pensado em fazer Pedagogia, comecei a cursar Psicologia. Nesse primeiro ano da Psicologia entrei num estágio em uma escola e foi aí que me apaixonei, larguei o curso e fui para Pedagogia*”, e Aline: “*Como não saí do ensino médio direto para a faculdade, eu fiz um curso profissionalizante na área de Administração, trazendo mais certeza de que era o curso que eu realmente queria*”.

A narrativa de Laís mostra que mesmo estudando em uma escola conceituada, mesmo sendo pública, mas mantida pelo segmento industrial, não realizou o sonho de cursar Odontologia, um curso caro: “*Eu gostaria de fazer Odontologia. Sempre quis. Fiz até curso técnico de Auxiliar de Dentista e tive certeza que era o que eu queria cursar, mas quando vi o custo do curso e dos materiais, vi que não dava para fazer*”; a estudante continua: “*Fiz o ENEM, não tive bolsa pelo estado, pois estudei no SESI, que é considerada escola particular*”. Foi excluída da obtenção de bolsa de estudos através da iniciativa do estado, mesmo conseguindo pontuação e prestando a prova seletiva do ENEM.

A experiência de Laís denota que, mesmo tendo familiares formados em universidade, tendo o apoio da escola e da família, pertence ao grupo de estudantes que têm que realizar

inúmeros esforços para se inserir e cursar o ensino superior, em que a obtenção da bolsa de estudos seria importante para a sua trajetória de formação, o que acaba não ocorrendo pelo ProUni e a estudante vai em busca de outras alternativas de bolsa de estudos para poder se manter na universidade.

Almeida (2010, p. 9), na análise do ProUni enquanto política pública, afirma: “apresenta-se como uma alternativa devido a dois fatores intimamente ligados: restrição financeira, pois, mesmo trabalhando, não conseguiriam [os estudantes] pagar pelo curso escolhido e dar conta das obrigações de sustento familiar”, como é o caso de muitos estudantes brasileiros pertencentes às camadas populares. O autor frisa, ainda, a responsabilidade da escola pública na inserção dos estudantes na universidade pública, os quais, “no processo de socialização escolar que tiveram foram afastados dos conteúdos mínimos que pudessem prepará-los para disputar as vagas das universidades públicas, ou seja, possuem também aquilo que denomino como restrição acadêmica”.

Dubet (2008, p. 102) afirma que a escola é um filtro social, pois “[...] funciona simplesmente como um filtro, dispensando os empregadores de recrutar em função das competências dos indivíduos e das características das vagas”. Para o autor, a escola, desde muito cedo, seleciona os estudantes naquilo que, no meu entender, está intimamente relacionada com os rumos dados à trajetória de formação.

Priscila, em sua narrativa, afirma:

Não tive apoio financeiro nem de bolsas de estudos e nem apoio da família. Trabalho para custear meu curso e é muito difícil! O grande diferencial foi já estagiar na minha área de atuação desde o início, dando suporte prático à teoria que aprendia todas as noites.

A estudante não teve bolsa de estudos, relatando a importância do estágio para a sua formação e para se manter na universidade. Vale destacar que os estudantes do curso de Psicologia ou Pedagogia podem realizar estágio em escolas desde o início. Para muitos, é a possibilidade de complementar os custos da mensalidade.

O discurso de Priscila, como de outros estudantes, faz refletir que não basta se inserir no ensino superior, público ou privado, é preciso considerar as condições de sobrevivência no sistema de ensino, como narra Juliano:

Então, a escolha por Matemática foi meio ocasional, achei que era uma matéria que eu poderia ser professor depois, uma coisa que tenho interesse. Sempre me dei bem no curso de Matemática durante o ensino médio, apesar de não gostar tanto, não ser tão interessado. Eu achava que tinha facilidade, por isso que optei. Depois desisti, pois tinha que viajar todo dia, as aulas eram em outra cidade, foi quando pedi transferência para outro curso na USF em Bragança Paulista e escolhi a

Enfermagem, pelo custo ser equivalente ao que já estava pagando e por não precisar gastar com transporte.

Juliano ressalta uma questão bastante importante para entendermos a situação dos estudantes de cidades interioranas para a escolha do curso e para se manterem na universidade, que é a questão da mobilidade de transporte, considerando as distâncias e as condições de custeio de vans, ônibus universitários, dentre outros.

Sobre questões de transporte e moradia de universitários, Almeida (2007, p. 7), em pesquisa realizada, considera que “há forte correspondência entre o tipo de moradia, bairro, curso e universidade” entre os estudantes brasileiros, pois para os que são oriundos das classes populares, os que vivem em bairros mais afastados e, acima de tudo, não possuem residência fixa, morando de aluguel ou em situação menos estável, as condições de viabilidade de um curso universitário, mesmo com bolsa de estudos, se tornam complexas, demandando várias concessões para a conclusão do curso.

O grupo de discussão trouxe elementos interessantes para a análise da inserção dos estudantes no ensino superior, com a concepção de universidade que tinham e têm agora e como a estão vivenciando, além dos incentivos que tiveram para nela ingressar.

Laís: Na realidade, nunca sonhei em cursar Fisioterapia, eu odiava o curso. Minha mãe sempre falava para eu fazer, eu falava “não faço, porque não gosto”. Aí prestei vestibular e pensei “vou fazer”. Depois minha expectativa foi totalmente diferente, porque me realizei no curso, uma profissão que a cada dia fui conhecendo, fui fazendo um trabalho de observação e hoje, se falarem para eu mudar de curso, eu não mudo, porque amo o que eu faço e foi uma profissão que me realiza em todos os aspectos. No ensino médio você tem uma visão da universidade, só que depois que você começa a vivenciar, que você fica ali e cai em si na prática, você vê o quanto é diferente. Também com o apoio de professores, os professores marcam muito a vida da gente. Os professores universitários mostram “você faz isso, você pode atuar em tais áreas”. Na Fisioterapia meu sonho é trabalhar na área de Ginecologia e Obstetrícia. Pude vivenciar um parto e me realizei e hoje tenho mais do que certeza de que eu amo o que faço.

Estela: Minha escolha também pela Fisioterapia veio há pouco tempo, no ensino médio. Não tinha a menor ideia do que queria fazer e achava que nem faculdade eu poderia fazer, mas aí prestei vestibular e passei. E fui delimitando, e Fisioterapia foi o curso que melhor se encaixou, porque tem o campo da Dermatofuncional, que cuida da pele, que eu adoro, então quero me especializar nisso. Fácil não é. A gente pasta, a gente chora, fica nervosa, desesperada, fica sem dormir, perde a fome, é horrível. Mas no final vai valer a pena. Tem muito campo, tem muita área, e é um presente para nós vermos uma pessoa bem, feliz, que teve um trauma e voltar a andar. Uma queimadura, e essa pessoa voltar a se olhar no espelho, ver o quanto ela melhorou, o quanto ela está bem. Ajudar a voltar a autoestima dela e, principalmente, sua saúde.

Sabrino: *Também no ensino médio eu não sabia o que queria fazer. Depois que acabei o ensino médio, conheci o curso técnico em Enfermagem e gostei do que eu vi. Comecei a exercer minha função no hospital, e dentro do hospital vi que médico e enfermeiro andam juntos e influenciam no funcionamento do hospital para salvar vidas. O médico sem o enfermeiro não é nada. E é muito prazeroso estar lá sempre ajudando ao próximo e salvando vidas, na maioria das vezes.*

Aline: *Já tinha certa certeza de que queria fazer Administração de Empresas já no ensino médio. Como não saí do ensino médio direto para a faculdade, eu fiz um curso profissionalizante na área de Administração, trazendo mais certeza de que era o curso que eu realmente queria. E sou apaixonada pelo curso também. Acho que todas as profissões são muito importantes para a sociedade. Então, como profissional, gostaria de poder contribuir com a sociedade.*

Priscila: *Nunca tinha pensado em fazer Pedagogia, comecei a cursar Psicologia. Nesse primeiro ano da Psicologia, entrei num estágio em uma escola e foi aí que me apaixonei; larguei o curso e fui para Pedagogia e sou muito grata por essa escolha, porque gosto muito de ver o quanto as crianças veem no professor essa imagem de que “nossa, fala mais que estou gostando”. Trabalho com a educação infantil e a valorização que as crianças dão para o professor, o quanto eles precisam dessa figura do professor, é muito bacana. Mas ao mesmo tempo, temos que ter a noção dessa responsabilidade, do quanto o professor pode marcar. Então, se fui marcada por professores, hoje eu tenho que tomar esse cuidado para não deixar marcas na vida dos alunos.*

Primeiro Grupo de Discussão – Setembro/2012

Estela, em seu depoimento no grupo de discussão, coloca que sempre acreditou que não teria condições de cursar a universidade, narrando:

Minha escolha também pela Fisioterapia veio há pouco tempo, no ensino médio. Não tinha a menor ideia do que queria fazer e achava que nem faculdade eu poderia fazer, mas aí prestei vestibular e passei.

As condições para entrar em uma universidade e conseguir se formar, para muitos estudantes, é um objetivo muito distante em razão de suas condições econômicas e sociais, bem como da necessidade de trabalhar desde muito cedo. A experiência de Estela traz sinais de que um curso universitário estaria longe de sua realidade, como afirma Dubet (2008, p. 106-107): “É preciso lembrar que a educação escolar, quer se queira ou não, não é unicamente uma instrução e uma competição, mas também uma maneira de agir sobre os indivíduos, de formá-los, de lhes atribuir uma imagem própria”, e a estudante pode ter construído uma imagem longínqua do contexto universitário e da continuidade da própria trajetória de formação, e a escola pode ter colaborado com isso.

Para o autor, é preciso primar pela condição ética da educação escolar, em que “É

preciso, portanto, que cada aluno seja reconhecido como tal, que seja tratado como um sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas *performances* e de seus resultados” (DUBET, 2008, p. 106 e 107). Parece-me que a ausência dessa ética influencia na continuidade dada à trajetória de formação dos estudantes.

Barbosa (2007, p. 1074-1075) nos lembra que “É impossível manter-se passivo frente às situações de pobreza, violência real ou simbólica, dor e alegria presentes na vida dos alunos com os quais os professores têm um contato tão pessoal”, complementando: “Os processos educacionais envolvem a instrução, a transmissão da cultura escolar, mas vão muito além disso”, ou seja, outras questões perpassam os processos educativos, como o reconhecimento das condições de cada estudante, cujos problemas sociais e dramas pessoais não são inerentes ao contexto escolar.

Sobre permanecer na universidade, Estela enfatiza: “*Fácil não é! A gente pasta, a gente chora, fica nervosa, desesperada, fica sem dormir, perde a fome, é horrível. Mas no final vai valer a pena.*” E salienta as exigências de ser uma estudante universitária, expondo ainda:

O trabalho não atrapalhou minha inserção em relação ao horário, mas em relação ao cansaço físico e mental sim. Hoje, devido a trabalhar 8 horas por dia, não consigo me dedicar mais à faculdade como eu queria, realizar os projetos de extensão, me dedicar mais aos trabalhos e provas, mas na medida do possível vou tentando conciliar os dois.

O relato de Estela mostra que muitos estudantes têm que conciliar o trabalho e a formação, pois esta depende da remuneração recebida com a atuação no mercado de trabalho, e muitas vezes não conseguem obter a bolsa de estudos via ProUni, como ela mesmo conta: “*Prestei o ENEM três vezes e até fiz um cursinho comunitário para tentar ganhar uma bolsa de estudos, mas não deu certo*”, declarando que preparou-se paralelamente à escola para prestar o ENEM, mas mesmo assim não conseguiu atingir a pontuação necessária.

Entendo que as iniciativas de políticas públicas e os sistemas escolares devem interligar-se com os mesmos dispositivos de interesses de qualificação, como aborda Dubet (2008, p. 107): “A igualdade individual das oportunidades deve, ao contrário, proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem suas *performances*”, o que significa considerar as singularidades dos sujeitos na sua trajetória de formação. Para o autor:

À medida que a escola coloca em prática a igualdade meritocrática das oportunidades, deve estar à altura de construir um modelo educativo capaz de resistir à “violência” do mérito, protegendo os alunos de seu rigor e esforçando-se para armá-los de uma imagem positiva de si mesmos, pois não existe sujeito que não possua algumas potencialidades. (p. 107, grifos do autor)

No segundo Grupo de Discussão, Stéfthanny narra:

Eu não tinha experiência nenhuma, então minha escolha profissional foi justamente pelos professores, e por perceber que a área que a gente está fazendo tem um amplo local para trabalhar, podemos trabalhar em vários locais, exercendo funções super legais e interessantes. Nunca imaginei que a faculdade seria assim. Acho que temos ideias, imaginamos como seria, mas não sabemos exatamente como é, só vivendo o dia a dia que conseguimos ver como que é.

Stéfthanny relatou que “*Nunca imaginei que a faculdade seria assim. Acho que temos ideias, imaginamos como seria, mas não sabemos exatamente como é, só vivendo o dia a dia que conseguimos ver como que é*”, onde existem expectativas com o ensino superior, mas uma vez vivenciada a experiência universitária, outras concepções surgem. Almeida (2007, p. 39) diz que “A universidade aparece como algo mágico, mítico, inatingível, sagrado, marcando, nos planos simbólicos e objetivos, fronteiras entre os que conseguem ingressar nesse espaço e os que não obtêm êxito”, e o contexto universitário aparece como lugar de reconhecimento e de prestígio para aqueles que conseguem se inserir, porém as experiências dos estudantes mostram que, mesmo com todo um ideário construído sobre o que é a vida universitária, muitas ideias se desconstroem, dando lugar para uma realidade de superação, complexidade e empenho contínuo.

Para Stéfthanny,

Acho que a formação acadêmica é muito boa para gente, tanto para crescer profissionalmente quanto para amadurecer as pessoas e as ideias. Ver que o mundo não é uma bolinha de gude, é enorme, vasto setor com diferentes ideias, com diferentes modos de agir, então eu gosto muito.

As narrativas de Stéfthanny e Estela mostram como são singulares as experiências no contexto universitário, porém ambas indicam a importância e o privilégio de estar cursando o ensino superior e o quanto isso será importante para suas trajetórias, mesmo com a necessidade de adaptação, pelo que o estudante “traz consigo em termos de formação cultural valorizada pelo ambiente universitário de que passa a fazer parte”, em que há “o aumento das tarefas escolares que exigem uma postura mais independente” (ALMEIDA, 2007, p. 40).

Em suma, em consonância com a discussão da inserção do jovem no ensino superior brasileiro, importa também o debate sobre políticas de ações afirmativas para, além do acesso, a permanência dos estudantes no ensino superior.

Importante também ressaltar que as políticas públicas existentes e mais citadas nas narrativas dos estudantes a partir de suas experiências são o ENEM, a preparação para prestar o processo de avaliação e a obtenção do ProUni. Eles relatam as diversas dificuldades e

desafios desses processos, nos quais alguns estudantes foram bem-sucedidos e outros nem tanto, porém, mesmo assim, inseriram-se no ensino superior custeando os próprios estudos.

5.4 Síntese do capítulo

Olhar para as trajetórias de formação destes estudantes universitários é compreender que o processo de inserção no ensino superior é continuidade da sua trajetória, levando em consideração que são estudantes que percorreram caminhos diversos de entrada na universidade privada, mediante determinantes da própria trajetória.

O perfil socioeconômico da USF de seus estudantes no ano de 2012-2014 caracteriza que: são alunos de escola pública, concorrentes à bolsa de estudos, imersos aos processos de políticas públicas existentes para este público no país em que a maioria mora com os pais; são solteiros, sem filhos; os pais possuem ensino fundamental ou médio; são os primeiros na família a cursar o ensino superior; cursaram a educação básica em escolas públicas, do ensino fundamental ao médio; grande parte dos jovens é pagante das mensalidades, que são supridas pela renda familiar, sendo trabalhadores no período integral ao contra turno da universidade. As narrativas dos estudantes desta pesquisa evidenciam esse perfil.

As dificuldades encontradas pelos estudantes para a inserção no ensino superior são de várias ordens, como materiais, de preparação escolar e de autoimagem. As dificuldades materiais remetem a transporte, pagamento das mensalidades, em que alguns deles são pagantes e trabalhadores, com alta carga-horária de trabalho, encontrando dificuldades no acompanhamento e dedicação à universidade. Como afirma Almeida (2007, p. 41): “A pessoa tem que trabalhar para se manter e não tem a vivência ampla da universidade, ter tempo para estudar, se ambientar no meio acadêmico”.

As contingências da vida, como as questões econômicas e o papel e influência da família denotam marcas importantes a serem consideradas no processo de inserção dos estudantes, pois a maioria deles narraram a necessidade de trabalhar no contraturno da universidade para poder custear não só as mensalidades, pois alguns têm bolsa de estudos integrais e outros parciais, mas também a sobrevivência no ensino superior.

Para Bourdieu (1989), o êxito escolar está vinculado diretamente à herança cultural transmitida pelo capital cultural perpetuado da família, sendo que, de certa forma as narrativas

dos estudantes mostraram que muitos deles romperam com a herança cultural, contrapondo às colocações de Boudieu (1989). Estes estudantes, ao romperem, obtiveram sucesso na trajetória de formação e prosseguiram nos estudos, inserindo-se no ensino superior.

A influência da família também aparece de forma contundente nas narrativas dos estudantes, corroborando com Barbosa (2007) e Bourdieu (1989) frente à apropriação das crianças e jovens das culturas escolares, principalmente àquelas oriundas das camadas populares e médias.

As narrativas dos estudantes mostram que vários deles tiveram resistência da família para se inserirem no ensino superior, pois, um dos lados familiares, materno ou paterno, tinha a concepção de que a continuidade da formação, no ensino universitário seria desnecessária, e que não traria nenhum benefício futuro, ou mesmo, a família considerava muito jovens para a universidade.

Outros estudantes sinalizaram que a família incentivou-os mesmo não sabendo exatamente o que seria cursar o nível universitário, pois a maioria dos estudantes também são os primeiros da família a cursarem o ensino superior, em que mesmo assim, tiveram o incentivo e apoio necessários dos pais; outros apenas das mães ou de familiares próximos, que transmitiram para estes jovens a importância da formação acadêmica e dos estudos para a vida profissional, apostando no sucesso deles, como aponta Lahire (1997). Crianças e jovens oriundos das classes populares não estão fadados ao fracasso, pelo contrário, o apoio das famílias é fundamental.

As narrativas dos estudantes revelam a identificação com as disciplinas escolares e reforçam o papel dos professores na trajetória de formação e na inserção na universidade, demonstrando que há um vínculo entre a disciplina ministrada e o professor, bem como seu exemplo e postura para com os estudantes, principalmente, no ensino médio, período de preparação para a entrada em um curso superior.

Os estudantes relatam que encaminharam a continuidade de sua trajetória de formação optando por cursos superiores que tivessem certa identificação com as áreas correlatas das disciplinas que tinham maior incentivo dos professores e que gostavam mais de aprender, em que se identificavam mais com os conteúdos apresentados.

Dubet (2008) aborda o cuidado que se deve ter ao reconhecer as performances dos estudantes na trajetória escolar, pelos professores, a escola e o sistema escolar, pois muitas injustiças podem ocorrer pelo fato da escola selecionar os estudantes pelos méritos, não reconhecendo outras formas de circulação mobilização dos sujeitos, condenando-os à “sorte dos vencidos” (p.10). O autor defende que a escola deve garantir a igualdade de

oportunidades para todos os sujeitos, porém, as narrativas mostram que os estudantes lutaram muito para provarem que poderiam ser capazes de passar pela escola e chegar à universidade.

Outro elemento importante que marcou a trajetória de formação dos estudantes refere-se às políticas públicas existentes para a inserção dos jovens no ensino superior.

As dificuldades encontradas neste processo ocorreram com a necessidade de se obter uma bolsa de estudos, em que a maioria deles prestou ENEM com o intuito de obter a pontuação necessária para conseguir desconto 100%, alguns conseguiram bolsa parcial e outros não atingiram o mínimo necessário na referida prova.

Almeida (2010) sinaliza que as políticas públicas visam favorecer estudantes de baixa renda, sendo que, a maioria deles teve acesso a uma escolaridade que não os preparou para concorrer às vagas das universidades públicas, frequentando a escola básica pública. Tal posicionamento me faz refletir e aproximar-me das ideias de Dubet (2008), quando afirma que a escola é um filtro social, que classifica e direciona os sujeitos, segundo seus critérios na trajetória de formação.

Cursar primeiramente um curso técnico, prestar várias vezes o ENEM, dificuldades em obter informações sobre a referida prova, vestibulares, aquisição de bolsas de estudos, os trâmites burocráticos para obtenção do ProUni, enfim, mesmo com o incentivo muitas vezes da família e de seus professores, questões de ordem prática parecem terem sido nebulosas frente à necessidade de informações para a inserção no ensino superior destes jovens.

Corroborando com Barbosa (2007) e Dubet (2008), os estudantes narraram sobre o período de preparação para a entrada na universidade, os anseios, e a importância da família e da escola para a garantia das oportunidades, em que entendo terem sido vencedores mediante os entraves encontrados.

As narrativas contemplam também as ideias preliminares que os jovens têm sobre como é ser um estudante universitário, ou seja, ao vivenciar a universidade, as experiências mostram outra realidade, muitas vezes coincidindo com os sonhos e idealizações e, outras vezes, nem tanto, porém, todos concordam que vale a pena.

Acredito que outros desafios e entraves são inculcados desde cedo nas experiências vividas na escola pelos estudantes que marcam suas trajetórias de formação que desembocaram no término da escolarização básica e nos passos seguintes a serem dados. As narrativas de vida e formação dos participantes da pesquisa mostram que muitos desafios foram superados e ainda permeiam a trajetória universitária.

A PARTIR DO FIM UM RECOMEÇO!

Para que eu possa iniciar as considerações finais deste estudo, penso que devo retomar minha própria trajetória de formação, que, neste momento, encontra-se no processo de doutoramento.

Rever meus primeiros escritos, retomar as leituras, ouvir novamente as vozes dos estudantes universitários me fez refletir sobre as marcas da minha trajetória escolar, os meus professores que fizeram a diferença na minha formação, bem como aqueles que mostraram como não agir enquanto educadora.

Pensei também sobre os rumos que a minha trajetória tomou a partir das contingências da minha vida, o que de certa forma, olho para trás, retomo minhas memórias e de certa forma me orgulho de tudo que passei, de todas as minhas experiências que hoje fazem de mim o que sou.

Vejo-me uma mulher em busca de seus sonhos sempre e que acredita que eles se concretizam, bem como uma professora que acredita nos sonhos de seus alunos, estudantes universitários em busca também de seus ideais. De certa forma, me vejo, todos os dias, nos meus alunos, mediante todas as vicissitudes da formação.

Minha trajetória de formação assemelha-se em muitos pontos com as de muitos jovens dos tempos atuais, que de sobremaneira são oriundos de famílias trabalhadoras e que tem o incentivo e o apoio moral de seus pais e familiares para dar continuidade na formação. Entretanto, difere-se mediante aos incentivos e políticas públicas existentes para a inserção no ensino superior que há quase duas décadas eram inexistentes, bem como a idealização da escola é outra.

Entretanto, cabe ressaltar que as trajetórias de formação não se mostraram lineares, pelo contrário, as marcas que emergiram das narrativas de vida e formação dos estudantes universitários revelam que muitos avanços e recuos fizeram parte delas, assim como na minha trajetória, experiências das quais se apropriaram para que mesmo diante dos desafios, continuassem em busca de seus objetivos, remetendo-me a Schütze (2010) que define a trajetória como um espiral, a qual, metaforicamente o desenho não é uma linha reta, mas permeada por círculos que se entrecruzam em um movimento de idas e vindas.

Partilho das colocações de Pais (2009) ao tratar das questões que perpassam a passagem dos jovens para a vida adulta, considerando suas trajetórias de vida, percebendo que para os jovens da atualidade, tal passagem não se faz a partir de ritos de passagens definidos, como em outros tempos. A sociedade atual se mostra mediante critérios complexos em que os jovens passam por situações também complexas e como Pais (2009), define, de impasse.

As narrativas de vida e formação dos estudantes universitários salientam vários impasses vividos que, em momentos-chave de suas trajetórias de formação, foram contingências da vida, as experiências que fizeram com que passassem de uma fase para outra, como a inserção no ensino superior.

Diante disso, acredito que conhecer as trajetórias de formação dos estudantes universitários a partir de suas narrativas sobre as experiências vivenciadas no contexto da escola e da formação foi uma escolha metodológica correta. O sujeito ao acessar suas memórias ressignifica suas experiências e sua história de vida a partir do ato de narrar. As experiências lembradas são aquelas que tocaram a vida destes sujeitos e, desta forma, marcaram suas trajetórias de vida.

O grupo de discussão também colaborou bastante para que pudesse aprofundar sobre as temáticas da pesquisa, trazendo depoimentos importantes em que os sujeitos em grupo trazem seus posicionamentos mediante o confronto com as ideias e opiniões de outros que vivenciam o mesmo contexto.

Importante frisar também que em uma pesquisa de caráter qualitativo e que tem entrevistas narrativas, bem como depoimentos a partir da composição de grupos de discussão em sua metodologia, possui alguns limites a serem considerados.

Acredito que tais limites estiveram vinculados à própria subjetividade dos sujeitos, pois pressupõe-se que a vida narrada, não é a vida vivida, ou seja, na perspectiva da narrativa faz-se necessário considerar que os sujeitos relatam aquilo que escolhem para tornar público.

Cabe aos pesquisadores que optam por trabalhar com pesquisas deste teor o posicionamento ético para que os sujeitos da pesquisa se sintam seguros e confiantes para colaborarem com suas narrativas.

Os grupos de discussão devem ser considerados a partir da interação coletiva que, de certa forma, conduz os depoimentos e posicionamentos dos sujeitos sobre uma determinada temática, em que a mediação deve primar para que os objetivos da pesquisa sejam privilegiados no que se refere às colocações em grupo.

Em resposta à minha questão de pesquisa, no que se refere às marcas da matemática e da cultura escolar, que jovens universitários evidenciam, ao narrarem suas trajetórias de formação até à inserção no ensino superior, escrevo aqui considerações do que reconheço como as respostas encontradas a partir das narrativas de vida e formação que me foram cedidas.

A partir do movimento de escuta, tive a anuência dos estudantes e me permiti biografar suas histórias de vida, elucidando a trajetória de formação, percurso que entendo ser inerente ao sujeito pertencente à sociedade atual.

Assim, o objetivo de conhecer as trajetórias de formação dos jovens estudantes universitários e os caminhos trilhados para inserção no ensino superior foi atingido, bem como, sobre as marcas das culturas escolares nestas trajetórias.

A escola hoje é outra, com frequentes processos de violência escolar, *bullying*, isolamento, fazendo com que as regras e as normas sejam outras também, porém com a permanência de dispositivos disciplinadores, em que a comunicação e as relações interpessoais sejam balizadas por artefatos tecnológicos.

A criança e o jovem também são outros, em que se organizam a partir, de critérios diversos, e encaram as questões da vida e da sociedade plural em que vivemos de outras maneiras, porém com preocupações com o futuro.

Tais marcas relacionam-se com as lembranças da escola e as lembranças dos professores, em que as experiências vividas narradas pelos estudantes universitários revelaram o que ficou de mais significativo para estes jovens.

Os laços de amizade e as relações interpessoais foram uma das principais lembranças dos estudantes, em que sentimentos de pertença, solidariedade, afetos foram narrados de forma que, a partir destas relações estabelecidas e dos desafios enfrentados a escola configurou-se lugar de encontro,

O papel do professor sobressaiu de forma ambivalente pelos estudantes, pois é impossível pensarmos na escola, sem pensarmos no professor. Posso afirmar que o professor

em nossa sociedade é um ícone. A minha intenção não é adentrar na gênese da formação da profissão docente, mas reconhecer a importância que este profissional tem nas trajetórias de formação.

Se o conhecimento é aquilo que move a sociedade moderna, o professor é aquele que dá vida ao conhecimento, isso ficou evidente nas narrativas à medida que, os estudantes, lembravam, das marcas deixadas pelos seus professores. Marcas, muitas vezes positivas e outras, nem tanto. Marcas relacionadas à didática do professor no processo de ensino e de aprendizagem. Marcas de exemplo, incentivo, apoio, acolhimento, e por vezes, descaso, agressividade, indiferença e negligência.

Os estudantes foram incisivos ao pontuarem que os professores fizeram toda a diferença em suas trajetórias de formação e ainda fazem no ensino superior, colorindo o papel do professor de vários tons, como: a corresponsabilidade nos sistemas educacionais, apesar de muitas vezes se verem sufocados pelas ordens e imposições superiores; o despertar pelo aprender, demonstrando sua própria paixão pelos conteúdos que ensina; o exemplo de como chegaram à profissão docente e como a própria trajetória de formação os fez o que são; o acolhimento, para entender o momento que os estudantes estão vivendo, seus dramas pessoais e sociais, principalmente no ensino médio, fase de preparação para o vestibular; o incentivo, aquilo que para qualquer pessoa faz a diferença, que parecem ser apenas uma frase: “Vá em frente! Continue! Não pare de estudar! Você tem futuro!”. Para mim isso é ser professor!

Importa ressaltar que o professor de todas as disciplinas escolares representa papéis decisivos para os estudantes no período do ensino médio. A preparação para o vestibular, para darem continuidade à trajetória de formação e se inserirem no ensino superior foi narrada pelos estudantes como momento crucial em que os professores protagonizaram a participação no processo, como já citado, tanto de forma positiva como negativa.

Os estudantes no período do ensino médio encontram na adolescência, momento de muitas incertezas e oscilações, em que os sujeitos se confrontam com valores, crenças, com o grupo de pertença, o núcleo familiar, bem como com a auto-imagem inerente ao processo de formação da identidade.

Neste contexto, a escola aparece como um dos lugares deste confronto não representando apenas lugar de aquisição de conhecimento, mas também de formação identitária destes sujeitos.

Neste contexto, o objetivo de identificar as representações da matemática escolar que jovens universitários evidenciam em sua trajetória de formação, trouxeram vários depoimentos relacionados principalmente, ao professor de matemática.

Além do professor, as representações da matemática escolar se mostram ambivalentes, onde a matemática aparece por diversas vezes como heroína, disciplina indispensável no contexto escolar, em que muitos estudantes alegaram facilidade e gosto por aprender, e também apontaram a importância da disciplina para atingirem outros níveis de escolaridade, bem como sua relevância no ENEM e no vestibular, e também no curso escolhido para a inserção no ensino superior.

Na outra ponta, a matemática representou a vilã da história, ou seja, as narrativas de outros estudantes mostram as dificuldades que sempre tiveram, com a matemática escolar, a aversão em aprender a disciplina. Os sistemas escolares, os métodos de ensino e os professores colaboraram para que tais representações se configurassem e perpetuassem na trajetória de formação destes estudantes, em que a disciplina mostrou-se sempre difícil, e mais de difícil acesso, em que para aprender a matemática muitos alegaram que é preciso ter dom para tal.

Importa ressaltar que a pesquisa não teve como intencionalidade marcar certa dualidade em relação às representações da matemática, dividindo os estudantes em dois grupos, dentre aqueles que sempre tiveram aptidões e gostam da matemática e o grupo daqueles estudantes que sempre tiveram dificuldades em aprendê-la.

Entendo que a matemática ainda tem um lugar específico no contexto escolar, ou seja, em uma sociedade que se torna cada vez mais balizada pela tecnologia e pelos preceitos científicos, a matemática parece comportar um saber indispensável para que os sujeitos possam estar inseridos ou não nesta sociedade. Para estar inserido é preciso dominar os condicionantes tecnológicos e científicos do século XXI, e o conhecimento matemático comporta um dos pilares para que isso ocorra, como Skovsmose (2007) nos aponta.

Os estudantes universitários sabem disso, tanto que, mesmo com dificuldades e enfrentando desafios com a aprendizagem da matemática escolar, narraram a sua importância e o esforço devido e necessário para que pudessem passar para séries posteriores, prestar o ENEM e o vestibular. Para os que têm facilidades e apreço, a disciplina se mostrou aporte para a continuidade da formação, importante que foi para a inserção no ensino superior, esta sendo na formação universitária e será base para a ação profissional.

Mas, afinal, que elementos foram determinantes na trajetória de formação para a inserção destes jovens no ensino superior?

A universidade também é outra. As instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, têm em sua configuração a inserção de um novo perfil de estudante que vem chegando, em seus bancos universitários. Acredito que isso se deva pelas políticas públicas de

acesso e inserção na universidade que proporcionam a entrada dos jovens de diversas origens sociais na universidade.

Porém, tais políticas públicas têm suas restrições e devem ser conferidas e repensadas pelos órgãos governamentais competentes, no que se refere ao atendimento eficaz aos jovens que precisam de medidas equalizadoras para superar as dificuldades que são muitas, principalmente, econômicas, como frisaram Almeida (2007, 2010,2012) e Zago (2005,2006).

Não só as políticas públicas, mas também a família foi elemento crucial para a inserção dos jovens no ensino superior, em que as narrativas mostraram que, mesmo muitas vezes sem condições financeiras, e até mesmo estruturais, o incentivo moral da família, impulsionou os jovens a seguirem na formação acadêmica e profissional, rompendo com a origem social e com a herança cultural, transpondo destinos e escrevendo outra história de vida, muito diferente daqueles do núcleo familiar.

As narrativas mostraram que estes jovens romperam com a origem social, avançando com êxito na trajetória de formação, corroborando com os posicionamentos com Lahire (1997) e Dubet (2008). Contrapondo Bourdieu (1989), pois, os estudantes ao avançarem na trajetória de formação, inserindo-se no ensino superior, demonstram que mesmo não tendo a herança cultural para a aquisição do capital cultural necessário para seguir na formação superior, prosseguiram enfrentando e vencendo desafios, obtendo êxito na trajetória de formação, rumo à formação profissional que os posicionará diferentemente daquilo que estaria predestinado diante de sua origem social e familiar.

Jovens fadados ao fracasso, mediante a origem social e familiar, provaram que as classificações tão presentes na escola e na sociedade em geral, não podem configurar homogeneidade no tocante ao desempenho dos sujeitos. Estes jovens mostraram que mesmo diante de desafios diversos, obtiveram sucesso escolar, o que de certa forma, fizeram com que quebrassem as barreiras da seletividade meritocrática e avançassem em suas trajetórias, inserindo-se no nível superior de ensino.

Importa ressaltar que, nas narrativas, muitos jovens colocaram que estão em busca ainda da realização de seus sonhos e da própria continuidade dos estudos e que o percurso trilhado até então agregou experiências que o tornam o que são: vencedores. É assim que todos se consideram.

Outra questão importante, penso que se relaciona com este novo quadro que as universidades estão vivenciando que é a permanência dos estudantes no ensino superior, pois ao se inserirem no sistema de ensino, outras dificuldades surgem, gerando muitas vezes, a desistência e interrupção do curso.

Acredito que é preciso garantir a permanência dos estudantes no ensino superior e para que isso aconteça é necessário um esforço dos sistemas escolares, no que se refere à preparação dos estudantes para a sua inserção, políticas públicas em parceria com as universidades, tanto públicas quanto privadas, que colaborem com o estudante universitário em suas necessidades econômicas, como transporte, moradia, materiais específicos, dentre outras que são de ordem sociocultural, ou seja, é preciso que as instituições de ensino superior pensem na inserção cultural no nível de ensino de seus estudantes.

A inserção cultural relaciona-se com a necessidade de projetos que visem uma maior participação e convivência dos jovens no ambiente universitário, em que possa se ambientar com novas linguagens, ampliem seu capital cultural, tenha acesso às atividades interdisciplinares que objetivem melhorar sua aprendizagem, bem como a comunicação e o relacionamento com a área de estudo escolhida. Teatro, música, arte, rodas de conversa, colóquios, enfim, a criação de atividades e espaços que viabilizem a adaptação, bem como a edificação dos sujeitos a partir da formação e do conhecimento.

Essas questões apresentam-se como uma categoria de análise que vem sendo tateada, devendo permanecer na pauta de pesquisas que visem aprofundar os determinantes da permanência dos jovens no ensino superior até a sua conclusão, bem como após o término da graduação.

Nesse sentido, outras perguntas surgem como: A continuação da trajetória de formação se finda no término da graduação? Ou podemos entender que para quaisquer profissões têm-se a pressuposição da continuidade da formação? E quais os determinantes do mercado de trabalho que pauta a continuidade da formação após o término da graduação? Que estudantes tem acesso à continuidade da formação após a graduação?

Arrisco colocar essas perguntas, entendendo que muitas outras podem nortear pesquisas que busquem o entendimento das trajetórias de formação dos sujeitos, como a permanência destes estudantes na formação e a sua inserção no mercado de trabalho.

Obstante às colocações postas neste texto a partir da pesquisa realizada defendo que por meio das histórias de vida de jovens estudantes universitários é possível compreender os caminhos percorridos para a inserção no ensino superior, considerando as contingências de suas trajetórias de formação, a inserção na universidade e, especialmente, as marcas na trajetória de formação, no que se referem às culturas e disciplinas escolares, e em específico neste estudo, a matemática escolar.

Defendo também que, tais marcas não são apagadas com a entrada na universidade, ao contrário, elas são reafirmadas, realçadas e ressignificadas pelos jovens universitários à

medida que se deparam com as vicissitudes da vida universitária. Esta é, portanto, a tese que busquei defender nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, Jan./Abr. 2007.

ALMEIDA, Wilson M. O Prouni e a democratização do ensino superior: explorações empíricas e conceituais. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPEd.). 33ª reunião anual da ANPEd. Anais. Caxambu: ANPEd, 2010.

ALMEIDA, Wilson M. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de São Paulo. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer das culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Sentido Único**, e Infância em Berlim, 1992.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: . Obras escolhidas. 7ª ed., 1994, São Paulo: Brasiliense, vol. I.

BENJAMIN, Walter. **Passagens** (org.). São Paulo: IMESP, 2006.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da História**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BETERELI, Kelly C. **As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

BISHOP, Alan.; CLARKSON, P. What values do you think you are teaching when you teach mathematics? In J. Gough & J. Mousley (Eds.). **Mathematics**: Exploring all angles. Melbourne: Mathematical Association of Victoria, 1998, p. 30-38.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira. **Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: marcas da escola e da matemática escolar. 2013. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª ed., 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior**: 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acesso em: 19 de jun.2014. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 1997; Porto Alegre: Artes Médicas.

CARRANO, Paulo. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. Cap. 4, in: **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Marília Pontes (coord), vol. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 276p.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.

CLANDINI, D.Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In : LARROSA, J. **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência**: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho do município de São Paulo. 2008. 450 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

CORROCHANO. Maria Carla. Jovens Trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. In.: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 23-44, mar. 2013

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

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação – reflexões sobre educação e matemática**. Campinas: UNICAMP Editora, 1986.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a, p.81-95.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b, p.189-222.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** : a escola das oportunidades. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASPAR, Ronaldo F.; FERNANDES, Tanoa C. Mercantilização e Oligopolização no Ensino Superior Privado. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan./jun. 2001, p.45-73.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 90-113.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan-jun/ 2001, p. 9-43.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez.p. 1-24, 2011.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, p.133-161, 1992.

MACHADO, Nílson J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NACARATO, Adair M. A formação Matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como práticas de formação. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 37, p. 905 a 930, dezembro 2010.

NACARATO, Adair M.; PASSEGGI, Maria C. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, E. M. B. de. **Artes de sentir: trajetórias de vida e formação** – Fortaleza: Edições EFC, 2012. p. 208-225.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. nº 4, 1991, p. 109-139.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, p.139-165, 1990.

PAIS, José M. A Juventude como Fase de Vida: dos *ritos de passagem* aos *ritos de impasse*. **Saúde Soc**. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PASSEGGI, Maria C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, mai/jun/jul/ago. 1997, set/out/nov/dez. 1997, nº 5 e 6, p. 15-24.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-24 (Introdução).

PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Cia. das Letras, v. 2, p. 83-136, 1996.

ROSA, Maria I. P.; RAMOS, Tacita A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 39, set/dez. 2008.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. **Adolescência e Juventude: entre conceitos e política públicas**. In: Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar: São Carlos. Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-222.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997, set/out/nov/dez 1997, nº. 5 e 6, p. 37-52.

SOUZA, Elizeu C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. On: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M.(orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

TARABOLA, Felipe. **Quando o ornitorrinco vai à universidade: longevidade e sucesso escolares de jovens oriundos de escolas públicas na USP**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. (entrevista com Alfredo Veiga Neto). In: COSTA, Marisa V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2001.

WAUTIER, Anne M. Para uma Sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n° 9, p.174-214, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir. **A condição do estudante** : Um estudo sobre o acesso no ensino superior . GT - Educação e Sociedade . SBS - XII Congresso Brasileiro de Sociologia , Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php>.

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