



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE DOUTORADO

A RECENTE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A QUESTÃO
DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS DE JOVENS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO NO *CAMPUS* DE
CUITÉ/UFCG

LUCAS PEREIRA DA SILVA

CAMPINA GRANDE, PARAÍBA
OUTUBRO DE 2017

LUCAS PEREIRA DA SILVA

A RECENTE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A QUESTÃO
DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS DE JOVENS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO NO *CAMPUS* DE
CUITÉ/UFCG

Tese de doutoramento submetida a Banca de Defesa designada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais.

Orientação: Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello (PPGCS/UFCG)

CAMPINA GRANDE, PARAÍBA
OUTUBRO DE 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586r

Silva, Lucas Pereira da.

A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso : uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no *campus* de Cuité/UFCG / Lucas Pereira da Silva. – Campina Grande, 2017.

247 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello".

Referências.

1. Expansão e Interiorização Universitária. 2. Trajetórias de Formação. 3. Relatos Autobiográficos - Práticas Universitárias. I. Caniello, Márcio de Matos. II. Título.

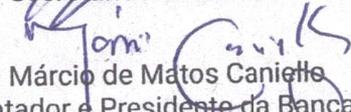
CDU 378.091(043)

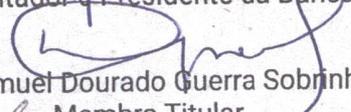
Ata da Sessão Pública de Defesa de Tese de Doutorado do aluno Lucas Pereira da Silva do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

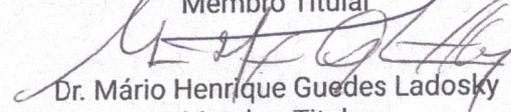
Aos trinta e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezessete, às 14:30 horas, no auditório do curso de Letras – CH/UFCG, campus de Campina Grande, reuniu-se, na forma e termos dos artigos 63, 64 e 65 do Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-Graduação "Stricto Sensu" da UFCG, Resolução nº 02/2006 da Câmara Superior de Pós-Graduação da UFCG, a Banca Examinadora, composta pelos professores, Dr. Márcio de Matos Caniello – PPGCS/UFCG, na qualidade de Presidente e Orientador, Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho (PPGS/UFCG – examinador interno), Dr. Mário Henrique Guedes Ladosky (PPGCS/UFCG – examinador interno), Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal (PPGE/UFCG – examinadora externa) e Dra. Edineide Jezine Mesquita (PPGE/UEPB – examinadora externa), na qualidade de Membros Titulares, para julgamento da tese de doutorado do aluno Lucas Pereira da Silva, intitulada "A Recente Interiorização das Universidades Federais e a Questão da Democratização do Acesso: Uma análise das experiências formativas de jovens do Semiárido paraibano no campus de Cuité/UFCG". A sessão pública foi aberta pelo professor Dr. Márcio de Matos Caniello. Após a apresentação dos integrantes da Banca Examinadora, o candidato iniciou a exposição do seu trabalho, sendo este seguido das arguições dos examinadores. O professor Dr. Márcio de Matos Caniello convidou a professora Dra. Edineide Jezine Mesquita para iniciar a arguição e os professores Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho, Dr. Mário Henrique Guedes Ladosky, Dr. Rodrigo de Azeredo Grünwald e Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal prosseguiram com as arguições. Em seguida, a banca examinadora solicitou a retirada da Assembleia para, em sessão secreta, avaliar o candidato. Após análise da Banca Examinadora foi atribuído o conceito APROVADO, conforme o artigo 65 da Resolução 02/2006 da Câmara Superior de Pós-Graduação da UFCG. Nada mais havendo a tratar, eu, Rinaldo Rodrigues da Silva, Secretário, lavrei a presente Ata que, lida e aprovada, assino com os membros da Banca Examinadora.

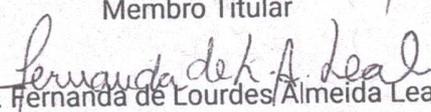
Campina Grande, 31 de outubro de 2017

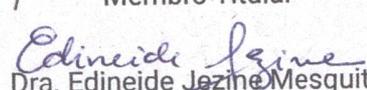

Rinaldo Rodrigues da Silva
Secretário Acadêmico

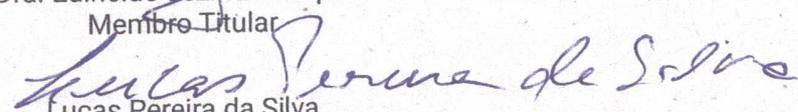

Dr. Márcio de Matos Caniello
Orientador e Presidente da Banca


Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
Membro Titular


Dr. Mário Henrique Guedes Ladosky
Membro Titular


Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Membro Titular


Dra. Edineide Jezine Mesquita
Membro Titular


Lucas Pereira da Silva
Aluno

AGRADECIMENTOS

Aos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, os nossos sinceros e afetuosos agradecimentos:

A DEUS, pela energia concedida na realização deste objetivo de vida;

Ao Prof. Dr. Márcio de Matos Caniello, pelo compromisso assumido com a orientação deste trabalho, pelas valiosas contribuições em minha formação acadêmica, política, pessoal e profissional;

Aos estudantes e egressos do *campus* de Cuité/UFCG, pela disponibilidade em participar da pesquisa que resultou neste trabalho, pelo carinho e consideração positiva;

À direção e a todos os queridos colegas de trabalho do *campus* de Cuité, em nome dos professores Ramilton Marinho e José Justino pela autorização, incentivo e apoio constantes na realização deste trabalho;

Às minhas primeiras professoras, Conceição Lopes, Margarida Lopes e Josefa Alves (Dedé) pelas aprendizagens e pelos afetos, fundamentais em minha trajetória de formação;

Aos professores e professoras que contribuíram com minha trajetória de formação na Escola Estadual Humberto Mendes, em nome dos Professores Adilson Santana e Antonieta por terem me mostrado as possibilidades de ingresso na graduação, quando isso parecia improvável para mim.

À minha orientadora do Mestrado em Educação Brasileira – PPGE/CEDU/UFAL, Profa. Dra. Tania Maria de Melo Moura; à minha co-orientadora Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo; à Profa. Dra. Marinaide de Queiroz Freitas; à Profa. Dra. Nadja Naira Ribeiro e à Profa. Dra. Abdízia Barros, por todos os ensinamentos e pela amizade constante;

Ao Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra, pelas valiosas contribuições desde o projeto inicial deste trabalho e pelos conhecimentos desencadeados com suas intervenções em minha formação;

À professora Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo – UFPB e ao Prof. Dr. Mário Henrique Guedes Ladosky, por terem atendido nosso pedido para participar da defesa deste trabalho, trazendo valiosas contribuições para minha formação;

À Prof^a. Dra. Fernanda Leal pela disponibilidade e pelo interesse em fazer uma leitura cuidadosa das ideias que escrevemos. Suas valiosas contribuições fortaleceram as minhas motivações em concluir este trabalho;

Aos professores e professoras do PPGCS/UFCG (Clovis Melo, Gonzalo Rojas, José Maria Jesus, Luis Henrique Cunha, Mércia Batista, Ramonildes Gomes, Vanderlan Silva, Roseli Corteletti e Gabriel Correia) e aos servidores (Rinaldo Silva e Claudiana Medeiros) pelas contribuições fundamentais em minha trajetória de formação;

Aos amigos e amigas conquistados em minha trajetória de formação: na Escola Municipal Artur Claudino (Pindoba – AL), na Escola estadual Humberto Mendes (Palmeira dos Índios – AL), na graduação em Psicologia – UFAL, no mestrado em Educação Brasileira – UFAL, no PPGCS – UFCG (Elvia, Cyntia, Janaina, Cosma, Danilla, Janine, Vanessa, Melânia, Maria, Marciano, Xavier e Jonh Souza) de ontem, de hoje e de sempre; os que estão mais próximos – fisicamente – e os que estão mais distantes, pela amizade sincera e outras aprendizagens;

À minha família original, em nome de minha mãe Margarida, de meu pai Joanício, de minha tia Dativa, meus tios Leôndio e Marinete, pelo amor, carinho, confiança, cumplicidade e apoio constantes;

À minha família do presente, minha esposa Luzinete e meus filhos Eduardo e Danilo, pelo amor, carinho e pelas aprendizagens tecidas no cotidiano;

Aos meus ex-alunos e demais estudantes do *campus* de Cuité que solícitamente atenderam o meu pedido e participaram da pesquisa;

À Universidade Federal de Campina Grande, pela importante experiência como docente no ensino superior público e como estudante de pós - graduação;

À direção do Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa, pelo apoio constante e por todo o material fornecido;

À Universidade Federal de Alagoas, ao campus de Arapiraca e à Unidade de Ensino de Palmeira dos Índios, que através dos meus pares, me concedeu afastamento de minhas atividades docentes durante dois anos e bolsa de estudos durante um ano, imprescindíveis para a realização desse estudo.

RESUMO

O estudo aqui apresentado volta-se para a vida universitária em seu perfil atual, em diálogo com a efetivação das políticas públicas de democratização/interiorização dos espaços formativos nas universidades federais. O objetivo principal da presente pesquisa é analisar as experiências formativas de estudantes universitários das camadas populares, sobretudo, daqueles advindos das escolas públicas do Semiárido paraibano, que entre 2006 a 2015, ingressam, permaneceram no *campus* de Cuité/UFCG e obtiveram sucesso, ou êxito, na formação, dando continuidade aos estudos numa pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), construindo assim, uma “trajetória universitária prolongada”. As especificidades contextuais e constitutivas desse processo em curso cobram estudos que possam subsidiar outras investigações de cunho comparativo. Nesse intuito, assumindo os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, que não despreza a importância de elementos quantitativos, buscamos desenvolver um Estudo de Caso. O *corpus* utilizado para análise das experiências formativas são os *relatos autobiográficos* enviados por 20 ex-estudantes do *campus* de Cuité (sujeitos da pesquisa), identificados através de um Questionário Base, aplicado através de uma plataforma online. Os *relatos autobiográficos*, para além das autobiografias tradicionais, são instrumentos que informam sobre o contexto das práticas universitárias, em observância a construção de um novo *perfil* do campus brasileiro e de um novo *habitus* no cenário atual das universidades federais. A base teórica adotada no estudo, propõe uma interface entre Ciências Sociais e Educação. Nesse diálogo, recorre-se à Sociologia da Educação, a partir de Bourdieu e Lahire, referente ao *campo universitário*, *capital cultural*, as origens sociais dos estudantes e a construção de um novo *habitus* nas práticas universitárias e à Teoria Sociohistórica, Vygotsky e Leontiev, com as noções de *mediação* e *atividades mediadoras*, buscando compreender a construção das trajetórias de formação dos estudantes do ponto de vista relacional. Com isso, problematiza-se as iniciativas recentes de democratização do acesso ao ensino superior público, considerando três dimensões: a) democratização do ingresso; b) democratização das condições de permanência e c) sucesso ou êxito acadêmico (formação inicial e continuidade dos estudos). A análise evidencia as iniciativas e os indicadores do processo de democratização em curso, mostrando o Estado da Paraíba na dianteira deste processo em relação: 1) às taxas bruta e líquida de matrícula na população de 18 a 24 anos; 2) ao crescimento no número de estudantes matriculados em instituições públicas vindos da escola pública; 3) ao crescimento no número de estudantes que se autodeclaram pardos e pretos na rede federal; 4) ao ingresso na universidade pública por estudantes oriundos de famílias das camadas populares; 5) a importância da formação dos professores e da experiência dos estudantes em atividades de iniciação a pesquisa, extensão, iniciação a docência, monitoria, entre outras, resultando na construção de suas trajetórias. Trata-se de um delineamento pouco explorado no estudo das sociabilidades contemporâneas com foco na formação universitária em sua atual configuração. O estudo questiona ainda, o sentido das práticas na universidade e busca contribuir para a avaliação das políticas de Educação Superior e para o crescimento das Ciências Sociais na abordagem do tema.

Palavras – chave: Expansão e Interiorização Universitária, Trajetórias de Formação. Relatos Autobiográficos.

ABSTRACT

The study presented here turns to the university life in its current profile, in dialogue with the implementation of the public policies of democratization / internalization of the educational spaces in the federal universities. The main objective of the current research is to analyze the formative experiences of university students of the popular stratum, especially those coming from public schools in the semi-arid region of Paraíba, that between 2006 and 2015, they entered, stayed in the campus of Cuité / UFCG and obtained success or outcome in the formation, giving continuity to the studies in a stricto sensu postgraduate (masters and doctorate), thus constructing, a “longstading university trajectory”. The contextual and constitutive specificities of this ongoing process require studies that may support other comparative investigations. For this purpose, assuming the assumptions of a qualitative research, which does not disregard the importance of quantitative elements, we seek to develop a Case Study. The *corpus* used to analyze the formative experiences are the autobiographical reports sent by 20 former students of the Cuité *campus* (subjects of the research), identified through a Base Questionnaire, applied through an online platform. The autobiographical report, beyond the traditional autobiographies, are instruments that inform the context of the university practices, observing the construction of a new profile of the Brazilian *campus* and of a new *habitus* in the current scenery of the federal universities. The theoretical basis adopted in the study proposes an interface between Social Sciences and Education. In this dialogue, the Sociology of Education is used, starting from Bourdieu and Lahire, referring to *the university field*, *cultural capital*, the social origins of the students and the construction of a new *habitus* in university practices and Sociohistorical Theory, Vygotsky and Leontiev, with the notions of *mediation* and *mediating activities*, seeking to understand the construction of the trajectories of formation of students from the relational point of view. Thus, the recent initiatives for the democratization of the access to public higher education are problematized, considering three dimensions: a) democratization of the admission; b) democratization of the permanence conditions and c) academic success or outcome (initial formation and continuity of studies). The analysis points the initiatives and indicators of the ongoing democratization process, showing the State of Paraíba at the forefront of this process in relation to: 1) the gross and net enrollment rates in the population aged 18-24 years; 2) the growth in the number of students enrolled in public institutions from the public school; 3) an increase in number of students who declare themselves as mixed race or black in the federal network 4) to the entrance in the public university by students coming from families of the popular layers; 5) the importance of teacher training and the students' experience in initiation, research, extension, teaching, monitoring, among others, resulting in the construction of their trajectories. It is a delimitation little explored in the study of the contemporary sociabilities with focus in the university formation in its current configuration. The study also questions the meaning of practices in the university and seeks to contribute to the evaluation of Higher Education policies and to the growth of Social Sciences on the approach of the theme.

Key Words: University Expansion and Interiorization; Formation Trajectory; Autobiographical Reports.

RÉSUMÉ

L'étude ici présentée se penche sur le profil actuel de la vie universitaire, dans le cadre de la concrétisation de politiques publiques de démocratisation/délocalisation des espaces formatifs dans les universités fédérales. L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les expériences de formation des étudiants issus de couches sociales populaires, en particulier les étudiants des écoles publiques du « Semi Aride » Paraibanaï qui, entre 2006 et 2015, initièrent leurs études dans le *campus* de Cuité/UFCG, et réussirent leur formation, ce qui les amena à poursuivre leur cursus en Master ou Doctorat, construisant ainsi une « trajectoire universitaire prolongée ». Les spécificités contextuelles et constitutives de ce processus en cours nécessitent des études pouvant par la suite appuyer d'autres recherches comparatives. Dans cette optique, et assumant les présuppositions d'une étude qualitative – mais qui tient aussi compte d'éléments quantitatifs – nous cherchons à développer une étude de cas. Le *corpus* utilisé pour l'analyse des expériences formatives sont les récits autobiographiques envoyés par vingt ex-étudiants du *campus* de Cuité (sujets de la recherche), identifiés à travers un questionnaire de base, dont l'application a été faite par le moyen d'une plate-forme online. Les récits autobiographiques, au-delà des autobiographies traditionnelles, sont des instruments qui informent sur le contexte des pratiques universitaires, en conformité avec la construction d'un nouveau *profil* du *campus* brésilien et d'un nouvel *habitus* dans le paysage actuel des universités fédérales. La base théorique adoptée pour l'étude propose une interface entre les sciences sociales et l'éducation. Dans ce dialogue, nous recourons à la sociologie de l'éducation, d'une part à partir de Bourdieu et Lahire, avec pour référence le *champs universitaire*, le *capital culturel*, les origines sociales des étudiants, et la construction d'un nouvel *habitus* dans les pratiques universitaires, et d'autre part à la théorie socio-historique, Vygotsky et Leontiev, avec les notions de *médiations* et *d'activités médiatrices*, cherchant à comprendre la construction des trajectoires de formation des étudiants d'un point de vue relationnel. À l'aide de ces notions, nous problématisons les initiatives récentes pour la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, en considérant trois dimensions : a) la démocratisation de l'accès ; b) la démocratisation des conditions de permanence ; c) le succès académique (formation initiale et continuité des études). L'analyse met en évidence les initiatives et les indicateurs de démocratisation des cours, en montrant l'État de la Paraíba en avance dans ce processus, et ce par rapport aux points suivants : 1) le taux brut et net d'inscription à l'université chez la population de 18 à 24 ans ; 2) l'augmentation du numéro d'étudiants inscrits dans les institutions publiques et originaires des écoles publiques ; 3) l'augmentation du numéro d'étudiants qui s'autodéclarent métis et noirs dans le réseau d'éducation fédéral ; 4) l'entrée dans l'université publique d'étudiants issus de familles de couches sociales populaires ; 5) l'importance de la formation des professeurs ainsi que l'importance de l'expérience des étudiants en activité d'initiation à la recherche, extension universitaire, initiation au métier d'enseignant, suivi académique, soit tous les éléments de la trajectoire des étudiants. Cette recherche représente une approche encore peu exploitée dans l'étude des sociabilités contemporaines liées à la formation universitaire dans son actuelle configuration. L'étude s'interroge aussi sur le sens des

pratiques dans l'université et cherche à contribuer à l'évaluation des politiques d'éducation supérieure, ainsi qu'au progrès des sciences sociales dans l'approche du thème.

Mots-clés: Expansion et délocalisation universitaire, trajectoires de formation, récits autobiographiques.

LISTA DE FIGURAS

Mapa 01- Delimitação do Semiárido Brasileiro (2015).....	19
Gráfico 1- Expansão das Universidades Federais, dos Campi/Unidades e dos Municípios atendidos - Brasil (2003 a 2014).....	95
Tabela 01- Expansão das universidades federais por região geográfica	97
Gráfico 02- Evolução da Criação dos <i>Campi</i> das Universidades Federais no Nordeste e Semiárido Brasileiro (2002 a 2015)	98
Gráfico 03- Relação entre Matrículas Privada/Pública por Unidade da Federação (2015)	99
Gráfico 04- Matrículas na Educação Superior - Taxa Bruta de Matrícula - Comparativo - Brasil/Nordeste/Paraíba.....	101
Gráfico 05- Matrículas na Educação Superior (18 a 24 anos) - Taxa Bruta de Matrícula - Comparativo – Paraíba/Estados do Nordeste	102
Gráfico 06- Matrícula na Educação Superior (18 a 24 anos) - Taxa Líquida de Matrícula - Comparativo - Brasil/Nordeste/Paraíba	103
Gráfico 07- Matrículas na Educação Superior (18 a 24 anos) - Taxa Líquida de Matrícula – Comparativo - Paraíba/Estados do Nordeste.....	104
Gráfico 08- Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Paraíba/Raça/Cor	105
Mapa 02- A Situação dos Jovens entre 18 e 24 anos – Paraíba (2000)	107
Gráfico 09 - Evolução do Número de Matrículas - UFCG (Primeiros semestres - 2006 a 2015)	109
Gráfico 10 - Ingressantes via Vestibular/Enem/Sisu por período e tipo de escola que cursou o ensino médio UFCG (últimos três anos)	110
Gráfico 11- Ingressantes via Vestibular/Enem/Sisu por período letivo e cor/raça autodeclarada - UFCG (2011 a 2014)	111
Gráfico 12- Estudantes evadidos por período letivo - UFCG (2006 a 2014).....	112
Gráfico 13 - Estudantes Ingressantes - Graduação - CES/UFCG (2006 a 2015).....	123
Gráfico 14 - Estudantes Graduados pelo CES/UFCG (2006 a 2015)	124
Gráfico 15- Origem dos estudantes da graduação - Amostra - CES/UFCG	126

Tabela 02- Estudantes Participantes da Pesquisa – Respostas ao Questionário Base (Amostra)	127
Gráfico 16- Grau de escolaridade do pai dos estudantes – Amostra – CES/UFCG.....	130
Gráfico 17- Grau de escolaridade da mãe dos estudantes – Amostra – CES/UFCG	130
Gráfico 18 - Ocupação do pai dos estudantes – Amostra – CES/UFCG	131
Gráfico 19 - Ocupação da mãe dos estudantes – Amostra – CES/UFCG	132
Gráfico 20 - Renda mensal da família dos estudantes – Amostra – CES/UFCG	132
Gráfico 21 - Bolsas e Auxílios recebidos pelos estudantes (Amostra) durante a graduação	133
Quadro 01- Estudantes graduados pelo CES que chegaram ao mestrado e/ou já estavam trabalhando em suas áreas de formação	139
Quadro 02- Estudantes graduados pelo CES que concluíram mestrado e estavam cursando doutorado	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CCDA	Colégio Carlos Drumont de Andrade
CEDU	Centro de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Centro de Educação e Saúde
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSAD	Conselho de Administração
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETAC	Escola Técnica Agrícola de Cuité
FAB	Força Aérea Brasileira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPEAL	Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização
ONG's	Organizações Não Governamentais
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PLANEXP	Plano Institucional de Expansão da Universidade Federal de Campina Grande
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCS	Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
PRAC	Pró Reitoria de Assuntos Comunitários
PRE	Pró Reitoria de Ensino
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PRODEMA	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PROEXT	Pro Reitoria de Extensão
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PRONATEC	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPEX	Pró Reitoria de Pesquisa e Extensão
PSS	Programa Seletivo Seriado
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TMB	Taxa de Matrícula Bruta
TML	Taxa de Matrícula Líquida
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UABQ	Unidade Acadêmica de Biologia e Química
UAENFE	Unidade Acadêmica de Enfermagem
UAFM	Unidade Acadêmica de Física e Matemática
UAS	Unidade Acadêmica de Saúde
EU	União Europeia
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USDA	United States Department of Agriculture - USA

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
LISTA DE FIGURAS.....	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
1 DESAFIOS QUE ME LEVARAM AO ESTUDO DO TEMA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO.....	24
2 DISCURSOS E PRÁTICAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS ELEMENTOS SOCIOHISTÓRICOS.....	45
2.1 O campo universitário brasileiro e suas mediações atuais: construção de um novo habitus?.....	54
2.2 Democratização da Educação Superior: algumas categorias teórico-empíricas.....	65
2.3 A Mediação Afetiva e sua influência nas trajetórias de formação.....	74
3 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA.....	81
4 INICIATIVAS RECENTES PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O NORDESTE E A PARAÍBA EM DESTAQUE.....	93
4.1 O Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG: alguns dados sociohistóricos.....	113
4.2 Os estudantes participantes da pesquisa: um perfil da amostra.....	125
5 TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS PROLONGADAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS.....	135
5.1 O Primeiro Grupo: graduados pelo CES que acessaram o mestrado e/ou trabalhadores na Educação.....	137
5.2 O que dizem os relatos autobiográficos do primeiro grupo?.....	177
5.3 O Segundo Grupo: graduados pelo CES, mestres e cursando doutorado..	186
5.4 O que dizem os relatos autobiográficos do segundo grupo?.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES.....	244

INTRODUÇÃO

A partir de 2003 com a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência da república, as universidades federais brasileiras receberam um tratamento diferente daquele que vinha sendo dispensado pelo poder público nos governos anteriores. Nesse sentido, o estudo aqui apresentado volta-se para a vida universitária em seu perfil atual, em diálogo com a efetivação das políticas públicas de democratização/interiorização dos espaços formativos nas universidades federais.

A pesquisa que resultou na tese em pauta tem como objetivo principal analisar as experiências formativas de estudantes universitários das camadas populares, sobretudo, daqueles advindos das escolas públicas do Semiárido paraibano, que entre 2006 a 2015, ingressam, permaneceram no *campus* de Cuité e tiveram sucesso, ou êxito acadêmico, na formação, inclusive dando continuidade aos estudos numa pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), construindo assim, uma *trajetória universitária prolongada*.

As especificidades contextuais e constitutivas desse processo em curso cobram estudos exploratórios, que possam subsidiar outras investigações de cunho comparativo. Nesse intuito, assumindo os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, que não despreza a importância de elementos quantitativos, buscamos desenvolver um Estudo de Caso. O *corpus* utilizado para análise das experiências formativas são os *relatos autobiográficos* enviados por 20 (vinte) estudantes, sujeitos da pesquisa, identificados através de um Questionário Base aplicado através de uma plataforma online. Por sua vez, o *lócus* da investigação que deu origem ao estudo é o Centro de Educação e Saúde - CES, pertencente à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, localizado na cidade de Cuité, município polo da microrregião denominada Curimataú Ocidental, Estado da Paraíba, próximo à fronteira com o Rio Grande do Norte.

O *campus* de Cuité, como é denominado, foi criado em 2006, através da implantação do Plano de Expansão Institucional da UFCG - PLANEXP (CANIELLO, et. al., 2005), e ampliado com recursos do REUNI a partir de 2007, dentro do processo de expansão e interiorização das universidades federais, desencadeado desde 2003, no primeiro mandato do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva.

De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE, em 2015 a população de Cuité estava estimada em 20.325 habitantes. Não por acaso, escolhemos para o estudo um *campus* implantado em 2006, procurando desvelar o processo que ali se efetiva, evidenciando as experiências que contribuíram para a construção de um novo *habitus* entre

os estudantes na universidade, buscando entender, nas experiências formativas relatadas, as *mediações* que foram decisivas para a construção de suas trajetórias de formação.

Considerando que o recente processo de expansão e interiorização das universidades federais em curso já completou mais de uma década (2003 a 2015), partimos do mote inicial sobre o acesso ao ensino superior, pelo ingresso na graduação, para refletirmos outros acessos. Assim, no caso em estudo, o foco recai sobre as condições de permanência e o sucesso ou, êxito acadêmico (conclusão da graduação e continuidade dos estudos) através das experiências dos respectivos estudantes na graduação e além desta.

No contexto das recentes transformações ocorridas nesse segmento educacional, o principal elemento, objeto do presente estudo (em processo), diz respeito às experiências formativas de estudantes que, através da política pública que desencadeou a expansão/interiorização das universidades federais no período, conseguiram ingressar na graduação, permanecer nos cursos até a sua conclusão, obtendo sucesso ou êxito na formação, alcançando inclusive uma *trajetória universitária prolongada*, com o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e/ou doutorados).

Se os dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação – MEC/INEP demonstram que a partir de 2003 as universidades federais brasileiras sofreram transformações importantes do ponto de vista estrutural e institucional, quando receberam um tratamento diferente daquele que vinha sendo dado anteriormente, cabe perguntar sobre os impactos, ou os efeitos dessas transformações na vida dos sujeitos, dos estudantes, os principais beneficiários desse processo.

Esses dados disponíveis trazem ainda indícios importantes de que o processo de expansão, com a respectiva interiorização dos *campi* proporcionando a inclusão de populações que antes não tinham acesso à universidade pública, dentre outras ações integradas, representa o principal avanço frente aos desafios da democratização da Educação Superior, aqui tomada enquanto democratização “possível e necessária” (LUKÁCS, 2008).

Para esclarecer inicialmente o que caracterizamos por *trajetória universitária prolongada*, partimos da defesa de Piotto (2007), quando trata das “trajetórias escolares prolongadas” como sendo, “a permanência no sistema escolar até o ensino superior”. Porém, no estudo em pauta, evidenciamos trajetórias nas quais os estudantes, no período e no contexto considerado, concluíram uma graduação, deram continuidade aos estudos acadêmicos e, já haviam concluído ou, estavam cursando uma pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, a pesquisa representa uma inovação nos estudos sobre o campo

universitário, sobretudo, no que se refere à abordagem das experiências formativas na universidade, desvelando aspectos constitutivos da longevidade escolar.

Numa interface entre Educação e Ciências Sociais, a base teórica adotada parte da Sociologia da Educação francesa, através das contribuições de Bourdieu e dos questionamentos ou, prolongamentos críticos, desenvolvidos por Lahire e sua proposta de uma Sociologia Disposicionista, para refletirmos inclusive “a condição de estudante universitário”, a propósito da investigação realizada por Coulon (2008), dialogando com autores brasileiros a exemplo de Piotto, Catani e Ristoff, no que se refere aos estudos sobre a Educação Superior, com foco nas desigualdades no acesso, no novo perfil do campus brasileiro e nas trajetórias de formação dos estudantes.

Nessa interface, também tomamos como base as contribuições de Vygotsky sobre Educação Escolar principalmente no que se refere à noção de *mediação*, além de Leontiev (1978) com a noção de *atividades mediadoras*, com as quais trabalhamos em estudos anteriores, no mestrado em Educação Brasileira, quando investigamos a formação de alfabetizadores de jovens e adultos em Alagoas.

Em se tratando do contexto do estudo, historicamente o Nordeste brasileiro e, sobretudo a região delimitada como Semiárido Brasileiro, apresenta baixas taxas nos indicadores sociais, econômicos e na participação ou acesso aos bens públicos tais como a Educação. Dados disponibilizados pelo INSA¹ (2014) mostram que o Semiárido, região na qual se encontra situado o *locus* de realização da pesquisa aqui evidenciada, em sua nova delimitação, abrange uma área de 969.589,4 km² e compreende 1.133 municípios de oito estados nordestinos: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, além de cidades do norte de Minas Gerais (região Sudeste).

Os dados indicam ainda, que nos últimos quatro anos a população da região cresceu mais de 5% e, de acordo com os dados mais recentes divulgados, a região ultrapassa os 23,5 milhões de habitantes, equivalendo a 34% e 12% da população do nordeste e do país, respectivamente.

¹ Instituto Nacional do Semiárido – INSA- foi criado através da Lei nº 10.860, de 14 de abril de 2004, como Unidade de Pesquisa integrante da estrutura básica do então Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCT), na forma do disposto no Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006. É uma Unidade de Pesquisa com enfoque no Semiárido brasileiro. Como uma instituição federal de pesquisa, o Instituto articula, realiza, promove e divulga a Ciência, Tecnologia e Inovação como patrimônios universais para o bem da sociedade e, particularmente, do Semiárido brasileiro.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), elaborado a partir de dados do IBGE (2010), os municípios das regiões Norte e Nordeste foram os que mais elevaram o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) nos últimos dez anos. O documento aponta que das 100 cidades com maior evolução no IDHM, entre 2000 e 2010, 99 dessas cidades pertencem às duas regiões sociohistoricamente mais empobrecida do Brasil.

Apesar dos significativos avanços observados nesta última década, os desafios a enfrentar nesta região ainda são imensos, no sentido de democratizar o acesso aos bens públicos e as condições qualitativas de participação da população, desde a educação, saúde, segurança alimentar, dentre outros. No Semiárido brasileiro 60,09% dos seus municípios apresentaram IDHM variando de Muito Baixo a Baixo envolvendo 9.230.056 habitantes.

Nesse mesmo contexto observa-se que todos os municípios do Semiárido apresentaram IDHM inferior ao do Brasil (0,727) e que apenas 1.677.218 de habitantes do Semiárido residem em municípios com IDHM considerado Alto. A nova delimitação do Semiárido pode ser observada no mapa a seguir.

Mapa 01: Delimitação do Semiárido Brasileiro (2015).



Fonte: Agência Nacional de Aguas – Ministério da Integração (2015)

Nesse contexto real de múltiplas determinações estão situadas as questões e reflexões iniciais que foram aprofundadas com o estudo qualitativo aqui desenvolvido. Visto que, a juventude ainda enfrenta diversos impedimentos durante o percurso de

formação escolar até acessar a condição de estudante universitário, permanecer nos cursos de graduação e obter efetivamente êxito nesse processo, alcançando uma formação superior. Portanto, as iniciativas pela democratização da Educação Superior nesta territorialidade, efetivadas durante a última década, carecem de estudos para além dos dados numéricos. Que possam desvelar as *mediações* incidentes no processo, suas especificidades e singularidades.

Nesse sentido, temos observado o aumento de investigações que problematizam as políticas e os programas direcionados a Educação Superior, a avaliação desses processos e até mesmo a comparação com outros países da América Latina. Por outro lado, ainda são poucos os estudos que evidenciam as experiências vivenciadas no cotidiano das práticas universitárias pelos estudantes, já que estes são os principais agentes e beneficiários das políticas educacionais.

Assim, buscando problematizar a realidade inerente ao processo em curso e suas especificidades, partimos das seguintes questões gerais: Em que sentido a política de expansão das universidades federais está sendo efetivada considerando o acesso, as condições de permanência e o sucesso ou êxito acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos) dos estudantes? Que estratégias os estudantes originários das camadas populares e da escola pública utilizam frente aos desafios postos no campo universitário durante a formação? Que sentidos atribuem ao processo formativo?

Essas questões se agregam ao problema que merece atenção substancial, podendo ser sintetizado na seguinte indagação: De que forma o recente processo de expansão e interiorização universitária se refletiu na democratização do acesso ao ensino superior público aos jovens das camadas populares? Ou melhor, houve democratização da Educação Superior no contexto e no período em estudo (2003 a 2015)?

Para a realização da pesquisa trabalhamos com a seguinte hipótese: O recente processo de expansão e interiorização das universidades federais favoreceu o ingresso de muitos jovens das camadas populares na universidade, no entanto, para que tenham sucesso, ou êxito na formação, ou, para que este processo se efetive, para além da assistência estudantil, algumas *mediações* se fazem necessárias, a exemplo da participação dos estudantes em projetos de iniciação à pesquisa, extensão, monitoria e iniciação à docência.

Perseguimos essa hipótese com base na interface entre a minha trajetória de formação enquanto estudante oriundo da escola pública, graduado e mestre na universidade pública, e a minha experiência de trabalho há mais de dez anos como docente numa

universidade federal. Esses elementos estão apresentados de forma mais detalhada logo no primeiro capítulo apresentado mais à frente.

Para uma melhor clareza do estudo realizado, faz-se necessário ainda, apresentar a tese aqui defendida, para que o leitor possa acompanhar o caminho trilhado e as tentativas de sínteses possibilitadas no intuito de responder aos questionamentos postos. Assim, com a efetivação do estudo, defendemos a tese de que: o processo de expansão das universidades federais brasileiras, iniciado em 2003, alcança melhores resultados com a interiorização dos espaços formativos (*campi* e unidades educacionais) e apresenta iniciativas importantes na direção do *acesso* democrático à Educação Superior no Brasil, sobretudo quando consideramos aquelas regiões que sociohistoricamente vinham sendo desfavorecidas, como é o caso do Nordeste brasileiro e sua porção semiárida. Essas iniciativas podem ser identificadas e constatadas quanti-qualitativamente.

Do ponto de vista quantitativo merece destaque: 1) a criação de novas universidades federais no interior do território brasileiro e a interiorização daquelas pré-existentes; 2) a sensível ampliação no número de cursos e vagas nas universidades, nos turnos diurno e noturno; Qualitativamente evidencia-se: 3) as possibilidades criadas para inclusão de estudantes oriundos das camadas populares, advindos da escola pública, de baixa renda, a primeira geração de suas famílias a ingressar na graduação, autodeclarados pretos e pardos, além daqueles filhos de pais com pouca escolaridade, permanecerem e alcançarem sucesso, ou êxito na formação.

Por outro lado, com o ingresso de estudantes originários das camadas populares nos novos espaços formativos criados com a interiorização, a qualidade da Educação Superior não foi rebaixada, pelo contrário, as experiências vivenciadas e narradas pelos estudantes, vinculadas ao espaço social alargado com a presença desses novos espaços formativos, ampliam a compreensão da realidade regional e local, possibilitando a transformação da história de vida dos sujeitos, bem como a transformação da realidade local, criando, inclusive, as condições para a construção de *trajetórias universitárias prolongadas*, que, sem o processo desencadeado a partir de 2003, certamente não seriam efetivadas.

Além disso, para que esses estudantes permaneçam nos cursos de graduação, recebam uma formação com qualidade científica e social, e, consigam alcançar sucesso ou êxito acadêmico, criando assim, as possibilidades de uma *trajetória universitária prolongada*, com o efetivo ingresso em cursos de pós-graduação, ou mesmo nos campos de trabalho, algumas *mediações* são fundamentais, tais como: a) assistência estudantil

(moradia em residências universitárias, o recebimento de bolsas de permanência sob a supervisão de professores, auxílio alimentação, restaurante universitário, etc); b) as atividades em sala de aula sofrem o impacto dessas experiências outras, de pesquisa e extensão, ou melhor, quando se efetiva a interface entre: ensino, pesquisa e extensão, de forma contextualizada; c) atividades acadêmicas, científicas e culturais (participação em projetos de iniciação científica, experiência em laboratórios, projetos de iniciação à docência, projetos de extensão, movimento estudantil, participação em congressos e encontros, etc.). Por sua vez, a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica, ou em outras atividades destas últimas elencadas, representa a mediação decisiva para a permanência na graduação, para o sucesso ou êxito na formação.

Nesse processo, outras *mediações* relacionais também merecem destaque, a exemplo da *mediação afetiva*, característica do vínculo construído na relação professores – estudantes e estudantes - estudantes. Sem tais mediações, mesmo que as condições materiais, instrumentais e assistenciais sejam favoráveis, o processo se torna complexo e corre-se o risco de uma “exclusão no interior do sistema” (BOUDIEU, 1998), concorrendo para o abandono dos cursos, desistências e evasão de forma geral. Nessa empreitada, a pesquisa apresenta pelo menos três contribuições inovadoras que podem servir de mote para a continuidade das investigações sobre a problemática ou, ainda, como auxílio na realização de outros estudos.

A primeira contribuição diz respeito ao delineamento da pesquisa, utilizando-se as novas tecnologias de comunicação, tais como as redes virtuais, para localizar os estudantes e aplicação dos instrumentos para coleta de dados. Outro avanço diz respeito ao uso de material autobiográfico como fonte primária para o estudo das experiências formativas dos estudantes. Por sua vez, o estudo das *trajetórias universitárias prolongadas*, no contexto de um campus universitário implantado através do processo de expansão e interiorização em curso nessa última década, representa a contribuição e a novidade mais evidente.

Estruturalmente a tese em pauta está dividida em cinco capítulos. O Primeiro Capítulo traz, em forma de relato autobiográfico, os desafios enfrentados pelo autor durante a trajetória de formação, evidenciando as mediações que, de alguma forma, contribuíram para a construção dessa trajetória. Os aspectos tratados nessa parte do texto destacam também, uma relação de identidade entre pesquisador e estudantes pesquisados.

O Segundo Capítulo, dividido em quatro partes, apresenta as categorias e os conceitos que servem de base teórica e/ou de lentes de alcance para a realização do estudo. Na primeira parte, discorre-se sobre os discursos e as práticas pela democratização da

Educação Superior, buscando articular alguns elementos sociohistóricos, em seguida, problematiza-se o campo universitário brasileiro e suas mediações atuais, questionando a construção de um novo *habitus* universitário no contexto e no tempo considerado. Na sequência, discute-se a concepção de democratização no âmbito da Educação Superior, buscando reunir algumas categorias teórico-empíricas para o estudo. Dentre as categorias elencadas, evidencia-se a *Mediação Afetiva* e sua influência nas trajetórias de formação.

No Terceiro Capítulo, faz-se a apresentação do delineamento construído e do percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Nessa parte do texto fica evidente que, para o Estudo de Caso definido, os procedimentos quantitativos e qualitativos, mostraram-se indissociáveis no alcance dos objetivos propostos. O Quarto Capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte apresenta-se uma leitura sobre a temática, resultado do tratamento de dados secundários sobre as iniciativas recentes pela democratização da Educação Superior no Brasil. Nesse sentido, o Nordeste e a Paraíba são evidenciados. Na segunda parte, sistematizada a partir dos dados coletados nas visitas ao *locus* da investigação, expõem-se alguns dados sociohistóricos da constituição do *campus* de Cuité. Em seguida o foco recai sobre os estudantes, participantes da pesquisa, quando apresenta-se um perfil da Amostra, resultante da aplicação de um Questionário Base.

O Quinto Capítulo, dividido em cinco partes, trata das Trajetórias Universitárias Prolongadas. Para tanto, apresenta-se uma análise das experiências formativas dos estudantes, a partir de seus relatos autobiográficos. Na primeira parte, faz-se uma abreviada apresentação do capítulo, discorrendo sobre como os estudantes construíram seus relatos autobiográficos. Faz-se ainda um esclarecimento sobre a importância da construção dos perfis das trajetórias para o estudo. A segunda parte, apresenta a análise de dez perfis dos estudantes que compõem o Primeiro Grupo: graduados pelo CES que acessaram o mestrado e/ou trabalhadores na Educação.

A terceira parte que complementa a anterior, sintetiza e evidencia os resultados mais significativos da análise. A quarta parte apresenta a análise dos relatos enviados pelo Segundo Grupo de estudantes: graduados pelo CES, mestres e cursando doutorado. Por sua vez, a quinta parte sintetiza e complementa a anterior, pondo em evidência as mediações que, segundo os relatos, foram decisivas para a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*. No arremate do texto são entrelaçadas ainda algumas Considerações Finais referentes à investigação realizada, considerando-se os objetivos iniciais do estudo, na busca por levantar outras questões que possam desencadear novas reflexões para pesquisas futuras.

1. DESAFIOS QUE ME LEVARAM AO ESTUDO DO TEMA: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO.

Neste capítulo apresento, em forma de *relato autobiográfico*, algumas experiências por mim vivenciadas, que, de algum modo, por estarem envolvidas por significações e mediações afetivas, me vieram à lembrança, como experiências fundamentais, como desafios enfrentados no processo de construção de minha trajetória de formação.

O faço ciente de que a autobiografia, quando tomada por si só, sem o devido cuidado, sem ser remetida ao seu contexto e às condições de produção, pode esconder muito mais do que desvelar os elementos para uma análise sociológica, produzindo uma “ilusão biográfica” (BOUDIEU, 1996). Se a vida, ou parte dela, for tomada enquanto “um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 1996, p. 74). Por outro lado, também não tive a intenção de produzir “um esboço de auto-análise” (BOURDIEU, 2005).

Buscando construir um delineamento viável para o estudo em pauta, considerando a posição de Lahire (2004, p. 39) sobre o uso de material biográfico e autobiográfico para a pesquisa sociológica, no escrito que se segue, não me coloco como o centro do problema em estudo, mas sim, “um ponto particular situado (e situante) no espaço estruturado (e estruturante)”, o espaço educacional e universitário. Corroborando a ideia de que, o material textual autobiográfico pode ser “explorado sociologicamente, como fonte de novos saberes sobre o mundo social” (LAHIRE, 2004, p. 7).

Nesse escrito, outros tantos eventos ficaram no esquecimento, mas, nem por isso foram menos importantes para esse mesmo processo. Para tanto, partimos da concepção de que, falar sobre si mesmo, implica considerar “o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de consciência, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003, p. 139). Portanto, narrar-se, faz parte da construção de nosso processo formativo, contribuindo assim, para a construção das trajetórias de formação.

De acordo com Lejeune (2008, p. 14) a autobiografia refere-se a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Depois de exercitar por décadas sua leitura sobre o tema e reunir uma gama de materiais de cunho

autobiográfico, Lejeune amplia sua concepção inicial, reconhecendo que essas características não são absolutamente rigorosas, já que certas condições podem não ser preenchidas totalmente.

Por outro lado, o que diferencia a autobiografia de outros textos, ou gêneros da literatura íntima (biografias, memórias, diários, ensaios, correspondências, autorretratos, diários íntimos, romances, etc.), ou melhor, para que um texto seja considerado autobiografia, “é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 18).

De acordo com Lejeune (idem), em todo texto autobiográfico, existe um “pacto autobiográfico”, ou seja, um pacto de sinceridade, expresso no engajamento de um autor em contar diretamente sua vida, uma parte dela, ou, apenas um aspecto dela, num espírito de verdade, como é o caso aqui em pauta, expresso em minha *trajetória de formação*. Numa relação constante entre o passado e o presente através da rememoração.

A concepção cunhada por Lejeune (2008) exige que o texto autobiográfico apresente uma *narrativa*, considerando a importância do *discurso* na narração, numa perspectiva, principalmente retrospectiva, com possibilidades de inclusão de seções de autorretrato. Assim, o assunto deve ser principalmente a vida individual, mas, a crônica, a história social ou política, tecidas nas experiências cotidianas, vivenciadas num determinado tempo e contexto, devem ocupar espaço relevante, visto que, no caso em estudo, a narrativa foi solicitada, como parte integrante de um estudo acadêmico e se materializa nos relatos, enquanto *corpus*, a ser tratado analiticamente.

Desse modo, no texto que se segue, não tive a pretensão de escrever uma autobiografia “completa”, no sentido clássico do termo, mas sim, um relato autobiográfico seguindo as características básicas apresentadas acima, buscando evidenciar elementos de minha *trajetória de formação*, como instrumento para demonstrar minha relação de proximidade com o objeto de estudo (em processo) abordado nesta tese e identidade com os sujeitos, ou agentes, das práticas experienciadas no contexto em evidência, um *campus* de uma universidade localizado no interior do Nordeste, no Semiárido Brasileiro.

Por *trajetória de formação*, no caso em evidência, entendemos: o caminho percorrido desde as primeiras relações com a família, passando pelo ingresso na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio, até chegar ao Ensino Superior, considerando principalmente a permanência e o sucesso, ou êxito na graduação e seu prolongamento à pós-graduação, já que tive a oportunidade de chegar até este nível, e, as condições foram

sendo criadas durante o percurso. Características que também estão presentes nas trajetórias dos estudantes, sujeitos da pesquisa realizada para a defesa desta tese.

Considerando que a Educação não se efetiva apenas na escola, mas também, em outros espaços formativos do ser social, as experiências vivenciadas na família, nas relações de trabalho, na comunidade, ou espaço de vivência, por exemplo, quando aparecem como lembranças marcantes, é por que de alguma forma contribuíram para a construção dessa trajetória. Além disso, no caso em evidência, a origem social, as condições socioeconômicas, a origem escolar (se escola pública ou privada), a escolarização dos pais, dentre outros elementos, diz da minha escolha pelo objeto (em processo) do presente estudo, baseada na identidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Mesmo reconhecendo a importância de todos esses elementos sociohistóricos para a constituição de uma *trajetória de formação*, considerando o caso em estudo, necessitamos direcionar o foco para as experiências vivenciadas na transição do ensino médio para o acesso ao ensino superior, considerando, sobretudo, o ingresso e a permanência na universidade. Dessa forma, a escolha está relacionada a essa relação de identidade com os sujeitos e com o *corpus* utilizado na pesquisa, os relatos autobiográficos de estudantes com *trajetórias universitárias prolongadas*. Seguindo a indicação de Freire (2003),

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que vi (FREIRE, 2003, p. 19).

Nesse sentido, tomar as experiências formativas que contribuíram para a construção de uma *trajetória de formação* pode contribuir para a ampliação do campo de observação sociológica, já que, também entendemos uma *trajetória de formação* como sendo “fruto de uma combinação complexa de fatores (estruturais, familiares e subjetivos, pessoais) e que ela não se reduz a um único fator explicativo, nem a uma simples adição de fatores” (NOGUEIRA, 2014, p. 07). Nessas condições, mediações importantes se interpuseram entre a minha origem social e o meu destino escolar.

Nasci na madrugada do dia 25 de outubro de 1974, no Sítio Timbó, município de Pindoba, uma pequena cidade da Zona da Mata do Estado de Alagoas, hoje (2017) o menor município do estado, com uma população em torno de três mil habitantes. Tenho uma irmã

dois anos mais nova, a Neném (Maria José), somos filhos de agricultores e sempre estudamos em escolas públicas.

Meu pai, Joanício e minha mãe Margarida vêm de famílias de agricultores daquela mesma região. Até hoje os dois moram no Timbó. Papai é o mais novo dos oito filhos de seus pais, com isso, além de algumas tarefas de terra de sua herança, teve o direito de permanecer na casa que meu avô João Pereira construiu quando teve a ousadia de fugir e casar com Vovó Ana Ferreira por volta de 1916.

Ele era filho de proprietários de terras naquela mesma região e sua família trabalhava na agricultura, no cultivo da cana de açúcar e na produção artesanal de seus derivados com os antigos engenhos da Zona da Mata alagoana. Ela era filha de imigrantes paraibanos que se estabeleceram no município de Pindoba, na localidade denominada Lagoa Verde, no final do século XIX. O casamento não foi bem visto pela família da noiva por que ela tinha pele branca e ele pele escura, com isso resolveram fugir e assim, conseguiram construir uma grande família na Zona da Mata alagoana.

Minha irmã mora perto da nossa casa de origem, em uma residência que ela conseguiu construir junto com seu esposo José Nino. Ainda na adolescência, ela iniciou seu trabalho como professora das séries iniciais pela prefeitura de Pindoba e aos 18 anos casou-se com o filho de um vizinho nosso. Mais tarde ela foi aprovada em concurso público e continuou ministrando aulas na educação infantil. Assim, conseguiram construir uma bela família, com duas filhas, Maísa e Mayana.

Desde muito pequeno ouvia mamãe dizer que tinha sido alfabetizadora no MOBREAL, experiência que ela teve antes de migrar do Sítio Gruta Funda, em Pindoba, para o povoado denominado Barriguda, entre os municípios de Junqueiro e Arapiraca, no agreste alagoano. Essa migração aconteceu por que meu avô Antônio, adquiriu uma gleba de terras naquele município e assim fizeram a mudança.

Mamãe, mesmo com a partida da família para outro município, tendo conhecido meu pai e, após firmar compromisso de casamento, continuou lecionando no MOBREAL até o término do contrato de trabalho. O casamento se deu em dezembro de 1972 e os dois foram morar no Timbó. Nessa época minha avó paterna Ana Ferreira, ainda era viva e permaneceu morando com o casal.

Na casa morava também minha tia Dativa, solteira, nove anos mais velha que meu pai, que, após uma experiência de formação como freira noviça, em um convento no Estado de Pernambuco, resolveu retornar para o Timbó e ficou na companhia de minha avó e de meu pai na mesma casa de origem. Como na infância e juventude de meu pai não

existiam escolas nos arredores do Timbó, foi tia Dativa quem alfabetizou meu pai, outros irmãos e mais pessoas da comunidade nos idos de 1950.

Penso que uma trajetória de formação reúne necessariamente os desafios enfrentados e as mediações sociohistóricas e culturais mais diversas, apropriações de conhecimentos e aquisição de habilidades familiares e não familiares, cotidianas e não cotidianas. Nessa empreitada, *o primeiro desafio* em minha trajetória de formação foi o ingresso numa escola rural multisseriada.

No início de 1979, ainda com quatro anos, iniciei minha trajetória escolar na Escola Municipal Artur Claudino, no Sítio Timbó – Pindoba, indo direto para a primeira série. Naquela época não tínhamos jardim de infância, já iniciávamos no processo de alfabetização. Naquela escola, quando necessário, a professora assumia duas ou mais séries em uma mesma turma, caracterizando a escola multisseriada que ainda existe em alguns lugares do interior do Brasil.

A escola ficava perto da minha casa e lá estudavam muitos dos meus primos, primas e outras crianças da comunidade. A escola também servia de ponto de encontros religiosos, espaço de festividades e outras reuniões para a comunidade nos finais de semana. Era um espaço de formação que funcionava de acordo com as necessidades da comunidade.

Eu já havia frequentado junto com a família aquele espaço por ocasião desses eventos comunitários, mas o primeiro dia como estudante foi problemático. Já sabia que minha primeira professora seria uma prima do meu pai, a Conceição Lopes, com quem tinha inclusive uma convivência por conta dos eventos religiosos e comunitários. Mesmo assim, no primeiro dia de aula eu não queria ir para a escola.

Para ir ministrar as suas aulas a professora Conceição passava em frente a nossa casa e nesse primeiro dia eu iria com ela e outros colegas. Recordo que fui bastante resistente e foi necessário minha tia Dativa falar ríspido comigo. Lembro ainda que fui para a aula chorando, mas tive o apoio dos colegas e da professora. Minha segunda professora, Margarida Lopes, também era prima de meu pai e morava próximo a nossa casa. Essas duas professoras tinham apenas uma formação básica.

Eram professoras leigas, como se diz atualmente. Em seguida estudei com a professora Josefa Alves, a Dedé. Ela havia estudado em Viçosa um curso médio (magistério e formação de professores) e, com isso, assumia os dois últimos anos de formação na escola, a terceira e a quarta séries.

Vale ressaltar que as três estão vivas e aposentadas. A professora Conceição, hoje com 86 anos, cumpriu muito bem seu dever, alfabetizando muitas crianças da comunidade e de outras localidades próximas, no entanto, aposentou-se no início de 1990 sem o curso de formação superior, já a Margarida e a Dedé conseguiram concluir uma graduação nesta última década, quando o governo federal facilitou cursos de formação para professores em serviço.

Muito tempo depois, minha irmã também foi professora naquela escola, mas, recentemente aquele espaço de formação teve suas atividades encerradas como escola. A prefeitura de Pindoba alega que não existem mais alunos na localidade para manter os professores em atividade lá. Restou apenas o prédio que ainda é utilizado em alguns eventos da comunidade.

Faz-se necessário sublinhar aqui que, desde a hora de meu nascimento tia Dativa que no dia 31 de dezembro do ano em curso completará 91 anos, vem me acompanhando e sempre incentivando minha trajetória de formação. Com o passar do tempo me assumiu como filho que biologicamente nunca teve e pediu permissão aos meus pais para que concluída a quarta série do ensino fundamental ela pudesse me levar para morar em Palmeira dos Índios, em uma casa que ela adquiriu depois que vendeu sua herança, após o falecimento de meu avô. Ela objetivava me levar para Palmeira para que eu pudesse dá continuidade aos estudos em uma escola melhor.

No início meu pai não aceitou a proposta, pois, sendo o único filho homem deveria crescer no Timbó para trabalhar na roça e nos afazeres do campo, mas, por insistência de tia Dativa, minha mãe convenceu papai e, assim, concordaram com minha partida. Logo, concluída a quarta série na escola municipal, no início de 1985, fomos morar em Palmeira. Faz-se necessário aqui, ressaltar a importância dessa posição das mulheres em minha trajetória de formação.

O segundo desafio foi migrar de Pindoba para Palmeira dos Índios, com apenas nove anos. A partida foi muito difícil. Chorávamos muito durante os primeiros dias, nas primeiras semanas, nos primeiros meses. A saudade era imensa. Naquele momento sabia que não mais retornaria para minha vida interiorana, das brincadeiras livres, no Sítio Timbó. Minha infância estava agora focada para o estudo na cidade de Palmeira. Só podíamos visitar meus pais e minha irmã no Timbó a cada três meses ou nas férias e, na época, existiam poucos transportes para chegarmos até lá.

Viajamos muitas vezes em cima de baldes de alumínio num caminhão que coletava leite da cidade de Mar Vermelho a Palmeira dos Índios. Saíamos na madrugada a

pé do Timbó e andávamos oito quilômetros até uma fazenda próxima a Mar Vermelho para embarcar no caminhão. Enfrentamos muito sol e chuva naquelas viagens, mas alcançamos muitos objetivos.

Para iniciar meus estudos em Palmeira, minha matrícula já estava reservada no Colégio Estadual Humberto Mendes. Por solicitação da tia Dativa, a esposa de seu primo havia efetuado minha matrícula e assim pude ingressar numa grande escola, na quinta série A. Uma turma de quarenta alunos vindos das mais diversas localidades de Palmeira, da zona rural e de outras cidades próximas.

O terceiro desafio foi a adaptação à nova escola. O ensino bastante tradicional, desde o fardamento que deveria ser confeccionado por uma costureira. Nas camisas, sobre os ombros, usávamos umas divisas para identificar a série através de traços, tal qual os distintivos utilizados pelos militares. Eram muitos professores e professoras, tudo novo e assustador para mim. O processo de adaptação à rotina e as exigências naquela escola também foram complexos. Tive bons professores, mas, no final do ano letivo, fui reprovado em matemática por meio ponto. A situação que já era difícil, com a distância da família e com a adaptação a nova cidade e a uma escola maior, estava para ser definida naquele final de ano.

No início tia Dativa reclamou bastante de minha reprovação por meio ponto em matemática, mas, ponderou e, depois de muito sofrimento, conseguimos acreditar na possibilidade de reverter essa problemática no próximo ano. Em 1986 migrei para a quinta série B. Muitos dos colegas que encontrei também tinham sido reprovados em matemática.

O fato de ser uma turma B, já dizia do rebaixamento da produção escolar, ou seja, lá estavam aqueles que não foram bem na escola no ano anterior, além de outros que realizaram transferência de outras escolas para o Humberto Mendes. Superando as adversidades, aquele foi um ano mais tranquilo. Consegui ser aprovado e, além disso, consegui me adaptar a dinâmica da vida escolar. Foram muitas aprendizagens adquiridas naquela escola, aonde permaneci até o ensino médio. Por outro lado, recordo que durante todos aqueles anos, um sentimento de inferioridade rondava o cotidiano de minhas práticas.

No início do ensino médio pouco se falava em prestar vestibular, em ingressar numa universidade. As atividades eram voltadas mesmo para aquisição de notas e para passar de ano. No final desse nível escolar, junto aos colegas, começamos discutir as possibilidades de ingressar em uma universidade, mas, tudo ainda era muito distante e as barreiras eram imensas. Naquele momento eu nutria o interesse pela área de saúde.

Gostava bastante de Biologia e pensava em me preparar melhor para os desafios depois de concluído aquela etapa. Por outro lado, nas disciplinas de física, química e matemática, não me sentia nada preparado.

Tinha alguma habilidade em redação e nas outras matérias que denominávamos de decorativas. Junto com alguns colegas algumas vezes estudávamos juntos na casa da tia Dativa e falávamos muito mais dos impedimentos do que das possibilidades de uma formação mais prolongada, pelas condições precárias que tínhamos enquanto estudantes da escola pública. No cotidiano, recebíamos a todo o momento informações, até mesmo de alguns professores, de que só ingressava na universidade, na UFAL, quem estudava em colégios particulares, ou quem fazia cursinhos preparatórios pré-vestibulares, principalmente se o estudo fosse realizado na capital. O acesso à Universidade era para aqueles nascidos nas famílias com recursos financeiros suficientes para investir na formação dos filhos, ou para alguns que se destacavam, por que estudavam muito, se esforçavam, eram vistos como muito inteligentes e assim, tinham o mérito de passar no vestibular.

Mas, no último ano do ensino médio, em 1993, numa conversa com o professor de química, Adilson Santana, algo me chama a atenção e me causa implicação. Ele me disse a seguinte frase: “a maioria dos estudantes da UFAL são estudantes do interior, não são de Maceió!”. Aquilo teria sido o impulso decisivo para mais uma vez migrar, dessa vez, para a capital, a procura de estudo e trabalho. O sentimento de inferioridade naquele momento parece está dando lugar a outros desafios, no caminho das possibilidades. Mas, onde morar? Como poderia viver na capital sem recursos financeiros?

Lembro-me que, ainda em 1994, viajei para Maceió e fiquei na casa do Tio Leôndio, um dos irmãos mais velhos do meu pai, a fim de realizar o vestibular para ingresso na UFAL. Por solicitação da família e pelo interesse em Biologia, fiz minha inscrição para Medicina. Realizei as provas, mas não obtive êxito.

Naquele ano consegui uma boa pontuação em algumas áreas e na redação, fato que me deixou animado a continuar tentando. Vale salientar aqui, que além das mediações afetivas e formativas vivenciadas na família, outras mediações além daquelas experienciadas na escola, também foram importantes como auxílio nas decisões e nos desafios voltados para o planejamento de minha trajetória de formação.

Ainda em 1994, já com 18 anos, para não ficar sem atividade, me alistei no exercito no tiro de guerra 07/007 em Palmeira dos Índios. A experiência foi válida para reflexão, além de servir de estímulo para acordar cedo e trabalhar a disciplina nas

atividades cotidianas, no entanto, sentia que aquele não seria meu caminho quanto à formação.

No final daquele ano, em conversa com tia Dativa resolvemos visitar Tio Leôndio, que há alguns anos também havia saído do Timbó para Maceió a fim de oferecer escola para os filhos. Estes eram como irmãos para mim, já que convivemos juntos no Timbó até a minha ida para Palmeira. Na visita conversamos e acordamos que eu iria ficar com Tio Leôndio e Tia Marinete e mais os quatro filhos solteiros do casal, que moravam numa casa localizada no bairro do Vergel do Lago, próximo a Lagoa Mundaú.

Assim, o *quarto desafio* dessa trajetória, se dá no início de 1995 quando fui morar em Maceió e tia Dativa ficou na sua casa em Palmeira. Mais uma separação, outro processo de adaptação, a cidade complexa, tudo de novo. Fui muito bem recebido na nova família, meus tios também me receberam como filho, meus primos me adotaram como irmãos de verdade e assim, lá permaneci por quase oito anos.

Minha prima mais velha, Marlene, trabalhava numa rede de supermercados próxima ao centro da cidade e me avisou que estava tendo um processo seletivo para funcionários em várias atividades. No dia seguinte me dirigi a essa empresa, enfrentei uma fila, realizei a seleção e fui contratado como balconista de padaria.

Na mesma semana já estava trabalhando. Por outro lado, recomecei o estudo individualizado me preparando para o vestibular da UFAL. Estudava a noite até quando aguentava, pois no outro dia logo cedo deveria está de pé para o trabalho na padaria. Quando chegou o período de inscrição para o vestibular minha escolha pelo curso ainda não estava definida. Na fila de inscrição escolhi Psicologia, mesmo sem ter uma ideia clara da formação e das atribuições profissionais dessa área. A única pessoa com esta formação que tive contato até aquele momento tinha sido a psicóloga da rede de supermercados onde eu estava trabalhando.

O vestibular foi realizado entre outubro e novembro de 1995, mas o resultado só foi divulgado em janeiro do ano seguinte. No dia em que saiu o resultado, eu estava trabalhando na padaria. O supermercado ficava próximo ao prédio da antiga reitoria da Universidade, na Praça Sinimbu e todos os anos o resultado do vestibular era divulgado em uma tarde nesse local, com a presença do reitor e com toda a organização dos cursos para recepção e trote aos “feras” (novos universitários) aprovados. Em praça pública, aquele era um momento de muita expectativa, de muita apreensão e medo do fracasso, ou ainda, o tempo e o lugar para celebrar a vitória de alguns. Hoje, reconheço que aquele era na verdade, um ritual institucional, que de alguma maneira, se propunha a reforçar uma

separação, ou uma *distinção* (BOURDIEU, 2007) entre os vencedores, entre os aprovados e, os que não “conseguiram” aprovação, os vencidos. Entre aqueles que se esforçaram mais e obtiveram “sucesso” e outros tantos que ficaram pelo caminho. O acesso à Educação Superior era um privilégio de poucos, principalmente para aqueles estudantes da escola pública, como era o meu caso. Nesse sentido, olhando com as lentes de hoje, vivenciei, sem saber, um espetáculo da meritocracia.

Sobre aquele momento, relembro ainda que, no meu intervalo de descanso, entre as quinze e dezesseis horas, em um dia de trabalho, me dirigi a essa praça junto com um colega para olhar o resultado. Observando a movimentação, vimos muitos estudantes já, com a cabeça raspada e, molhados. Como estava com o fardamento branco do trabalho na padaria, demorei um pouco tentando escutar a divulgação no carro de som lá presente.

Como não conseguimos escutar, nos dirigimos à barraca montada para o curso de psicologia e consultamos a lista dos aprovados. Quando vi meu nome não consegui ficar quieto e assim, logo recebi um banho de pena de galinha e melação de cana de açúcar. Alguns estudantes começaram a raspar minha cabeça e não tinha mais jeito, já estava na festa.

Voltei ao vestiário do supermercado para mudar a roupa, meu colega terminou de retirar meu cabelo e em seguida fui para a casa do meu tio. Foi só comemoração. Fui o primeiro da família a ingressar numa universidade. Isso, considerando também, tios e primos. Ainda mais, nesse momento tomei consciência da grandiosidade do feito, ingressei na UFAL! Há época, a única universidade pública federal de Alagoas.

Na mesma rua da casa de meu tio uma vizinha havia passado em pedagogia e comemoramos todos juntos. No dia seguinte, conversei com o gerente da padaria sobre a possibilidade de mudar de loja, já que a rede possuía uma loja num bairro mais próximo da universidade e ficaria mais cômodo para eu trabalhar lá. O pedido foi negado, mas, em conversa com o gerente consegui a transferência na outra semana mesmo. Quando iniciaram as aulas, permaneci trabalhando na padaria dessa outra loja da mesma rede de supermercados e cursando as disciplinas básicas. Estava muito difícil suportar dormir apenas quatro horas por noite.

A universidade era distante da casa do meu tio e com isso eu saía de casa muito cedo para ir às aulas, por volta de cinco da manhã, e, no retorno depois das aulas na universidade, descia na metade do caminho para trabalhar na padaria, que ficava dentro do supermercado. No final do expediente, voltava para casa muito tarde e isso já estava dificultando meu processo de aprendizagem na universidade, pois, no primeiro semestre já

cursava neuroanatomia, estatística, antropologia, dentre outras matérias fundamentais ao curso. Nessa empreitada, só consegui permanecer na padaria mais quatro meses.

A psicóloga me chamou para uma conversa. Ela ficou sabendo que eu cursava psicologia na UFAL e me aconselhou a deixar o trabalho e optar pelo curso. Estava inviável aquele trabalho. Fui despedido e recebi os direitos trabalhistas de acordo com a lei em vigor. Mas, como poderia continuar o curso de psicologia sem ter recursos financeiros, mesmo sendo numa universidade pública? Como alternativa, passei a ministrar aulas particulares de matemática para estudantes da educação básica, em diversos bairros de Maceió.

Os próprios estudantes me indicavam para outros e, assim, permaneci com essa atividade durante o segundo semestre de 1996 e o primeiro de 1997. Gostava do ensino de matemática, mas, à medida que me envolvia com as disciplinas da graduação em psicologia e procurava realizar interfaces com outras áreas, a exemplo da Educação, fui descobrindo outras possibilidades dentro da universidade.

O *quinto desafio*, para além do ingresso via vestibular, foi a permanência na graduação, buscando uma formação com qualidade, superando as deficiências de um ensino médio precário, com relação aos conteúdos específicos, porém, propício a problematização da realidade sociohistórica. Esse foi outro processo de adaptação ainda mais complexo.

Como explica Alain Coulon (2008), em seu livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, tratando do contexto francês, a entrada na vida universitária é caracterizada como um processo de afiliação que envolve três principais etapas que ele denomina de: *o tempo do estranhamento* (dura em média, de uma a duas semanas iniciais do curso e, para muitos estudantes pode durar mais, como foi o meu caso), *o tempo da aprendizagem* (o período de adaptação a nova realidade e do desenvolvimento das competências para estudar, com certa autonomia) e *o tempo da afiliação* (no qual se efetiva a afiliação institucional e intelectual, desenvolve-se aí a compreensão e interpretação dos múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano universitário).

No meu caso, o processo de adaptação à nova condição de estudante de graduação também foi bastante complexo, mas aos poucos fui superando as adversidades. Naquele momento, tive sempre o apoio da família de meu tio que me recebeu em Maceió, mas, na universidade, a situação era outra. Necessitava permanecer mais tempo no *campus* por conta dos trabalhos acadêmicos, para o contato com os livros na biblioteca, para

desenvolver trabalhos com os colegas. Lembro também que observando a minha classificação no vestibular, fiquei em último lugar entre os quarenta aprovados.

Pensando na experiência, se tivesse deixado de acertar uma questão, não teria conseguido ingressar em psicologia naquele ano, visto que a concorrência foi de doze para uma vaga. Naquele momento, psicologia já figurava entre os primeiros cursos na procura dos vestibulandos. Eu sentia orgulho em dizer que era o único da escola pública a ingressar naquela turma de psicologia, por outro lado, começava a questionar as desigualdades no processo de ingresso, com tanta gente lá fora que se dedicava aos estudos, mas não conseguia ingressar na graduação.

Recordo ainda que, os professores do curso de psicologia se esforçavam bastante para oferecer o melhor, nas aulas, nos eventos acadêmicos, mas como eram poucos, demonstravam estar sufocados com tantas atividades a serem realizadas. Algumas disciplinas não eram ofertadas por falta de professores. Existiam alguns substitutos, mas não davam conta da demanda. Eram raras as contratações de professores efetivos para a universidade como um todo e para o nosso curso, recordo apenas de um deles que foi efetivado durante o meu período de graduação.

Além do mais, os recursos didáticos eram insuficientes, a rotina das aulas tradicionais, e com isso tivemos dificuldades até para o reconhecimento do curso por parte de uma comissão do Ministério da Educação, quando da formação da primeira turma. Particpei do movimento estudantil pelo centro acadêmico e lutávamos pelo conserto de cadeiras para as salas de aula, por melhorias no Restaurante Universitário, pela aquisição de recursos audiovisuais, pela melhoria nos banheiros, pela ampliação da incipiente assistência estudantil, entre outras pautas.

Outra mediação importante, incorporada a minha trajetória, para além das relações com a vida universitária, foi ter conhecido Maria Luzinete, no final de 1996, quem viria se tornar minha esposa em 2003, após a conclusão da minha graduação e ingresso no mestrado. Ela morava em uma chácara da família, próximo a universidade e isso inclusive facilitava minha permanência no *campus*, pois sempre tive com quem contar nas proximidades.

Plantamos ali o amor e a semente para a construção de nossa família. Conhecemo-nos num ônibus em direção ao centro de Maceió, quando eu saía da universidade em direção à casa do Tio Leôndio e ela, na época estudante do curso de auxiliar de enfermagem, se dirigia para um estagio no bairro do Trapiche da Barra, também em Maceió. Daquele dia para cá não desgradamos mais.

Naquele mesmo ano, eu havia iniciado uma atividade de extensão universitária na qual trabalhava músicas com crianças na ala infantil do Hospital Universitário, nos finais de semana, a fim de minimizar o sofrimento da hospitalização demorada. Era um projeto coordenado pela Professora Nazaré Galindo, docente efetiva do curso de psicologia, que reunia estudantes de vários cursos em atividades de integração materno-infantil, além de atividades de leitura, escrita e prevenção de doenças, com crianças mais velhas hospitalizadas.

Ainda em 1997, consegui me inscrever no Restaurante Universitário para almoço, facilitando a minha permanência na universidade por mais tempo quando necessário. Naquele mesmo ano tomei conhecimento de um programa do governo federal direcionado a enviar um grupo de estudantes universitários de diversos cursos a outros estados, a fim de realizarem uma experiência de extensão durante três semanas.

Realizei minha inscrição para o Programa Universidade Solidária e como tocava violão desde os treze anos apresentaram-me como alguém que poderia contribuir com a música e com o tema da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Éramos dez estudantes de diversos cursos sob a coordenação de uma professora de Serviço Social, e deveríamos viajar para Cariús no Ceará, a fim de realizar o trabalho. Naquele momento já tinha consciência de que a noção de “solidariedade” apropriada pelo governo federal encobria interesses políticos a favor da reprodução do discurso e das práticas, pela manutenção do ideário neoliberal que assolava o País.

Mesmo assim, a necessidade de vivenciar experiências novas, como possibilidades para ampliar minha formação, me levou a aceitar o desafio de participar do referido programa. Assim, Durante duas semanas que antecederam a viagem, realizamos um treinamento e planejamos o trabalho a ser desenvolvido. Em seguida saímos do aeroporto Zumbi dos Palmares em um búfalo (avião de carga) da Força Aérea Brasileira – FAB em direção à cidade de Juazeiro do Norte, para depois irmos de ônibus até Cariús, no Ceará, onde foi desenvolvido o trabalho.

Além de receber um auxílio financeiro, foi uma experiência riquíssima para nossa formação, visto que durante as atividades foi possível encontrar outros estudantes de outras universidades e entrar em contato com temas e problemas da atualidade. Visitamos várias comunidades locais, visitamos outras cidades do Ceará e em uma delas, Caririáçú, o grupo de estudantes teve uma palestra com a Dra. Ruth Cardoso, antropóloga reconhecida nacionalmente, que na época, enquanto primeira dama do País coordenava a Comunidade Solidária. Instituição que depois se transformou em uma organização não governamental.

Foi uma experiência importante para minha formação, desde o planejamento ao processo de avaliação.

Retornando a Maceió e às atividades na graduação em psicologia, não me contentava apenas com os conhecimentos das aulas, buscava de alguma forma participar de projetos de extensão e sonhava ingressar num grupo de pesquisa. Participei de projetos extensão universitária em diversas áreas da psicologia. Psicologia Social Comunitária, Psicologia Hospitalar e consegui inclusive criar uma “empresa júnior” no curso de Psicologia.

O referido curso, recém-criado, estava na sua segunda turma. Ainda não tínhamos grupo de pesquisa consolidado. Assim, ainda em 1997, fiquei sabendo de outro programa do governo federal vinculado a Comunidade Solidária. O Programa Alfabetização Solidária - PAS, estava sendo coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização em Alagoas– NEPEAL, pela Dra. Tania Moura. O referido núcleo estava vinculado ao gabinete do reitor, mas, funcionava no Centro de Educação – CEDU.

Realizei minha inscrição e participei de uma seleção escrita junto com um colega de psicologia. Fomos aprovados na seleção e passamos a realizar atividades no PAS e a receber uma bolsa auxílio de R\$ 120,00 (cento e vinte reais). As atividades realizadas no referido programa diziam respeito à seleção de alfabetizadores em diversas cidades alagoanas, formação desses alfabetizadores em cursos realizados na universidade e acompanhamento das aulas nos municípios. Através desta atividade, tive a oportunidade de conhecer vários municípios alagoanos, entrando em contato com a realidade local, com a dinâmica educacional, político-econômica e cultural dos mesmos.

A participação no PAS assumindo a formação dos alfabetizadores e, por conseguinte, acompanhando o trabalho dos mesmos, nas suas aulas, nas respectivas visitas aos municípios sob a coordenação da Dra. Tania Moura, representa daquele momento em diante, a principal mediação para o meu desenvolvimento acadêmico e para o trabalho que desenvolvi até o término da graduação em psicologia e mesmo após a graduação, já que, sob a orientação da referida professora, ingressei num Programa de Iniciação Científica – PIBIC, objetivando investigar os impactos do PAS nos municípios alagoanos.

Naquele momento ingressei também no Grupo de Pesquisa “Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos”. Outra experiência fundamental para minha formação, visto que neste grupo entrei em contato com a obra de Paulo Freire, Lev Vigotski e Emília Ferreiro, através das leituras realizadas e dos encontros de estudo com o referido grupo. Permaneci durante três anos consecutivos, auxiliando a professora Tania Moura na mesma

pesquisa e dessa experiência nasceu o tema e o objeto de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em psicologia apresentado em 2002, sob sua orientação.

Naquele momento, com a participação nas seleções de alfabetizadores, com as formações que oferecíamos no CEDU/UFAL aos grupos de alfabetizadores e coordenadores vindos de várias cidades alagoanas, além dos elementos que surgiam na realização da pesquisa, resolvi estudar o processo de formação dos alfabetizadores de jovens e adultos. Com o amadurecimento teórico-metodológico, aquele objeto de estudo seria ampliado até o meu ingresso no mestrado em Educação Brasileira em 2003.

Faz-se necessário relatar ainda que, a experiência vivenciada nesses programas e projetos de extensão e pesquisa, possibilitou a minha participação em vários congressos nacionais e o contato com outros pesquisadores ampliando a minha forma de viver e me apropriar das aprendizagens oferecidas nesses espaços formativos.

Foram mediações fundamentais, principalmente por que naquele momento o desejo de me tornar professor universitário e a necessidade de ingressar no mundo do trabalho, entrava em contato com as transformações sociohistóricas e político-econômicas que ocorriam na sociedade brasileira. Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo federal em 2003, através da liderança de um metalúrgico, as esperanças por dias melhores estavam em ebulição.

Finalizada a pesquisa sobre os impactos do Programa Alfabetização Solidária nos municípios alagoanos, e tendo concluído a graduação em psicologia, fui convidado a assumir a função de psicólogo no Projeto Erê. Uma organização não governamental que trabalhava com crianças e adolescentes em situação de rua no centro de Maceió. Aceitei o convite e lá permaneci entre os anos de 2002 a 2005.

Foi uma experiência riquíssima em aprendizagens e ao mesmo tempo de muita frustração, pelas dificuldades enfrentadas nas práticas cotidianas com aquelas crianças e jovens em situação de total vulnerabilidade, vivendo nas ruas, sujeitas às mais violentas práticas e a margem das políticas sociais. Permaneci naquela atividade até que decidi me dedicar especificamente ao magistério superior e a pesquisa envolvendo juventudes e trajetórias de formação.

Por outro lado, assim que ingressei no mestrado em Educação Brasileira na UFAL em 2003, fato que considero, *o sexto desafio* dessa trajetória, ao mesmo tempo fui me envolvendo com outras atividades profissionais que também foram mediações decisivas para minha formação. Naquele ano fui aprovado como professor substituto no mesmo curso de psicologia que havia realizado a graduação, assumindo as disciplinas de

Psicologia Escolar I, Psicologia Escolar II, Psicologia da Aprendizagem e outra denominada Psicologia do Excepcional, além de orientação de trabalhos de conclusão de curso e orientação de estágio curricular em Psicologia Escolar/Educacional.

Nesse mesmo período, também viajava para Palmeira dos Índios para ministrar aulas de psicologia em uma faculdade particular naquele município. Foi quando iniciei também o trabalho como docente em alguns cursos de pós-graduação em Alagoas, na área de formação de professores. Continuei com essas atividades até o final de 2005 quando conclui o mestrado.

Ainda em 2005, após participar de uma formação em Salvador – BA, passei a compor um grupo de trabalho desenvolvendo atividades de Coordenação Pedagógica, realizando atividades dessa natureza no “Programa Todas as Letras”. Era um programa de alfabetização desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores - CUT/AL em parceria com a Escola de Formação da CUT – Nacional desenvolvido na capital e em outras cidades alagoanas.

O sétimo desafio que considero decisivo para minha trajetória de formação e para minha realização enquanto profissional docente, já como mestre em Educação Brasileira e depois de ter vivenciado todas essas outras mediações postas anteriormente, diz respeito a minha aprovação em concurso realizado entre maio e junho de 2006 para professor assistente do *campus* de Cuité/UFCG.

Tomei conhecimento em maio daquele ano, que na UFCG havia um edital de concurso próximo de ser encerrado, para uma vaga na área de Psicologia e Educação. Através de uma mensagem de texto no celular, enviada pelo Professor Henrique Simões, ele indicava: “concurso psicologia UFCG”. Na época Henrique já era professor efetivo da UFAL, no mesmo curso de psicologia que realizei minha graduação e no qual eu estava ministrando aulas como professor substituto.

Consultando o edital, observei que o prazo para inscrição no referido concurso se encerrava no outro dia. Como já estava com o currículo preparado, providenciei cópias dos documentos, paguei a taxa de inscrição e, no último prazo, numa tarde de sexta-feira, quando saía da UFAL a fim de procurar uma agencia dos correios e efetivar a inscrição contei com a colaboração de um amigo do tempo da graduação em Psicologia. Ele passava em seu veículo na rua principal do *campus* da universidade e se dispôs a me conduzir até uma agência dos correios mais próxima.

Ainda consegui autenticar a documentação em um cartório próximo e quando adentrei a agencia dos correios faltavam cinco minutos para o término do expediente.

Daquele momento em diante, lembro que me preparei bastante para a seleção e estava bastante confiante, já que seria numa área específica a qual eu já vinha aprofundando as leituras. Realizei o concurso de provas e títulos em Campina Grande e retornei para Maceió esperançoso. Continuei com minhas atividades enquanto esperava o resultado.

O contexto sociohistórico brasileiro daquele momento era de muita expectativa para a Educação Superior, com a formulação de políticas públicas, criação de novas universidades e o processo de expansão e interiorização das já existentes. O número de vagas foi sensivelmente ampliando e assim, naquele ano, quando ainda estava na UFAL como professor substituto, recebi a notícia da minha aprovação no concurso e possível contratação para professor da UFCG no *campus* de Cuité. Ato que só ocorreu em setembro daquele mesmo ano. Assim, outro processo de migração estava sendo construído, dessa vez, para o estado da Paraíba, com todas as possibilidades de ingresso como docente na rede federal de educação superior, além de viver uma experiência nova noutro estado.

Organizada a documentação, viajei a Paraíba para preparar um espaço de moradia e tomar posse. Nos dois primeiros meses, enquanto conseguia um lugar para morar, permaneci viajando de Maceió para Cuité todas as semanas. O trajeto era bastante cansativo e logo consegui me estabelecer numa pousada em Cuité, e, aluguei uma casa em Campina. Minha esposa ainda estava morando na nossa casa em Maceió. Naquele momento também havia recebido a notícia da gravidez do nosso primeiro filho.

Tudo acontecendo ao mesmo tempo, no início de outubro daquele ano, numa das viagens de Maceió a Cuité, senti que estava com febre e assim, fui acometido por varicela e permaneci quase quinze dias de licença médica na pousada, sob os cuidados de Dona Sônia. A problemática de saúde atrasou um pouco os planos, mas, no final daquele mês, mudamos para Campina Grande. Optamos por morar em Campina, primeiro para facilitar o acompanhamento pré-natal de nosso primeiro filho Eduardo, e também para facilitar as idas e vindas para Alagoas quando necessário, por conta dos laços familiares.

Em Maceió, meu sogro vinha passando por um tratamento de saúde e no mês de novembro veio a falecer. Assim, com a mudança e com a problemática de saúde na família e a perda do pai, minha esposa teve complicações na gravidez e Eduardo nasceu prematuro. Ele ficou alguns dias hospitalizado, mas, tudo foi resolvido e hoje é uma criança saudável. Em minha primeira visita ao Campus de Cuité, para apresentação como novo docente, tive a companhia do Prof. Ramilton Marinho. Saímos de Campina Grande à tarde e chegamos à serra de Cuité ao anoitecer. Íamos conversando sobre a implantação do Campus, as possibilidades e desafios a enfrentar. Confesso que, mesmo tendo conhecido

em Alagoas, algumas cidades do agreste e sertão, fiquei inicialmente assustado com a paisagem seca assim que chegamos à região do Curimataú paraibano.

Iniciei o trabalho ministrando a disciplina Psicologia e Educação, nas primeiras turmas de licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia. Perguntava de onde vinham os estudantes, logo notei a presença de uma maioria originária da escola pública da região, já um diferencial com relação a minha trajetória de formação, quando eu tinha sido o único da escola pública na minha turma. Nas turmas havia muitos paraibanos de cidades ali próximas e outros do estado vizinho, Rio Grande do Norte.

Eram turmas montadas com a realização de um vestibular especial ocorrido antes da minha chegada, para início das atividades do Centro de Educação e Saúde – CES. Na época o Prof. Márcio Caniello, assumia a Secretaria de Projetos Estratégicos, na dianteira da implantação do Plano de Expansão Institucional da UFCG – PLANEXP, quando assumiu inclusive a direção (pró-tempore) do CES.

Junto com o Prof. Ramilton Marinho e outros colaboradores que se somaram ao grupo de professores e técnicos, empreenderam esforços no sentido de fazer daquele espaço de formação, um espaço de possibilidades para os jovens da região. Registre-se aqui que conseguiram construir naquele contexto, desde o início dos trabalhos, um modelo estrutural e institucional para a interiorização, tomado como base inclusive por outras universidades, a exemplo da UFERSA.

A partir de 2007 assumi turmas no turno noturno e, com a criação dos cursos da área de saúde, passei a ministrar a disciplina Psicologia e Saúde, no curso de Enfermagem. Além das disciplinas na graduação, desenvolvemos um projeto de extensão trabalhando a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Era um projeto em parceria com a Secretaria de Saúde de Cuité e as escolas municipais. Junto com os colegas de trabalho e os estudantes de Física e Matemática desenvolvemos um projeto objetivando facilitar o processo de ensino/aprendizagem de conteúdos escolares nessas áreas, em colaboração com professores de Cuité. Assim, fomos criando as possibilidades de intervenção na realidade local, e, com essas experiências, foram surgindo objetos de estudo a partir das necessidades identificadas.

No tempo que permaneci no CES, foram muitas as aprendizagens, enquanto docente e habitante daquela região. Além disso, com a construção de novos blocos de salas de aula, construção do ambiente para os professores, ampliação do laboratório de informática, recuperação da quadra de esportes, construção do prédio da prefeitura universitária, aquisição de veículos para o transporte de estudantes em atividades

acadêmicas, implantação do projeto de um horto florestal em frente o CES, adequação das instalações da biblioteca, entre outras conquistas, efetivadas pela gestão, naquele momento já tínhamos boas condições de trabalho. Com relação à vida familiar, minha esposa, que já estava grávida deu a luz ao nosso primeiro filho, ainda em 2007, iniciou também o curso de Biologia. Consegui ingressar numa universidade pública, concluído em 2010. A partir daqui, as aprendizagens foram se tornando mais complexas. Começamos a aprender a conciliar, trabalho, estudo e cuidado com filhos.

Por sua vez, a experiência vivenciada no *campus* de Cuité, para mim, serviu de base para comparar a realidade do processo de expansão e interiorização que também estava sendo construído em outras universidades nordestinas, principalmente quando voltei a trabalhar em Alagoas. Ainda em Cuité, além da participação como colaborador em outros projetos, permaneci com disciplinas nas duas Unidades Acadêmicas existentes (Educação e Saúde) até 2009, quando, por questões familiares, resolvi solicitar minha redistribuição para a UFAL/Campus de Arapiraca - Unidade Educacional de Palmeira dos Índios.

Mesmo o processo tendo demorado mais de seis meses, o meu pedido foi aceito no colegiado local e a UFAL também aceitou minha transferência institucional. No mês de março de 2009, foi publicada a portaria da minha redistribuição para a UFAL. Mais uma vez, outro processo de migração estava sendo preparado. Momento que considero o *oitavo desafio* de minha trajetória de formação. Em Palmeira dos Índios, voltei a trabalhar na graduação em Psicologia, assumindo disciplinas na interface entre Psicologia e Educação.

O *campus* da UFAL/Arapiraca também foi criado em 2006, na mesma época de criação do Campus de Cuité/UFCG. Por outro lado, logo que assumi as turmas, me deparei com uma realidade muito diferente daquela que vivi na Paraíba. Observei de imediato que o processo de expansão e interiorização não era o mesmo, a depender de cada estado e de cada região. Nesse contexto, começo a reunir elementos para a construção do meu objeto de estudo (em processo) para uma investigação no doutorado. Em 2011, recebemos a notícia que estava a caminho nosso segundo filho. Danilo, com seu amor, veio instigar, motivar nossas aprendizagens, alargar as possibilidades dos laços familiares e ao mesmo tempo confirmar a importância da família em nossa trajetória de formação.

Mesmo com a transferência para Palmeira dos Índios, ainda permaneci morando em Campina Grande até dezembro de 2015. Viajava toda semana de um estado a outro, correndo riscos, e enfrentando as adversidades. Mas, como estava nutrindo o objetivo de ingressar no doutorado em Ciências Sociais na UFCG, pensando nas interfaces possíveis com a Educação e, como desdobramento, ampliar a leitura sobre o objeto de estudo (como

processo) resultado da relação entre a minha trajetória de formação e o trabalho nas duas universidades, permaneci em Campina Grande com a família.

Assim, o *nono desafio* dessa trajetória foi o ingresso no doutorado. Voltar a ser estudante regular na universidade na qual em outro momento fui docente, desde a escolha do tema a ser estudado, até a defesa da tese, foi bastante complexo. No processo de seleção uma pergunta feita por um dos membros da comissão parece ter mobilizado ainda mais motivos para investigar o processo de expansão e interiorização das universidades federais, no qual eu já estava bastante implicado. Questionou um dos professores: “não seria muito cedo para estudar esse processo?” Argumentei que, por se tratar de uma política pública importante para a Educação Superior, muitos elementos já necessitavam de investigação. Como exemplo de tais elementos, citei a problemática da evasão ocorrida na primeira turma de Licenciatura em Física do *campus* de Cuité, quando, dos trinta estudantes que ingressaram e que também tinham sido meus alunos, apenas um conseguiu concluir o curso no fluxo regular e no tempo planejado pela universidade.

Naquele momento, as dificuldades e todos os impedimentos que pudessem concorrer para o *fracasso* nas trajetórias de formação dos estudantes que foram meus alunos no CES, figuravam como elementos que compunham o meu objeto de estudo posto no projeto inicial. Por outro lado, desde o processo de seleção e a primeira matrícula no PPGCS em 2013, passando pelas interfaces geradas com outras áreas do conhecimento, que até então eu não tinha contato mais próximo, foram experiências marcantes que me fizeram ampliar o objeto de estudo e configura-lo enquanto processo do qual, de alguma maneira, sou produto e, também produtor. Processo que se atualiza constantemente e, assim, que tomei conhecimento da existência de estudantes do CES, que já estavam cursando mestrado e doutorado, o foco do estudo foi sendo redirecionado para as mediações que de alguma forma contribuíram para o *sucesso* nas trajetórias de formação desses estudantes durante os cursos de graduação e concorreram para o desenvolvimento de uma *trajetória universitária prolongada*.

Após a seleção, ser aceito como orientando no doutorado, por um companheiro de trabalho, de quando estive desenvolvendo minhas atividades como docente em Cuité, também representou, naquele momento, uma abertura para outros caminhos. Próximo daquilo que Paulo Freire denominou de uma *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967). No sentido de que pude fazer escolhas teórico-metodológicas, durante o delineamento da pesquisa. Esse é o sentimento vivenciado, em decorrência da minha aceitação no referido programa e da experiência vivenciada até a conclusão do curso.

Assim que fui aprovado na seleção para cursar o doutorado, solicitei meu afastamento das atividades docentes no curso de Psicologia da UFAL/Unidade de Ensino de Palmeira dos Índios e fui atendido pelo colegiado e pela reitoria. Permaneci afastado durante dois anos, enquanto concluía os componentes curriculares e os créditos exigidos no programa de pós-graduação. Mas, logo em seguida retornei ao trabalho, tendo que conciliar minhas atividades em Alagoas com o desenvolvimento da pesquisa, escrita dos trabalhos para os exames intermediários e a elaboração da tese para defesa.

Nesse percurso, o *décimo desafio* de minha trajetória, refere-se à permanência e conclusão do doutorado. Este representou o momento decisivo que possibilitou reunir todos os elementos implicados na construção de minha trajetória de formação e ao mesmo tempo criar uma identificação com os sujeitos e com o objeto de estudo desta tese: as experiências formativas, na família, na escola, no ingresso a universidade, na permanência e no êxito acadêmico, pelas mediações que também contribuíram para uma formação acadêmica prolongada.

Dessa forma, as possibilidades geradas com a realização do doutorado, na interface entre Ciências Sociais e Educação, trabalhando na graduação em Psicologia, criando filhos, viajando de um estado a outro todas as semanas, foram mantendo a motivação para a realização da pesquisa que serviu de base empírica para a tese em pauta.

Por outro lado, retornar ao trabalho ampliou o desafio de concluir o curso no prazo regular, visto que, tive que assumir outras responsabilidades na graduação, tais como: sala de aula, orientação de graduandos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Assumi também a coordenação geral de estágio no curso de Psicologia, além da supervisão de estágio em Psicologia Escolar/Educacional, enquanto participava de outras atividades na unidade de ensino em Palmeira dos Índios, já que o corpo docente do curso ainda estava reduzido, e, outros colegas também necessitavam se afastar para cursar pós-graduação.

Todos esses desafios me mantiveram próximo do objeto de estudo desta tese, enquanto processo que se atualiza constantemente, constituindo assim, uma identidade e uma relação dialética entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, através das trajetórias de formação. Dessa forma, na tessitura desse escrito, o leitor encontra aproximações e afastamentos, especificidades ou, singularidades, entre a minha experiência de formação escolar e acadêmica, minha trajetória de formação, e as trajetórias daqueles que concordaram em colaborar com este trabalho apresentando em forma de relatos autobiográficos, momentos de suas trajetórias.

2. DISCURSOS E PRÁTICAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS ELEMENTOS SOCIOHISTÓRICOS

No Brasil, sabe-se que a universidade é uma instituição que se estabeleceu tardiamente e que não foi criada para atender às necessidades da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a poucos, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (FÁVERO, 2006).

A criação da primeira instituição com as características de universidade no território brasileiro ocorreu apenas na primeira metade do século XX, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), tendo sua fundação ocorrida em 1920 e da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. De acordo com Paula (2011, p. 57) “a criação tardia da universidade no Brasil contrasta com outros casos da América Latina, como o da Argentina, cuja primeira universidade (Universidade de Córdoba)”, foi originada em 1613. Esta universidade, foi protagonista do movimento reformista, como um movimento que, entre outras reivindicações, questionava o elitismo presente nas universidades, defendia a autonomia universitária, a luta pela democratização e pela gratuidade do ensino superior, além do compromisso da universidade com a transformação social.

Este movimento desencadeado na Universidade de Córdoba, nos idos de 1918, de alguma forma ganha força a partir da década de 1950, em toda a América Latina, influenciando em parte as instituições brasileiras. Nesse sentido, já no final da década de 1950, a universidade brasileira passa a sofrer muitas críticas, principalmente pelo alto grau de elitismo, quando estava direcionada a atender, sobretudo, os seguimentos da classe dominante.

Naquele momento, “a sua estrutura de poder também foi muito questionada, sobretudo, pelo movimento estudantil, ator revolucionário por excelência dos anos 1960” (PAULA, 2011, p. 58). Mas, com o golpe de Estado de 1964, “tais reivindicações foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do Ministério da Educação” (idem, p. 59), servindo para a construção dos discursos e das políticas implantadas, visando uma maior racionalização para as universidades e despolitização de suas práticas institucionais. Reconhece-se que naquele momento, mesmo com o controle severo das práticas universitárias pelo Estado, houve uma ampliação no número de vagas nas universidades públicas e até mesmo a criação de novas universidades.

Por outro lado, a partir dos anos de 1990, a Educação Superior brasileira, tem sido influenciada pelas políticas neoliberais e pelos organismos internacionais vinculados ao modo de produção capitalista, a exemplo do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Como resultado dessas influências, a Educação Superior “deixa de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, perdendo assim o seu caráter eminentemente público” (PAULA, 2011, p. 60). Assim, o vazio criado com a investida neoliberal, provocando o afastamento do Estado no que concerne ao funcionamento e manutenção das instituições públicas de Educação Superior, desencadeia a proliferação de instituições privadas, diferentes do modelo de universidade. Surgem assim, muitos centros universitários e faculdades isoladas, com a finalidade do ensino apenas, além da privatização interna das universidades públicas, comprometendo a interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto, as políticas neoliberais, implantadas pelo Estado brasileiro para as universidades públicas, aprofundadas nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, “apresentaram como característica pouco investimento no campo da pesquisa científica, tecnologia e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação” (idem, 61). Esse movimento de desmonte da universidade pública intentava, sobretudo a precarização das universidades na busca pela privatização.

Por sua vez, num contexto mais recente, não por acaso, discursos e práticas pela democratização desse nível educacional fazem parte de um movimento que na última década ganhou força, principalmente na América Latina, frente aos desafios a serem enfrentados pelos diversos países do continente, assumindo características singulares em cada contexto.

Nessa direção, observa-se que o processo de reforma nesse seguimento educacional não é exclusivo do Brasil, no entanto, a partir de 2003 aqui, vem sendo efetivado com base nos princípios da *inclusão social*, através da expansão e interiorização dos espaços formativos, com a criação de novas universidades, novos *campi* e/ou novas unidades educacionais.

De acordo com Lamarra e Paula (2011) a universidade que temos atualmente na América Latina, de forma geral, salvo limitadas exceções apresenta as seguintes características: 1) Forte diversificação, segmentação e heterogeneidade dos níveis de qualidade das instituições; 2) Grande crescimento do número de universidades privadas, muitas com baixo nível acadêmico; 3) Escassa articulação entre a educação superior com o

restante do sistema educativo, particularmente com o ensino médio; 4) Falta de flexibilidade, inovação e atualização dos desenhos curriculares e dos programas de formação; 5) Limitada democratização, muito embora tenha sido registrado na última década melhorias nas condições de acesso e permanência a setores com histórico de desigualdade; 6) Altas taxas de evasão e culpabilização dos estudantes pelos insucessos e desistências.

Pensando para além da estrutura objetiva das políticas direcionadas para esse seguimento educacional, estamos propondo analisar a política de expansão e interiorização enquanto um processo que se efetiva entrelaçando fios da objetividade e da subjetividade tensionados nos discursos e nas práticas cotidianas. Consideramos para isso dois momentos fundantes desse processo, relacionados ao acesso à universidade pública: 1) as formas de *ingresso* dos estudantes e, por sua vez, 2) as condições de *permanência*, sobretudo nas novas universidades ou nos novos *campi*, criados a partir de 2003. Para essa escolha, procuramos entender tal processo a partir de suas contradições, mas, olhando para os impactos sociais, políticos e culturais. Assim, defendendo a ampliação do sistema público federal, também pensamos que,

O acesso ao ensino superior deve vir acompanhado de medidas efetivas que garantam a permanência dos estudantes nas universidades. Isso requer investimento considerável em assistência estudantil e depende do fortalecimento da educação pública em todos os níveis, fundamental, médio e superior, assim como de reformas sociais profundas que conduzam a uma melhor distribuição de renda, rompendo com a aviltante desigualdade e a crônica injustiça social existentes no Brasil (PAULA, 2009, p. 19).

Nessa contraditória relação entre modernizar e conservar, entre público e privado e entre qualidade e mercado, faz-se necessário fomentar a discussão de que esse nível da educação, a exemplo do que também ocorre com a educação básica e com o ensino médio em nosso País, por muito tempo vinha se reproduzindo por via do mercado da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394) em 1996, o País abre as portas para a diversificação dos níveis de ensino, operacionalizando interesses de flexibilização, nas leis suplementares, nos projetos e nas práticas cotidianas do processo formativo, traduzida inclusive em formações “aligeiradas”, como é o caso dos cursos “superiores tecnológicos”, em dois anos e meio, garantindo mercado e lucratividade para inversões de capitais como importante nicho, em época de crise estrutural.

Vale destacar que estamos vivenciando uma nova etapa do capital no contexto da globalização. Trata-se do capitalismo financeiro. Nessa nova ordem a educação pode estar se tornando uma das principais mercadorias. É tanto que o investimento em educação se traduz em inovação tecnológica o que torna, dentro dessa lógica, o país competitivo na ordem mundial.

Daí as contradições que surgem nesse movimento do capital. Por um lado, entendemos que se amplia, através do processo de interiorização, o direito a educação, através da inclusão de novos sujeitos; e por outro, através desse direito, ampliam-se as possibilidades de inserção do profissional no mercado de trabalho, o que possibilita mão de obra qualificada para alimentar a engrenagem do sistema. Observando a nossa realidade, o que dizer da grande quantidade de jovens que ainda não tem acesso a Educação Superior enquanto um bem público, que deveria estar acessível a todos? Ou ainda, quais os esforços despendidos no período em estudo (2003 a 2015), que podem ser caracterizados como um afastamento dos ditames internacionais? O que caracteriza o processo de democratização posto em prática na arena das novas políticas implementadas na atualidade?

Evidências das características que constituem esse processo indicam que os governos neoliberais (no Brasil, de Fernando Collor a Fernando Henrique Cardoso), marcharam ideologicamente a serviço dos organismos internacionais, e se submeteram aos discursos fundadores² dos tratados e das declarações que visam adaptar a Educação dos países em desenvolvimento ao processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista a exemplo do que preconiza a Declaração de Bolonha³, enquanto marco histórico inicial para os atuais discursos e práticas da Educação Superior.

Sabe-se que desde 1999, o processo que se desenvolve desde esta declaração pode estar influenciando os países da América Latina e outros, a construírem seus planos educacionais e suas práticas educativas no ensino superior. De acordo com Sobrinho (2008), o desafio de se construir um sistema de convergências na educação superior europeia também intenciona alcançar outros continentes; em especial, a América Latina.

² Para Eni Orlandi (2001) Discurso Fundador é aquele responsável pela instauração de uma nova ordem de sentidos, como um momento de significação importante, diferenciado, criando uma tradição de sentidos que se projetam para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito de permanente. Produzindo dessa forma o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim.

³ Declaração de Bolonha, assinada em junho de 1999, por 29 ministros da educação europeus, representantes membros da União Europeia. A declaração objetivou a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. A efetivação desta declaração vem sendo denominada de Processo de Bolonha e constitui um processo de cooperação internacional no âmbito do ensino superior que envolve atualmente 49 países signatários, sendo 27 países pertencentes à União Europeia (UE), e outros 22 países europeus não pertencentes à UE.

Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 06), o Processo de Bolonha, como é denominado o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior,

[...] tem recebido atenção por parte de diversas pesquisas, sobretudo por meio de duas abordagens. A primeira refere-se à correlação de seus princípios com a internacionalização da economia e a inserção política da Europa no ambiente da mundialização do capital. A segunda explora a postura dos Estados nacionais diante da progressão de implementação do Processo de Bolonha em cada país signatário.

Como é do conhecimento de grande parte da comunidade científica envolvida com o estudo das políticas de Educação Superior, nem todos os países do continente latino americano declaram ou assumem recorrer ao ideário fundado na Declaração de Bolonha. Assim, cabe a inclusão de outra abordagem, qual seja: identificar no conjunto das reformas deste nível educacional, os afastamentos, ou melhor, as características específicas construídas em nosso País. Faz-se necessário identificar as iniciativas bem como os resultados das ações efetivadas pelos governos recentes neste seguimento, como um processo de reassumir a Educação Superior enquanto uma agenda estratégica, como uma política de Estado, que requer continuidade, e, não apenas política de governo, frente às necessidades apontadas pela sociedade brasileira atual.

Nesse contexto, fica claro a necessidade de uma pesquisa de impactos frente à realidade do processo de expansão e interiorização que possa desvelar a experiência dos estudantes, com foco nas condições de ingresso, permanência, e sucesso (formação na graduação e continuidade dos estudos) nos novos espaços formativos. Com essa intenção, outro marco histórico a ser considerado nos discursos fundadores de políticas e práticas da Educação Superior, na atualidade, diz respeito às Conferências sobre Educação Superior realizadas no final da década de 1990 e suas influências em eventos mais recentes.

A mais representativa, ou aquela que reúne elementos próximos a Declaração de Bolonha, enquanto discurso fundador das políticas e práticas atuais, diz respeito à Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998)⁴, convocada pela UNESCO e

⁴ A declaração representa o marco na definição de princípios, como o que assegura que o mérito, interpretado nos termos do Artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como sendo a base para o acesso ao ensino superior. A Conferência Mundial adotou dois documentos: “Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI: Visão e Ação”, a Declaração de Paris e o “Marco de Ação Prioritário para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior”. Tais documentos iniciam a formação discursiva presente em diversas políticas e práticas atuais, trazendo para este seguimento educacional a responsabilidade de estar sempre orientada em favor do desenvolvimento sustentável, da construção e manutenção da paz, da eliminação da pobreza e da exclusão, priorizando a democratização do acesso, como princípios que vão servir de base às reformas implementadas em cada país. Surge o discurso e as práticas de inclusão social.

realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, reunindo mais de quatro mil pessoas de mais de 180 países, resultando na Declaração de Paris.

Esta Conferência representou a culminância de um grande processo, em escala mundial, que durou mais de dez anos em suas etapas preparatórias, a exemplo da Conferência Regional de Havana (novembro de 1996) e suas equivalentes para outras regiões em Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, com pelo menos três reuniões complementares uma em Toronto para a América do Norte, outra em Porto Rico para o Caribe e uma terceira em Estrasburgo para os países do Conselho da Europa.

A partir dessa Conferência seguiram-se outros eventos no mundo inteiro já no início do século XXI, tendo a Educação Superior como tema central, como “bem público” que incluso nos planos de desenvolvimento estratégico dos países assume o propósito de reestruturar os sistemas desse seguimento educacional como instrumento de transformação e desenvolvimento. Passados dez anos da Conferência de Paris (1998), outros dois eventos merecem destaque, a Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em Cartagena de Índias, na Colômbia (junho de 2008), e a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), realizada em Paris (julho de 2009), ambas promovidas pela UNESCO. Segundo Ristoff (2013), essa segunda Conferência realizada em Paris,

[...] estabeleceu muito nitidamente, e expressamente, repetindo a declaração da Conferência Mundial de dez anos antes, que a educação superior é um ‘bem público’ e não uma mercadoria. Um bem que deve estar no âmbito público, ser do público, ser orientado para o público e que deve desempenhar as suas funções em prol do público, sendo responsabilidade de todas as partes interessadas, de todos os investidores e, em especial, dos governos.

Nesse contexto, as universidades, enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, assumem um papel social e político estratégico num contexto de busca de sustentabilidade para a vida na terra. Assim, entre os desafios mundiais destacados pela CMES estão: a) a segurança alimentar, b) as mudanças climáticas, c) a gestão da água, d) o diálogo intercultural, e) as energias renováveis, f) a saúde pública, g) a construção da paz, h) a defesa dos direitos humanos, i) o cultivo dos valores da democracia e j) a promoção da equidade e da justiça social.

No que se refere à Educação Superior brasileira, segundo dados do INEP (2015), 87% das instituições e 78% das matrículas pertencem ao setor privado. Comparando esta realidade a identificada nos demais países da América Latina, Ristoff (2013) já refletia que a Conferência Regional, realizada na Colômbia (2008), reconhecia este como sendo um problema de toda a Região e, por isso mesmo, foi muito enfática ao alertar que, “a

Educação Superior como bem público social enfrenta correntes que promovem sua mercantilização e privatização, assim como a redução do apoio e financiamento do Estado”. Sobre a posição do Brasil no contexto da América Latina, Ristoff (2013) realiza uma síntese mostrando que,

[...] já em 1998, por ocasião da Conferência Mundial da Educação Superior, os percentuais de privatização em muitos países da América Latina já se encontravam elevados, com Brasil, Chile e Colômbia, por exemplo, com percentuais de matrículas privadas próximas a 60%. Em 2007, oito países da América Latina já tinham percentuais próximos ou superiores a 50% das matrículas no setor privado, com Chile, Brasil, El Salvador e Colômbia com os mais altos índices e com Uruguai, Bolívia, Panamá e Argentina resistindo bravamente às investidas do setor privado. O que se observa mais recentemente é que há um crescimento relativo constante das matrículas do setor privado na quase totalidade dos sistemas nacionais latino-americanos.

Sobre a Conferência Regional (2008), faz-se necessário observar também que o documento estabelece as seguintes diretrizes a serem seguidas pelos governos nacionais: 1) Ampliação do acesso, com qualidade, equidade e pertinência; 2) Apoio econômico e educativo para os estudantes de comunidades pobres e marginalizadas; 3) Diversificação dos sistemas de educação superior; 4) Participação de entidades privadas de educação superior com objetivos de interesse público; 5) Formação de docentes com o objetivo de dotar os mesmos, além de seus alunos das competências de que necessitam no século XXI.

Tais diretrizes estariam diretamente voltadas para o atendimento das exigências postas pelo contexto da globalização e da denominada “sociedade do conhecimento” que exige ainda: 6) Uso da aprendizagem aberta e a distância e das tecnologias de informação e comunicação (TIC); 7) Promoção de pesquisas para melhorar as estratégias didáticas; 8) Criação de sistemas para garantir a qualidade; 9) Critérios de qualidade que reflitam os objetivos globais da educação superior; 10) Reconhecimento da importância de atrair e reter um corpo docente e de pesquisa qualificado, talentoso e comprometido com o seu trabalho; 11) Ter políticas de investimentos que prestem apoio a uma ampla gama de atividades de educação e pesquisa. Mesmo reconhecendo que desde a década de 1990 os discursos fundadores vinculados aos organismos internacionais interessados na temática da Educação Superior influenciam sobremaneira o planejamento da educação brasileira, se faz necessário atentar para os marcos sociohistóricos e a base legal. Outro marco sociohistórico que merece atenção diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que buscou articular as determinações da Constituição Federal (1988) relativas à educação e estabelecer uma política de expansão da Educação Superior objetivando reduzir as desigualdades de oferta existentes até então entre as diferentes regiões do Brasil.

O referido plano, instituído pela Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001, visa atenuar a exclusão sociohistórica evidente entre as regiões, quando a faixa etária dos jovens de 18 a 24 anos aparecia como a mais afetada. No tocante a Educação Superior, estabeleceu como meta a ser cumprida até o ano de 2010, que o Brasil deveria incluir 30% dos jovens em idade universitária, além de ampliar a oferta de ensino público e a criação de novos estabelecimentos de ensino. Meta esta que mesmo com todos os esforços ainda não foi alcançada. Segundo a análise de Ristoff (2013), em estudo que cobre vinte e um anos de Educação Superior, discutindo a expansão e a democratização, é possível destacar:

[...] primeiro, que o crescimento da oferta do setor privado foi muito mais intenso na primeira década (1991-2001); e, segundo, que a última década, especialmente nos anos de 2008 a 2011, mostra uma aceleração da oferta de vagas nas universidades federais, superando a taxa de crescimento anual do setor privado.

Para Vargas et. al (2014, p. 290), mesmo considerando as dificuldades ocorridas na implementação do primeiro plano apresentado em 2001, observou-se que na gestão dos governos Lula da Silva e no primeiro governo Dilma, uma série de políticas que beneficiaram as universidades federais, cujo processo de interiorização representa o marco sociohistórico mais importante. Por outro lado, como alerta Ristoff (2013),

Não surpreende que, diante dessa dificuldade, o novo PNE estabeleça como meta uma taxa de escolarização líquida de 33%, ou seja, apenas 3% superior à do PNE anterior. A dificuldade para alcançar a taxa líquida estabelecida encontra explicações, primeiro, nos indicadores do ensino médio brasileiro e, segundo, no elitismo histórico da educação brasileira, que excluiu ao longo dos anos os grupos mais pobres da sociedade.

O novo Plano nacional de Educação (2014 – 2024) em sua Meta 12 – Educação Superior, preconiza: elevar a taxa bruta de matrícula da Educação Superior para 50% e a taxa Líquida para 33% na população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. E, para as instituições *privadas*, o referido Plano prevê expandir o financiamento estudantil por meio do FIES de forma a dispensar progressivamente a exigência do fiador. O Plano apresenta ainda como estratégias para o alcance das metas principais, a otimização da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de ensino superior, a ampliação e interiorização do acesso à graduação (presencial e semipresencial), a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de licenciatura, o fomento à oferta de vagas para a formação de professores e professoras (sobretudo em áreas deficitárias nas ciências exatas), a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil e das condições de acessibilidade.

Por sua vez, o principal documento que serviu de base para o que hoje temos como expansão e interiorização, a partir de 2003 e também para a implantação do REUNI em 2007, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – Razões, princípios e programas (BRASIL, 2007). Tendo como princípio fundante a *inclusão social* através da inclusão educacional. No referido texto encontramos pela primeira vez uma referência em documento do poder público à educação que se desenvolve no Semiárido Brasileiro, propondo melhorias em sua qualidade. Trazer na íntegra aqui os princípios propostos no referido Plano, nos auxilia na leitura dos seus desdobramentos. Assim,

No contexto do PDE, a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

No texto do referido Plano pode-se observar também uma mudança de foco para as regiões que historicamente foram colocadas em segundo plano pelo poder público. O documento enfatizava ainda que, no Nordeste e em sua porção semiárida, com toda a desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e com a problemática do analfabetismo,

[...] a questão territorial assume contornos críticos e talvez seja possível dizer que nenhum outro aspecto da educação brasileira é tão marcado pelos traços característicos da nossa formação nacional quanto este. No Nordeste, particularmente no Semiárido, os efeitos do nosso fardo histórico – escravidão, patrimonialismo estatal e reacionarismo religioso – são mais visíveis do que em qualquer outra região, embora ainda presentes, em diferentes medidas, em todas elas (PDE, 2007).

No referido Plano, o REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010) deveriam responder pelo alcance dos objetivos indicados para esse nível educacional, quando naquele momento se discutia uma reforma universitária e o processo de expansão e interiorização já estava em curso.

2.1 O CAMPO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E SUAS MEDIAÇÕES ATUAIS: CONSTRUÇÃO DE UM NOVO HABITUS?

Os estudos advindos das Ciências Sociais que consideram a importância da instituição universitária para a formação do ser social já demonstraram que o foco no *acesso*, nas condições de *permanência* e no *sucesso* ou êxito no ensino superior são elementos centrais para que a Educação Superior possa contribuir com a construção contínua de uma nação mais justa, desenvolvida e democrática.

Por sua vez, de acordo com as especificidades sociohistóricas inerentes a cada processo e contexto, esses estudos necessitam lançar mão de categorias, ou lentes teóricas, que desvelem as mediações constituintes do processo em curso. Com esse mote inicial, os autores que colocamos em diálogo nesse trabalho, em suas formulações, apresentam aproximações e afastamentos sobre o lugar do espaço acadêmico para a formação do ser social, enquanto espaço de reprodução ou, de transformação da realidade posta.

Assim, recorrendo inicialmente a Sociologia da Educação proposta por Pierre Bourdieu, adotamos a noção de *campo universitário* (1984, 2011), desenvolvida pelo autor em sua obra *Homo Academicus*, a partir da concepção de campo social. A escolha inicial pelo referencial construído por Pierre Bourdieu se deu com base em sua compreensão relacional da sociedade e sua crítica aos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

Faz-se necessário ressaltar a princípio que, em Bourdieu, o indivíduo é tomado enquanto agente ativo, criativo, que, embora sofra a determinação das estruturas sociais, ao mesmo tempo também é parte determinante dessas estruturas. Pensar a ação dos agentes no campo universitário implica de início, atentar para o desdobramento dessa noção em algumas categorias tais como o *habitus* e o *capital cultural*.

Nessa direção, recorreremos a uma atualização crítica sobre a temática proposta por Lahire (2002) e Catani (2011). Estes autores servem de referência para o estudo em pauta pelas possibilidades de uma releitura dos estudos sobre o fracasso e sucesso escolar nos meios populares, quando atualizam a obra de Bourdieu sobre a temática da Educação e, sobretudo, apontam as contradições inerentes ao campo em estudo e ao espaço social no qual as práticas universitárias se efetivam. Catani (2011) se ocupa da atualização da obra de Bourdieu no que se refere à recepção e apropriação desta no Brasil. Nas palavras de Catani (2011, p. 198),

[...] o campo universitário é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes.

Catani (idem, ibidem) realiza uma leitura cuidadosa sobre a noção de campo universitário e sistematiza uma síntese para esclarecer que três categorias relacionadas a este campo só podem ser compreendidas em diálogo permanente nas práticas. Assim, de acordo com Catani (2011) quando se toma como base a teoria de Bourdieu, “as noções de *campo*, *habitus* e *capital* não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem”. Na leitura de Catani (2011, p. 12), a noção de campo em Bourdieu busca uma aproximação mais próxima da realidade que não substitui a noção de sociedade, com vistas às práticas dos agentes. Assim,

[...] para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos.

Nessa direção, a noção de campo universitário mostra-se apropriada para a nossa proposta de estudo, contendo as características do campo acadêmico, semelhante à noção de campo cunhada por Bourdieu. Por sua vez, o campo universitário vai além dessa noção, como sendo um *locus* de relações no qual os protagonistas são levados a produzir conhecimento acadêmico, como um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal, mas também participam de outras atividades para além das acadêmicas, a exemplo de atividades políticas, culturais, esportivas, festivas, dentre outras, que, de alguma forma, podem estar relacionadas às produções acadêmicas, contribuindo assim para a construção das trajetórias de formação. Nas palavras de Hey (2008, p. 16),

o campo acadêmico refere-se ao uso de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos. No Brasil esse aparato envolve as universidades e as agências financiadoras – em especial a CAPES e o CNPq”.

Portanto, como a noção de campo acadêmico está relacionada especificamente às ações de cunho acadêmico frente ao universo em questão, no estudo proposto nos parece mais interessante trabalhar com a noção de *campo universitário*, já que esta, possibilita

desvelar outros elementos mais abrangentes no processo formativo dos estudantes e de suas trajetórias.

Por sua vez, esta não seria apenas uma categoria pré-construída, mas sim uma possibilidade de focalizar as especificidades do campo acadêmico em questão como aquele que contém o espaço das práticas universitárias, a serem investigadas num cotidiano específico, no tempo e na territorialidade em questão (Semiárido paraibano) nos discursos e nas ações dos estudantes como agentes.

Outra categoria que nos parece interessante e pode ser experimentada no estudo que propomos é a noção de *capital cultural* proposta inicialmente por Bourdieu. Nessa direção, capital cultural seria “um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo, pela família, que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude de reconhecimento frente às práticas educativas” (BOURDIEU, 1996).

Para este autor, o capital cultural também pode ser adquirido nas práticas escolares, no caso, nas práticas universitárias, enquanto saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos, pressupõe sua incorporação, possui a capacidade de se transformar em outros capitais, a exemplo do capital social, tornando-se parte inerente ao próprio indivíduo: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p. 75).

Por sua vez, de acordo com a concepção de Bourdieu (idem), o capital cultural pode existir sob três estados: incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do indivíduo; objetivado, que corresponde aos bens culturais; e institucionalizado – outro tipo de objetivação do capital cultural, a exemplo dos diplomas.

Nessa direção, pensar a Educação Superior brasileira a partir das possibilidades de democratização do acesso, pelo ingresso, permanência e sucesso (formação na graduação e continuidade dos estudos) implica desvelar as trajetórias de formação dos estudantes como agentes, relacionando aspectos inerentes ao capital econômico, social e cultural desses agentes, buscando refletir sobre o *capital cultural* transmitido, desde as relações familiares, mas, focalizando as experiências que contribuíram para a incorporação de um *capital cultural* construído.

Para tanto, faz-se necessário perguntar pelos valores, sentidos e atitudes próprias de uma trajetória de formação que se atualiza com as aprendizagens efetivadas no contexto universitário, durante o processo de formação, com a incorporação de novos elementos aos já existentes, constituído nas contradições das práticas, nos discursos e nas resistências.

Como essas categorias estão imbricadas num mesmo processo, em outra atualização, Lahire (2002) ressalta que existem alguns elementos fundamentais e relativamente invariantes que caracterizam a noção de *campo* e *espaço* para Bourdieu, tais como:

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global; Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios de outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro); Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições. Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

Continua Lahire esclarecendo a posição teórica construída por Bourdieu afirmando que,

As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital. O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados. A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

A partir desse esclarecimento inicial, faz-se necessário demarcar o foco que propomos para o estudo, implicando no diálogo permanente com o método adotado, numa interface entre o estudo qualitativo das práticas universitárias em um determinado campo ou espaço/tempo e as narrativas autobiográficas, pertencentes ao *espaço biográfico* sobre este mesmo processo, enquanto experimento em construção, buscando entender as estratégias utilizadas pelos agentes (estudantes) e a construção de um novo *habitus* universitário na atualidade da universidade brasileira. Na busca por caracterizar este processo também pensamos que,

As estratégias dos agentes são entendidas se as relacionarmos com suas posições no campo. A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo, o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo. Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo (LAHIRE, 2002, p. 47-48).

A obra de Lahire (1997) que, de início, nos instiga a pensar as possibilidades de uma releitura dos estudos de Bourdieu relacionados à Educação escolar e seus desdobramentos atuais seria *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, que mesmo não sendo um estudo no campo da educação superior, traz a

temática da democratização da educação subjacente e as contradições relacionadas às questões sociais. Além disso, a concepção de agente social apresentada por Lahire está próxima da que foi proposta por Bourdieu, enquanto agente ativo.

Na análise desenvolvida por Lahire (1997), vislumbramos simultaneamente os limites da explicação macrossociológica presente na teoria Bourdieusiana, principalmente no que se refere à transmissão do capital cultural aos estudantes pela família, questionando que não bastaria identificar a presença ou ausência de pais com capital cultural elevado e as possibilidades de uma leitura das singularidades.

Seria preciso identificar as mediações, ou as condições de transmissão desse capital, além de outros elementos de ordem subjetivo/objetiva, já que os agentes recebem influências múltiplas em seu processo de formação. Lahire propõe assim uma sociologia em escala individual, ressaltando as singularidades, apresentando pontos de continuidades e de rupturas com Bourdieu. Como reflete Nogueira (2013),

Lahire não nega a pertinência e a importância do conhecimento macrossociológico da realidade social. O que ele procura enfaticamente demonstrar é que não se pode reduzir as realidades individuais a simples manifestações de regras gerais, típicas ou probabilísticas, estabelecidas numa escala coletiva de análise.

Com esse marco teórico, passamos a refletir sobre as possibilidades de investigar as experiências universitárias, vivenciadas pelos estudantes e o processo de incorporação de um novo *habitus* universitário, em decorrência do processo de expansão e interiorização das universidades federais. Nessa direção, corroboramos a posição teórica segundo a qual o *habitus* funciona como esquema de ação, de percepção e de reflexão sobre as práticas, mas, para que se constitua e se efetive esse processo, são necessárias *mediações* diversas. De acordo com Setton (2002, p. 67), o conceito de *habitus* hoje pode ser entendido como,

Um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno.

Se além de um conceito, o *habitus* está presente no corpo (nos gestos e nas posturas) e na mente (nas formas de ver, de classificar) de uma coletividade pertencente a um campo, define as escolhas e as ações em um campo específico. Por sua vez, a noção de *habitus* que nos auxilia na elaboração desta tese, relaciona o produto da experiência biográfica dos sujeitos, da experiência sociohistórica e a interface entre essas experiências.

Nessa direção, *habitus* pode ser entendido como: trajetória, mediação do passado e do presente, como história sendo feita, ou ainda expressão de uma identidade social em

construção (SETTON, 2002, p. 67). Além disso, também entendemos que estamos diante de um processo de *internalização* facilitado por múltiplas *mediações* (VYGOTSKY, 1999a). Assim, *habitus* também é uma *mediação*, a serviço de outras.

Na proposta teórica de Vygotsky (2001) *internalização* seria um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do (no) nível social, no espaço social. Logo, esse processo não se dá de forma direta, mas, de forma mediada pela atividade, através do uso de instrumentos e signos. No caso em estudo, pensamos que a formação dos estudantes, e, por conseguinte, o desenvolvimento humano é resultante das atividades e do trabalho que desenvolvem. Assim, as relações que se efetivam na esfera intersubjetiva possibilitam a constituição de modalidades da ação individual e contribuem para as disposições internalizadas.

Na busca por estudos recentes sobre a temática aqui em evidência, identificamos uma pesquisa em andamento, realizada por professores vinculados à Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, de Pernambuco, intitulada: “A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e Mudanças” (MELO, et al., 2014).

A referida pesquisa, a partir de dados coletados em diversas unidades educacionais vinculadas ao processo de interiorização das universidades federais nordestinas, inclusive com informações sobre o *campus* de Cuité na amostra, aponta expectativas em relação às escolhas profissionais e ao futuro no mercado de trabalho, trata da vivência estudantil e das mudanças de vida decorrentes da crescente presença da universidade pública no interior do Nordeste. Na leitura dos autores (*idem*), “o processo de interiorização configurou-se como uma política pública que contribuiu para por em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica”.

As questões levantadas pela referida pesquisa e os resultados divulgados até então, nos ajudam a pensar o caso aqui em estudo, por que também perguntamos: de que forma se desenvolve um novo *habitus*, quando os jovens originários das camadas populares acessam o ensino superior ingressando numa universidade pública? Buscando respostas para essa e outras questões, corroboramos a posição assumida pelos autores quando afirmam que: “Para entendermos a ação dos jovens frente ao processo de interiorização, é preciso conhecer suas condições de vida em seus contextos de existência”.

Ainda de acordo com Melo et al. (2014, p. 03), quando o sonho de “fazer uma universidade” torna-se realizável, “as predisposições não cultivadas para o estudo podem ter um novo elemento incorporado, alterando o *habitus* de origem dos jovens de classes

excluídas”. Já que, no caso dos estudantes universitários, “o *habitus* é a exteriorização de um conhecimento incorporado acrescido de sua prática particular”. Assim, “a universidade passa a compor o *habitus* de jovens cujas condições de origem, em outras circunstâncias, não os habilitariam a cursar o ensino superior, acionando as suas disposições para construir novos projetos de vida”.

Por sua vez, sublinhamos aqui que Lahire, vem ganhando destaque como uma referência importante relacionado ao tema da Educação Superior com foco nas trajetórias de formação. Por outro lado, foi Lahire quem trouxe a teoria sociohistórica de Vygotsky⁵ para dialogar com as Ciências Sociais. Dizia este autor, em uma entrevista realizada em 2004: “Eu já me sentia próximo de Vygotski antes mesmo de desenvolver a ideia de uma sociologia em escala individual e de me interessar pela questão das singularidades sociais”.

De acordo com Vygotsky (1999a), *mediação* em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário (instrumentos ou signos) numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26). Para Vygotsky (1999a) os processos mediacionais estão na base das interações histórico-culturais que, por sua vez, constituem as funções psicológicas superiores. Por sua vez, essas funções abarcariam dois grupos de fenômenos:

[...] em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta [...] (VYGOTSKY, 1931/1999a, p. 29).

Nessa posição teórica, a constituição de um ser social é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento e tem suas raízes na sociedade e na cultura. Sendo que, as aprendizagens são indutoras do desenvolvimento do ser social e não o contrário. E todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento implica mediações através de

⁵ Lev Vygotsky (1896-1934) como é grafado na área de Educação, ou ainda Vygotski, como é grafado por Bernard Lahire, ou ainda Vigotski em Psicologia Social no Brasil, foi um psicólogo bielo-russo. Morreu há mais de 70 anos, ainda muito jovem (37 anos), mas sua obra ainda está em processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil. "Ele foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos nevrálgicos da Educação e da pedagogia contemporânea", diz Teresa Rego, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

instrumentos e signos ou símbolos. Mas, Vygotsky afirma que, o uso de instrumentos e o uso de signos não esgotam “todas as dimensões do conceito de atividade mediadora” e que seria possível “enumerar muitas outras atividades mediadoras” (VYGOTSKY, 1931/1995, p. 94).

Assim, no caso do estudo aqui proposto, interessa pensar as atividades mediadoras na universidade, que de alguma maneira contribuíram para a construção das trajetórias de formação dos estudantes, tais como: a participação dos mesmos em grupos ou projetos de pesquisa, de extensão, de iniciação à docência, em programas de assistência estudantil, o recebimento de bolsas, a participação em residência universitária, orientação de pesquisa por parte de professores experientes numa determinada área, dentre outras.

Por outro lado, como alerta Molon (2000, p. 11), também nas atividades desenvolvidas na universidade, sabe-se que somente a presença corpórea da outra pessoa não garante a mediação, “mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, dos instrumentos de mediação”.

Em nosso estudo, os processos mediacionais, dizem das condições de permanência e seriam fundamentais para o sucesso acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos), já que, corroborando a tese de Vygotsky, são as aprendizagens que geram desenvolvimento. Assim, pode-se pensar que, a falta de tais mediações pode concorrer para o insucesso, expresso na forma de abandono, desistência dos cursos, evasão de forma geral.

Complementando a noção, consideremos ainda que “a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelece uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2000, p. 11). Tal posicionamento nos auxilia a evitar os objetos pré-construídos e também as dicotomias que tanto Bourdieu, quanto Lahire e também Vigotski chamaram a atenção nas interfaces entre as singularidades e as generalidades, ou pluralidades, cada um a sua maneira.

Com isso, a posição teórica que aqui assumimos relacionando Bourdieu, Lahire e Vigotski, para pensar a Educação Superior problematizando o processo de democratização, diz da necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as condições sociohistóricas de produção e reprodução do *capital cultural*. Nesse contexto, devem ser consideradas as mediações inerentes ao processo em curso, em seus aspectos espaço-temporais.

Outra contribuição ao estudo da vida universitária em interlocução com os estudos de Bourdieu, diz respeito à Teoria da Afiliação em construção por Coulon (2008), outro

sociólogo francês que se debruça sobre o estudo dos processos intelectuais, institucionais e culturais no que se refere à adaptação, sucesso ou insucesso de estudantes na educação superior.

Em seu livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, traduzido no Brasil em 2008, Coulon busca compreender este processo em três tempos distintos, ou, três fases da trajetória universitária, a saber: *o tempo do estranhamento* (entrada na universidade, um mundo não mais familiar); *o tempo da aprendizagem* (nessa fase é onde se corre os maiores perigos).

Para o referido autor, esse é um período frequentemente doloroso, constituído de inseguranças, dúvidas, ansiedades. Nele, vivencia o distanciamento com o passado recente e as incertezas do futuro. Está “no espaço entre dois momentos e não tem mais referências” (COULON, 2008, p. 40). Nesse momento se processa uma aprendizagem complexa e necessária para sua permanência e continuidade da trajetória de formação.

A fase que resulta desses dois momentos anteriores diz respeito ao *tempo da afiliação* (o momento da passagem definitiva do estudante para o seu novo estado, depende muito da fase anterior, dos estabelecimentos e dos próprios estudantes, o estudante sabe que não vai mais abandonar o curso).

Mesmo considerando que o estudo foi realizado no contexto francês, esses elementos descritos representam uma possibilidade teórica interessante para o nosso estudo, visto que, além de partir da mesma base epistemológica ajudam a esclarecer as práticas cotidianas dos estudantes de graduação, e a questionar o processo de transformação alcançado com as experiências por eles vivenciadas.

De acordo com Gripp e Barbosa (2014, p. 36), Coulon e Lahire (1997) publicam estudos sobre as maneiras de estudar, abrindo assim, uma linha de reflexão sobre o que é ser estudante universitário na França nos anos de 1990. Investigam também através de uma pesquisa etnográfica a transição entre o ensino secundário e o ensino superior, problematizando questões internas ao processo de seleção, de classificação social e distinção entre aqueles que serão estudantes e aqueles que serão excluídos depois de algum tempo. Constatam inclusive que o primeiro semestre é decisório para a permanência dos estudantes e o sucesso acadêmico.

Procurando superar uma leitura dicotômica entre objetividade e subjetividade, Bourdieu e Passeron (1999, p. 31) alertam para a necessidade posta às Ciências Sociais na luta por alcançarem um caminho epistemológico coerente e de construir um sistema de relações que englobe, além do sentido objetivo das condutas organizadas e das

regularidades mensuráveis, as relações singulares que os sujeitos mantem com as condições objetivas de existência e com o sentido objetivo de suas condutas. Caminhando nessa direção, Lahire propõe uma Sociologia em escala individual, mas, que não exclui a necessidade de um caminho de volta para olhar as questões macrosociais, relacionando assim um conjunto de categorias que se atualizam no contexto das práticas.

As categorias propostas para a investigação podem auxiliar numa leitura mais próxima da realidade dos agentes (estudantes), perguntando por suas trajetórias de formação, representando um diferencial frente às pesquisas realizadas até então, para além da análise das políticas ou da relação das instituições com o Estado. Num delineamento que propõe uma interface entre Antropologia e Educação, o trabalho de Rodrigues (1996)⁶ já mostrava que, até o final do século XX,

[...] o debate acadêmico sobre ciência e universidade concentrou-se quase que exclusivamente na análise das políticas governamentais para o ensino superior, na relação das instituições universitárias com o estado - principalmente no que se refere aos órgãos de financiamento à pesquisa - e na elaboração de estudos puramente datados, baseados quase que exclusivamente em dados quantitativos e análise de questionários fechados. São trabalhos que se preocupam com a análise da funcionalidade, desempenho, rentabilidade social, em termos da relação custos/benefícios dos investimentos em política de ensino superior.

Pelo exposto evidenciamos a ausência de estudos voltados para as condições reais e das experiências formativas dos sujeitos do processo neste nível educacional até a década de 1990. Mais recentemente Carrano (2009, p. 181) também indica a necessidade de estudos voltados para a vida universitária e a trajetória de formação dos estudantes, afirmando que,

Apesar da existência de estudos sobre o tema, ainda sabemos muito pouco sobre as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso; este último aspecto tanto vale para os jovens oriundos das classes populares como para aqueles originários das elites econômicas.

Nadir Zago (2006), em um estudo clássico intitulado “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares” chama a atenção para a multiplicidade de sentidos e variáveis que se encobrem sobre a categoria

⁶ RODRIGUES, L. C. Uma Etnografia na Universidade: Sobre o processo de construção e legitimação do trabalho acadêmico. Trabalho apresentado pela autora no XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS Caxambu, MG, 22 a 26 de outubro de 1996.

estudante universitário que, de um modo geral, é utilizada como categoria institucional não problematizada. Para Zago (2006, p. 236),

Estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino.

Nos estudos mais atuais, a exemplo de Zago e Brocco (2014, p. 16), observamos um posicionamento semelhante ao que propomos aqui, trazendo inclusive um alerta feito por Bourdieu sobre “os excluídos do interior” quando afirmam que,

Uma das tendências da pesquisa sociológica contemporânea é a investigação da condição do estudante universitário, em tempos de expansão do ensino superior. De um modo geral, o que os resultados dos trabalhos mostram é que o acesso a níveis mais elevados de ensino, não representa superação das desigualdades sociais e escolares, assim como observaram Bourdieu e Champagne (2001).

Ainda para Zago e Brocco (2014, p. 16), a permanência dos estudantes após o acesso na universidade representa uma realidade de constantes desafios. Para ter “sucesso” sobressaem sua forte mobilização e autodeterminação, a custa de muito esforço e sofrimento contra o fatalismo de destinos sociais frequentes no meio de origem. Assim, tomando como mote uma indicação de Carrano (2009, p. 181), na investigação aqui proposta, corroboraamos a constatação de que,

A trajetória dos estudos relacionados com as desigualdades de escolarização entre as classes sociais e a problemática dos estudantes universitários de origem popular são temas ainda pouco estudados no Brasil e que cobram a atenção para as diferentes estratégias utilizadas não apenas pelas famílias, mas também pelos jovens populares em suas iniciativas de acesso à universidade e, principalmente, pelos seus “pulos” para se manterem na instituição e concluírem os cursos que “escolheram” – ou que suas condições de classe e capitais permitiram que escolhessem.

Ainda segundo Rodrigues (1996), os estudos anteriores sobre a universidade operavam com uma metodologia baseada em modelos dicotômicos, fazendo uso de oposições tais como: internalidade/externalidade, fragmentando e isolando variáveis, que, na visão da autora, reforçavam a construção da oposição entre universidade/sociedade seguindo a trilha dos objetos pré-construídos.

Delineamento que deve ser questionado, frente às necessidades de se conhecer melhor o campus universitário, seus agentes e suas práticas cotidianas pelas trajetórias de formação, visto que, os impactos desencadeados pelas políticas implementadas nesta última década criaram um “novo perfil do campus brasileiro” (RISTOFF, 2014).

Políticas estas a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a Lei das Cotas nas Universidades Federais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que nesse cenário contribuem para a criação de novas universidades e a ampliação das preexistentes. Iniciativas que podem ter sido decisivas para o avanço no processo de democratização nas universidades federais, inclusive, multiplicando as demandas.

2.2 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICO-EMPÍRICAS

Numa interface entre Ciências Sociais e Educação, interessa-nos no presente estudo, a efetivação das políticas de democratização e interiorização da Educação Superior pública federal, frente às especificidades regionais. Por sua vez, além de assumir características de categoria empírica, salientamos inicialmente que a temática democratização aqui será tomada enquanto processo a ser investigado.

Por outro lado, também interessa-nos identificar as nuances que este processo assume em sua efetivação nas práticas que se desenvolveram no período em estudo (estudo temporal) e no espaço ou contexto escolhido para a pesquisa proposta. Partindo de uma síntese apontada por Ristoff (2011),

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado - as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados (RISTOFF, 2011, p. 16).

Para pensar as possibilidades e os limites da democratização da Educação Superior, através da interiorização das universidades federais no período e no contexto em estudo (Semiárido paraibano), estamos propondo dialogar com algumas posições teóricas que, de forma crítica, tomaram a universidade como um espaço formativo importante e, ao mesmo tempo, espaço de contradições na sociedade atual. Nesses termos, “a democratização da educação e do conhecimento é parte essencial da democratização da sociedade” (SOBRINHO, 2014, p. 660).

Nesse contexto, as políticas públicas de Educação Superior figuram como uma arena de lutas entre o público e o privado, entre as regiões economicamente mais

aquinhoadas e aquelas sociohistoricamente mais desfavorecidas, ou mesmo entre grupos e sujeitos detentores de algum tipo de capital simbólico, e outros menos favorecidos ou excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no tocante a Educação, estabeleceu a meta de incorporar os sujeitos dela excluídos, pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206). Determinando como dever do Estado que a Educação será efetivada por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (art. 208, v).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/1996), que deveria assegurar a efetivação das ações para o alcance de tal propósito, apesar de sua importância como marco legal para a Educação, promulgada ainda no contexto dos governos neoliberais, cria as possibilidades para que a Educação Superior sofra expansão por via da privatização. Em análise realizada por Ristoff (2004), passados quase dez anos da promulgação da referida LDB, a educação superior brasileira continuava “excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras”.

Para o autor, ocorreu naquele período uma expansão das instituições privadas e nas matrículas presenciais alcançando índices de 120% e 180% respectivamente. É neste mesmo período que avança o processo de diversificação, com a banalização do termo universidade. Assim, para Ristoff (2004, p. 42), as universidades, espaço tal qual definido na Constituição Brasileira de 1988, como instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão,

[...] que em 1996 representavam um percentual pequeno (14,8%) em relação ao total das instituições, em 2004 passaram a representar apenas 8,4%, sendo confundidas no imaginário popular com centros universitários e pequenas faculdades – instituições exclusivamente dedicadas ao ensino de graduação.

Além destas características, Ristoff (2004) aponta ainda uma progressiva centralização no sistema regulatório tendo em vista a expansão da educação superior predominantemente por meio da iniciativa privada. O autor ressalta o desequilíbrio regional caracterizado principalmente pela “sudestificação” da Educação Superior como um fenômeno expressivo até então, quando os quatro Estados da Região Sudeste detinham cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil.

Outra característica apontada por Ristoff (2004), em sua análise, dizia respeito à ampliação do acesso a esse nível de ensino para setores da classe média até então

excluídos, que “ocorreu principalmente como resultado da forte exclusão historicamente reinante nas universidades públicas”. Em 2004, com os reflexos das políticas implantadas nos governos neoliberais, apenas 10,4% de jovens na população de 18 a 24 anos estavam matriculados na educação superior. Em se tratando das responsabilidades do poder público com a problemática, de acordo com o estudo realizado por Reis (2014, p. 104),

pode-se afirmar que as reformas e políticas do governo FHC aproximaram-se da agenda sistêmica apresentada pelos organismos multilaterais, cuja essência se encontra na autonomia para as instituições federais, na centralização do processo decisório no MEC, na avaliação da qualidade do ensino, na diversificação (curricular, institucional e de cursos) e na diversidade de fontes de financiamento. E, ainda, elas se sustentam na concepção de universidade de ensino (desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), na submissão da formação profissional às exigências do mercado e imposição de condições precárias para o trabalho docente.

Sabe-se que durante toda a década de 1990 até 2002 tivemos no Brasil, com a implantação do projeto neoliberal, um fortalecimento dos interesses privatistas e um enfraquecimento dos interesses públicos. Segundo Peixoto (2013, p. 04), durante os governos neoliberais,

[...] o sistema de educação superior público diminuiu e a falta de recursos colocou em risco a qualidade das instituições públicas, as principais responsáveis pela formação de quadros para o desenvolvimento das ciências e da tecnologia no Brasil. Por outro lado, a educação privada aumentou sua influência, tanto na educação básica, colocando-se como uma alternativa frente à baixa qualidade, e à dificuldade de absorção de demanda da educação pública e na educação superior no papel social de arcar com a expansão e democratização do acesso.

Apontando o governo de FHC como sendo aquele que impulsionou a privatização, precarização e o desmonte das universidades federais, Tavares et al (2011), afirmam que naquele governo, sob a proposta de reforma do Estado brasileiro, “houve redução de investimentos na Educação Superior pública gratuita e consequente transferência da responsabilidade sobre esta para o setor privado ou para a sociedade”, a partir do momento em que “este nível de educação passou a ser considerado de natureza pública, porém não necessariamente estatal”. Por outro lado, segundo Reis (2014, p. 73) nas propostas de governo dos dois mandatos de Lula,

[...] observa-se que três diretrizes para a educação foram traçadas: qualidade social da educação, democratização do acesso/garantia da permanência e democratização da gestão educacional. Elas direcionaram as ações desenvolvidas em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2002, 2006).

Observa-se aqui que democratização deixa de ser apenas um conceito e passa a figurar como uma diretriz para as políticas educacionais. Nesse contexto, trabalhar com uma categoria que representa uma interface entre Educação e Ciências Sociais implica inicialmente sua caracterização e a discussão sobre seu surgimento. Para Vargas e Paula (2011), o conceito de democratização aparece pela primeira vez na legislação educacional brasileira no Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior (Projeto de lei 7200/2006). Tal conceito não estava presente quando da Reforma de 1968 e não consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Partindo do pressuposto de que a expansão e a interiorização das universidades federais ampliaram sensivelmente as matrículas no ensino superior público no Brasil, adotamos uma postura crítica em relação a esse processo, questionando se o aumento do acesso aos bancos escolares universitários redundou realmente numa democratização do ensino superior público no país. Nessa direção atentamos de início, para o que advertem Silva e Veloso (2013, p. 424) sobre a democratização, apoiando-se em Lukács (2008, p. 25):

[...] as propostas pontuais, emergenciais (táticas) são como momentos parciais do grande desenvolvimento histórico do gênero humano, isto é, são momentos que podem promover a ‘sociabilidade universal’ – desde que não se cultive a ilusão de que resolvam o problema crucial da desigualdade.

Ora, trabalhar com uma categoria tão controversa como “democracia”, na interface entre Educação e Ciências Sociais implica, antes de tudo, uma caracterização e a discussão sobre seu surgimento no contexto em evidência. Entendendo que democratização implica no processo que pode concorrer para o alcance da democracia e considerando que no modo de produção capitalista este processo estará sempre incompleto, pode-se pensar nas possibilidades e nos limites que incidem nessa empreitada, olhando para uma realidade específica, no caso, a brasileira, nordestina, localizada no semiárido paraibano.

Mesmo sabendo das limitações da democracia, enquanto categoria que ao lado da cidadania e dos direitos civis, ainda estão a serviço da reprodução da sociedade capitalista, “em determinadas situações concretas”, como é o caso da realidade brasileira, “a luta pela democracia, pelos direitos civis, pode ser um passo importante para a transformação da sociedade. Mas, aí é preciso ver, em cada caso, como esta luta pela democracia”, para além da emancipação política, “pode se articular efetivamente com a emancipação da humanidade” (TONET, 2002, p. 25).

Buscando tratar o tema da democratização, primeiro teoricamente, como conceito e, depois como processo que se efetiva, através das iniciativas das políticas educacionais e das ações implementadas na sociedade, recorreremos a Dias Sobrinho (2011, p. 121) para quem

A democratização é um núcleo dos mais importantes e urgentes da agenda atual da educação superior. É impossível tratar adequadamente esse tema sem recorrer a uma discussão, ainda que muito breve, sobre o princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social.

Dias Sobrinho (2010, p. 2) enfatiza ainda que a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. Por outro lado, “a educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação”, enquanto dever do Estado, o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário para a construção da sociedade, para a consolidação da identidade nacional, além de ser instrumento de inclusão socioeconômica. Além de bem público e direito social, deve-se primar pela qualidade da oferta da educação a todas as camadas sociais, enquanto instrumento nas lutas frente às transformações da sociedade, da economia e do mundo do trabalho.

Para Silva e Veloso (2013, p. 5) a democracia se refere a um conceito com grau elevado de abstração, que pode “tornar-se” ação concreta através do processo de democratização. Nesses termos, “democratizar, então, pode vir a ser o acontecimento da democracia, seguindo avanços permanentes, infundáveis, que se constituem pela ação humana”.

Como processo, democratizar o ensino superior seria ampliar o acesso à educação a todos os membros da sociedade, processo que deve ocorrer concomitantemente à criação de estratégias que garantam condições dos alunos manterem seus estudos, sem haver perda de qualidade educacional (ZANDONÁ, 2005). Tal processo dar-se-ia através da formulação de políticas que visassem tornar o ensino superior acessível a todas as classes, sem distinções econômicas, sociais e raciais (RISTOFF e SEVEGNANI, 2006).

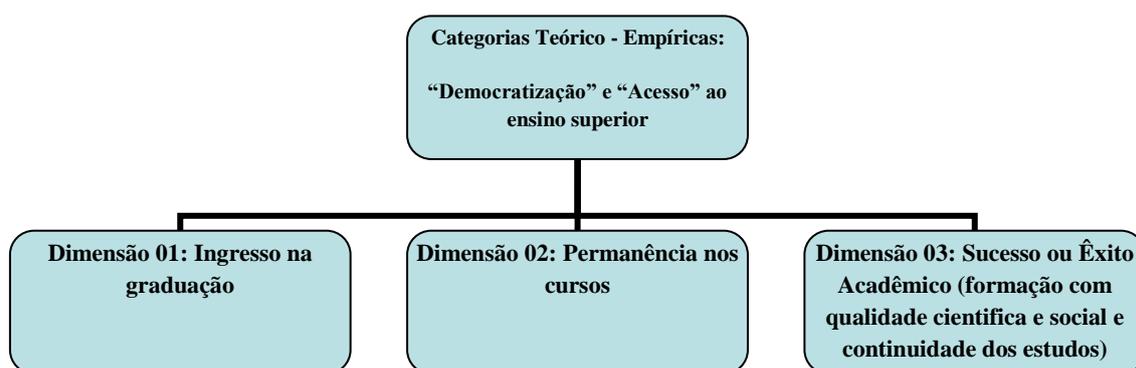
Nessas condições, criam-se as possibilidades para pensar a democratização como um processo e não como uma estrutura estática, ou mesmo um conceito cristalizado, considerando-se para tanto as possibilidades e necessidades efetivas, presentes em uma dada realidade. Assim, procura-se nessa tese, analisar a democratização como “possível e necessária” (LUKÁCS, 2008, p. 106), buscando apreender em termos histórico-sociais o real modo de ser do processo, seu atual ser-precisamente-assim e depois dessa apreensão,

buscar uma correta formulação da problemática em questão. Ainda para Lukács (2008, p. 106), a obra de reforma não pode ser compreendida “no que se refere à estrutura teórico-prática, à orientação, aos valores, etc., se antes não soubermos o que, por qual razão, de que modo é preciso reformar e foi reformado”.

Para pensar as possibilidades e os limites da democratização da educação superior através da expansão e interiorização das Universidades Federais no período considerado e no contexto em estudo (Semiárido paraibano), além de uma leitura atenta dos dados quantitativos, estamos propondo dialogar com algumas posições teóricas que, de forma crítica, tomaram a universidade como um espaço formativo importante e, ao mesmo tempo, espaço de contradições e desigualdades. Seguimos uma indicação de que, “segundo indicadores quantitativos (quantos?) e qualitativos (a quem? a que fins? como?), provavelmente, se possa apreender as possibilidades da democratização do acesso e do acesso democrático” (SILVA e VELOSO, 2013).

Nessa direção, as trajetórias de formação dos estudantes serviram de base empírica para o estudo, quando relacionamos algumas categorias evidenciadas nesse mesmo processo. Assim, o diagrama a seguir indica algumas lentes teórico-empíricas, para olharmos as experiências e mediações realizadas no espaço das práticas que se efetivaram com o processo de interiorização durante o período em estudo.

Diagrama 01: Categorias Teórico - Empíricas para o estudo das trajetórias de formação.



Fonte: elaboração própria

Buscando evidenciar as características que o processo de democratização apresenta olhando para as condições de produção e para as trajetórias de formação dos sujeitos, focalizamos o acesso à educação superior pública no período, tomando como auxílio três dimensões desse mesmo processo. Refletimos sobre as condições de *ingresso*, *permanência* e *sucesso* ou *êxito acadêmico* (formação na graduação e continuidade dos

estudos) dos estudantes. São dimensões que só podem ser pensadas numa relação de reciprocidade, considerando-se a diversidade e as contradições sociohistóricas presentes na realidade, especificamente no que tange a região do Semiárido, que no caso em estudo, foram tomadas a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes do Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, como *lócus* de investigação.

Nesse percurso, além da *democratização* como categoria teórico-empírica basilar desse estudo, o “acesso” ao ensino superior público federal, passa a ser tomado enquanto categoria mais próxima das práticas efetivadas, no entanto, tais categorias estão necessariamente relacionadas às demais, utilizadas neste trabalho, assumindo características de um construto teórico-empírico para as análises subsequentes.

Atentando para o estudo realizado por Silva e Veloso (2013), sobre o uso da categoria “acesso” em trabalhos ligados a educação superior, vê-se que o termo aparece constantemente, no entanto, ainda mostra-se evasivo, com pouco entendimento, necessitando de uma melhor clareza e significação. Para as autoras, primeiro deve-se perguntar: quem acessa? Qual o tamanho do acesso? Que tipo de acesso? Acessar promove que outros acessos?

Nessa direção, faz-se necessário assumir uma concepção para a categoria “acesso”, para em seguida caracterizar as três dimensões do acesso, consideradas a priori, para o caso em estudo. Assim, concordamos com Silva e Veloso (2013, p. 729) para quem acesso,

[...] significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”.

Aprofundando a compreensão, acesso estaria relacionado à interface coletividade/universalidade, agregando-se ao sentido de igualdade e liberdade. Tomando por base uma inspiração marxista, “A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social” (MARX, 2004).

Olhando para o processo de democratização da Educação Superior de forma afirmativa e ampla, “a centralidade do acesso nas políticas educacionais significa avanços na medida em que tem provocado expansão do ingresso e alteração no quadro de desigualdade crônica que marca a história da educação superior brasileira” (SILVA, VELOSO, 2013, p. 743).

Por sua vez, para uma abordagem teórico-empírica, a categoria *permanência* no ensino superior também é uma categoria em construção. Sabe-se hoje que a categoria *permanência* vem sendo tratada com maior ênfase desde os anos de 1990, com a expansão do ensino superior pela via privada, sobretudo com a aprovação da LDB (Lei 9493/1996). Por outro lado, essa categoria ganha maior importância com as políticas direcionadas à Educação Superior para a esfera pública federal, a partir de 2003, quando teve início o processo de expansão e interiorização das universidades federais, com base nos princípios da democratização e da inclusão social.

Nesse entendimento, Araújo (2013) realiza um importante estudo sobre a construção da categoria *permanência* no ensino superior brasileiro e esclarece que, mesmo não existindo uma conceituação clara nos estudos realizados até então, sabe-se que o seu uso ganha força nos últimos anos, devido à ampliação do acesso, pois, “trouxe outras necessidades, especialmente para as camadas mais pobres da população que mesmo obtendo vagas em instituições públicas não apresentam condições materiais para permanecer no ensino superior” (ARAÚJO, 2013, p. 30).

Ainda para a referida autora, a categoria *permanência* nos diversos trabalhos por ela analisados, é “identificada como a manutenção do estudante ao longo do curso, com vistas à sua terminalidade no tempo devido para sua integralização”. Do ponto de vista da autora, a explicação para a incipiência dos estudos sobre a permanência e sua conceituação, estaria na inexistência da obrigatoriedade do Estado brasileiro em oferecer este nível de ensino.

Nesse sentido, reforça a sua defasagem considerando que a Constituição Federal em vigor, em seu Art. 208, institui apenas a Educação Básica como obrigatória e gratuita. Assim, os demais níveis de formação foram entregues à capacidade e condições de cada cidadão. Além disso, ajuda a refletir que, existem outras formas de se caracterizar esta categoria, tais como a permanência:

[...] a) não necessariamente no curso do primeiro ingresso, mas no ensino superior, na mesma IES; b) no ensino superior, mas não na mesma IES; c) no curso de graduação, além do período inicialmente indicado para a integralização do currículo, como reflexo da reprovação escolar; d) no curso de graduação, além do período inicialmente indicado para a integralização do currículo, como reflexo da flexibilização dos currículos e da matrícula por disciplina (ARAÚJO, 2013, p. 35).

Por sua vez, denominamos *sucesso* ou *êxito acadêmico* a efetivação da trajetória de formação dos estudantes desde o acesso à graduação e sua conclusão com qualidade

científica e social, considerando inclusive o seu ingresso na pós-graduação. Nesses termos, se o *fracasso escolar* é uma produção social e histórica, que revela “histórias de submissão e rebeldia” (PATTO, 1990), resultado das desigualdades sociais, que se reproduzem na escola como desigualdades educacionais, o *sucesso ou êxito acadêmico* também pode ser pensado enquanto uma produção sociohistoricamente engendrada nas relações e nas práticas cotidianas, nas instituições de Educação Superior, e resultado das decisões político-econômicas.

Nesse sentido, se aquele que “fracassa”, não deve ser responsabilizado individualmente, pois, é a própria escola que fracassa, aquele que obtém sucesso, ou êxito na trajetória de formação, também diz do êxito da instituição na qual ingressou e permaneceu. Logo, essa trajetória traz elementos importantes para serem evidenciados no estudo do processo de formação.

Ressaltamos aqui que, a noção de *sucesso ou êxito acadêmico*, no plano discursivo, só recentemente vem sendo expressa nos textos oficiais da Educação Brasileira, para além de uma prática individualizante, como um processo que envolve dimensões múltiplas. Como exemplo observa-se o texto final da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010), na passagem a seguir:

A concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do aluno. Antes significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Dentre outros, significa também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (CONAE, 2010, p. 62).

Contudo, para o estudo em pauta, corroboramos a noção de *sucesso escolar*, apontada por Lahire (1997) e Charlot (2000), que, embora nasça de contextos e estudos diferentes, nos auxiliam a pensar o *sucesso* ou *êxito acadêmico* em nossa realidade (formação com qualidade científica, social e continuidade dos estudos), como um processo que acontece no plano situacional, em constante atualização e que se efetiva, por exemplo, quando um estudante originário das camadas populares, vindo inclusive da escola pública, consegue efetivar uma trajetória de formação prolongada, no caso, uma *trajetória universitária prolongada*.

Esse processo envolve dialeticamente elementos objetivos/subjetivos, de forma indissociável, mediações necessárias e aprendizagens que contribuem para o

desenvolvimento do pensar, do sentir e do agir dos estudantes. Nesse sentido, tomando a defesa de Lahire (1997), entende-se que “fracasso escolar” e “sucesso escolar” não são objetos de pesquisa apreendidos por si só. São conceitos, ou categorias analíticas, ambíguas e polissêmicas, que não podem ser medidas rigorosamente e assumem a condição de construções sociais, datadas no tempo e no espaço. Além disso, os conceitos estão suscetíveis a variações no tempo, necessitando de validação por meio de critérios estabelecidos ao longo da investigação.

Para Charlot (2000, p.16) o que existe são alunos em “situação de fracasso” ou em “situação de sucesso”. Nessas condições, para a realização de uma pesquisa com essas temáticas, faz-se necessário uma cuidadosa organização metodológica, inicialmente procurando contextualizar a pesquisa empírica, construindo o problema e a hipótese de trabalho. Nessa posição teórico-metodológica, entende-se que, se não é possível encontrar o “sucesso acadêmico” em si, é possível observar as condições sociais, educacionais, políticas, constituintes da realidade que o rodeia, considerando, para tanto, as condições objetivo/subjetivas postas e as mediações incidentes no processo.

Nessas condições, para a efetivação do estudo aqui proposto, desde a construção do problema, as hipóteses levantadas, até a análise e interpretação dos dados, necessitamos criar os indicadores, ou as dimensões, para “operacionalizar a categoria”, através do que consideramos “expressões”, momentos da trajetória de formação e traços específicos dessas trajetórias, que indicam o *sucesso* ou *êxito acadêmico*. Esses elementos constituem as *mediações* que podem dificultar ou facilitar a efetivação do processo de formação em seu desenvolvimento.

2.3 A Mediação Afetiva e sua influência nas trajetórias de formação

Dentre as mediações teórico-empíricas presentes em grande parte dos relatos autobiográficos analisados, a *mediação afetiva* merece um tratamento mais específico por sua complexidade na interface aqui proposta. Visto que, enquanto categoria de estudo/análise, ainda carece de melhores esclarecimentos, no entanto, seu emprego se faz necessário, considerando que seu alcance perpassa todas as relações humanas, mantendo sempre uma relação direta ou indireta com estas, em todo o desenvolvimento da subjetividade humana e de sua expressão no contexto sociohistórico.

Nesse sentido, em se tratando das relações estabelecidas entre professores e estudantes para a efetivação do processo de formação, corroboramos a defesa de Leite

(2012, p. 365) para quem a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula e nas demais atividades mediadoras desse processo, “produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos”. Sobretudo por que, a qualidade da mediação pedagógica estabelecida, é fundamental para a qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/estudantes e os objetos/conteúdos estudados.

Nessa direção, ressaltamos a importância desta mediação para o estudo em pauta, considerando a indissociável relação entre cognição e afetividade (sentimentos e emoções) e exigindo-se para isso, o entrelace desta categoria com outras que se destacaram na análise. Para tanto, consideramos ainda que, as experiências dos estudantes na universidade, devem ser tomadas enquanto *atividade* (LEONTIEV, 1978), ou seja, assumem a condição de um *trabalho*, ou ainda, uma *atividade mediadora*, com base na acepção marxista do termo. Na defesa de que o trabalho é o fundamento do ser social.

Assim, estudar na universidade reúne as características de um *trabalho*, um trabalho formativo, pedagógico, por isso mesmo, também deve ser tido como constituinte da formação do ser social. Lembramos inclusive que todas as outras expressões humanas são resultado das relações estabelecidas nesta categoria fundante. E todos os outros complexos partindo do trabalho, como atividade mediadora, vão favorecer o processo de formação humana.

Mesmo não sendo o foco de sua construção teórica, Vygotsky iniciou seus estudos tendo a afetividade como uma das mediações para a compreensão do desenvolvimento ou da formação humana e de sua expressão comunicativa. Assim, esta categoria acompanha seu pensamento desde seus trabalhos iniciais, principalmente por sua compreensão do ser humano como ser da totalidade.

Segundo Vygotsky (1997) para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Como nos indica Lane (1995), “em Vygotsky não encontramos a dicotomia entre pensamento e emoção”.

Nessa perspectiva o homem deve ser compreendido em sua totalidade e não apenas na soma dos complexos que o constituem. Para essa empreitada, “a análise em unidade indica o caminho” (VYGOTSKY, 1994), e é essa posição que temos como base para o estudo da formação humana, e, por conseguinte, de uma trajetória de formação, tomando a afetividade como categoria epistemológica e ontológica. Nesse sentido,

seguimos entendendo que, os aspectos subjetivos se desenvolvem numa dialética com as mediações objetivas.

Dessa afirmação decorre que em toda expressão humana dotada de sentido e significado, existe um substrato psicofisiológico impulsionado por uma emoção, que pode ser explicado tendo como base algum conhecimento já sistematizado, registrado como produto histórico que ao mesmo tempo nos serve de instrumento para a compreensão das ações individuais, coletivas e sociais dos sujeitos.

Por isso “[...] qualquer que seja o nível a que pertença o pensamento (emocional ou lógico), ele é sempre um fenômeno que tem na base uma emoção. Compreende-se que o processo cognitivo nunca existe independente da emoção” (VYGOTSKY, 1997), contudo, qualquer registro humano dotado de sentido e significado traz consigo uma série de conteúdos que podem servir de elementos reveladores do sentido da expressão da experiência humana, bem como de sua realidade objetiva constituinte.

De acordo com Lane (1995), Vygotsky tinha a afetividade como uma categoria fundamental, ao lado de outras como a consciência e a atividade, influenciando os processos motivacionais e o próprio pensamento. Por isso, com esse estudo, estamos perguntando por motivos, por mediações da experiência, e analisando o pensamento expresso através da escrita autobiográfica, tendo por fundamento a realidade constituinte do ser sociohistórico.

Nesse estudo, a afetividade, enquanto mediação serve de base para a compreensão das outras instâncias embutidas no fenômeno estudado, as experiências formativas de estudantes universitários. Não queremos com isso mostrar nenhuma superioridade da *mediação afetiva* em relação às demais categorias que contribuem para o desenvolvimento das trajetórias de formação, buscamos, sobretudo, uma interface dessas diversas instâncias que constituem o fenômeno, no pano subjetivo e objetivo concomitantemente.

A afetividade, sendo ainda mal compreendida pela ciência, é passiva de muitos equívocos conceituais atribuídos até a própria significação da palavra. Palavras como sentimentos, emoções, paixões e afetos são utilizados indistintamente com os mesmos significados e com sentidos obscuros, quando se busca tratar da temática, necessitando assim, de um esclarecimento e de uma definição mais clara do que de fato estamos querendo dizer quando nos referimos à afetividade enquanto complexo integrante de um complexo maior – a consciência – e enquanto categoria fundamental dentro do nosso estudo/análise da formação humana, das trajetórias de formação.

Segundo Rey (1999, p. 37), um dos estudiosos da obra de Vygotsky, as emoções – que representam um dos constituintes da expressão da afetividade - tem sido um dos temas menos tratados na investigação em Ciências Humana e Sociais, pelo menos a partir dos fundamentos que adotamos. Quando se trata do assunto, tem-se visto estudos na psicanálise e nas chamadas escolas dinâmicas em psicologia, servindo estas de base para alguns trabalhos nos campos de Educação, da Sociologia e Antropologia. Contudo, para o autor, de modo geral, observa-se pouco esclarecimento dado ao tema.

Assim, para Rey (1999, p. 38) as emoções são “[...] a realidade humana mesma realizando-se sob a forma de emoção”. Por sua vez, nas Ciências Humanas e Sociais as emoções nunca têm sido consideradas como uma realidade em si mesma, e a ausência do tema da subjetividade tem influenciado a representação dos processos humanos como um conjunto de processos fragmentados e naturalizados.

Na visão do autor supracitado, o estudo dos processos afetivos só é possível por meios indiretos e implícitos através de construções teóricas e hipotéticas. Com essa indicação, acreditamos que o estudo da subjetividade através da linguagem escrita seja possível e facilite uma discussão teórico-prática, tendo a realidade objetiva como intrínseca, de um mesmo processo constituinte do humano.

Um dos pontos mais importantes ressaltado por Rey (1999) refere-se às emoções como unidade essencial na constituição das necessidades que as precedem, tornando-se, constitutivas e constituintes dessas necessidades. Mostrando a complexidade e a necessidade do estudo dos processos afetivos para a compreensão, de forma integrada, dos processos psicológicos do desenvolvimento humano e de seu comportamento.

Dessa maneira, buscamos um estudo crítico e integrado de vários aspectos que afetam o desenvolvimento e a expressão humana, para a construção de um conhecimento científico que realmente sirva ao homem em sociedade, na tentativa de mostrar que não se pode desprezar os aspectos afetivos, por que estes fazem parte de toda ação humana dotada de sentido.

Assim, o que propomos para o estudo do fenômeno segue uma orientação teórico-metodológica que considera além dos aspectos cognitivos, o cultural e o afetivo como integrantes ativos, constituintes e constitutivos da subjetividade e da sua expressão objetiva a partir da linguagem escrita.

Buscando tornar claro o nosso estudo acerca da mediação afetiva no processo de formação humana, procuramos caracterizar o que denominamos de afetividade, já que

como adiantamos, a formação humana e, por conseguinte as trajetórias de formação, refere-se a esse processo mediado pelos complexos que formam a totalidade do ser em transformação permanente, transformando a natureza enquanto se transforma.

A afetividade humana antes de ser uma categoria de estudo/análise própria da fundamentação sociohistórica, é uma dimensão constituinte da subjetividade e da formação humana. Nesses termos, está relacionada com outras dimensões integrantes do sujeito enquanto ser social e histórico. No entanto, como todas as outras dimensões, não aparece por si só nos indivíduos ou nos grupos em forma de fenômenos. O que podemos caracterizar como fenômenos expressos na linguagem, por exemplo, enquanto processo, comportamento e ato são os seus constituintes ou componentes afetivos, em forma de emoções e sentimentos.

Dessa maneira, a afetividade é tida “como a totalidade [...] que impregna a existência do ser humano” (SAWAIA, 1999) e se apresenta como reações moderadas de prazer ou desprazer (os sentimentos) e fenômenos afetivos intensos, os quais interferem no fluxo normal da conduta humana (as emoções) e que por sua vez, são produtoras dos sentimentos. Com isso, compreendemos que essa totalidade é responsável pelos motivos, conscientes ou não, que servem de impulsos para as nossas ações.

Seguindo essa mesma compreensão, Lane (2000), nos esclarece algo relacionado à dinâmica e a importância da vida afetiva para a formação humana afirmando que:

As emoções apresentam aspectos paradoxais, podendo paralisar o indivíduo ou levá-lo a agir e por isso, acredita-se que os aspectos afetivos (emoções e sentimentos) estejam na base de toda ação humana dotada de sentido, consciente ou não, intra e interpiscológica.

Retomando os estudos de Rey (1999, p. 47), “as emoções representam a unidade essencial na constituição das necessidades”. Para esse mesmo autor, as necessidades, ao transformarem-se em motivos humanos com o desenvolvimento histórico, modificam o caráter das emoções iniciais. Por sua vez, as emoções primárias (mais simples) e secundárias (mais elaboradas), se desenvolvem nas relações sociohistóricas.

É neste sentido que Vygotsky (1999) demonstrou que as emoções só podem ser compreendidas no contexto de toda a dinâmica da vida humana. Trazendo-nos a noção de processo histórico, mostra que seu desenvolvimento não se dá apenas, através de estágios pré-determinados biologicamente e esclarece que o desenvolvimento das emoções não se caracteriza como um estado dentro do outro. A dinâmica do processo depende do contexto

vivido no social, ou melhor, das experiências vivenciadas, quando estas, dão sentido e significado a esse processo.

Para Damásio (1996), inicialmente, os sentimentos representam o processo de viver uma emoção, em seguida eles se transformam em qualificadores do que é percebido ou recordado. Dessa forma, para esse autor, o sentimento pode ser caracterizado como um estado do corpo e da mente ao mesmo tempo e que pode ser positivo ou negativo, “acompanhado por um correspondente modo de pensamento [...] rico em idéias e agradável quando está na sua faixa positiva e de alteração lenta e repetitivo quando se inclina em direção à faixa negativa” (DAMÁSIO, 1996, p. 15).

Ainda segundo Damásio (1996, p. 78), como expressão da atividade afetiva, seja no corpo ou nas ações humanas, existe uma grande variedade de sentimentos originados por determinadas emoções. Existem por exemplo, aqueles que têm como base as emoções mais universais que são: a felicidade, a tristeza, a cólera, o medo e o nojo, enquadrados nas emoções mais elementares, primárias, diretamente dependentes dos “sentimentos impulsivos”, se consideramos a categorização desenvolvida por Heller (1985), em seu livro “Teoria de los sentimientos”.

Apresentando um referencial filosófico, sociológico e antropológico, Heller (1985) nos auxilia no estudo acerca dos componentes afetivos (emoções e sentimentos). A autora considera a afetividade de forma positiva, defendendo-a enquanto categoria epistemológica e ontológica, o que significa vivificar sua importância na formação do ser social e na construção de sua trajetória de formação.

De acordo com Heller (1985, p. 13), as condições impostas pela sociedade atual e o pensamento determinado por ela, produzem e fixam sentimentos particulares, perpetuam e reproduzem a alienação dos sentimentos e caracterizam certos afetos. Nessa direção, como denuncia a autora, “o homem está unificado, porém sua personalidade está cindida” (idem, *ibidem*). Para a referida autora:

Sentir significa estar implicado em algo [...] estar implicado em algo não significa de nenhum modo que ‘algo’ seja um objeto determinado concretamente. Por exemplo, pode haver o temor sem objeto (a ansiedade). (Heller, 1985, p. 19).

No entanto, o desenvolvimento da afetividade humana está diretamente interligado ao desenvolvimento histórico da consciência e da linguagem dos sujeitos pelo processo de significação desencadeado em sua relação com o mundo objetivo. Nessa direção, o trabalho, ou atividade, como princípio fundante do ser social, e todas as outras

atividades humanas a ele relacionadas imprimem um peso fundamental sobre a nossa compreensão histórica da formação do ser social, ou melhor, das mais diversas dimensões ou complexos psicológicos e sociohistóricos, constituintes do humano, dentre muitos, a vida afetiva, sua constituição, mediação e expressão enquanto reflexo ou objetivação humana.

Tomar a afetividade como uma dimensão, ou ainda, mediação, que se desenvolve historicamente, significa buscar sua interface com os demais complexos constituintes do ser social, no processo de formação da consciência. Assim, “O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sociohistórico está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Nessa mesma direção Vygotsky (1989) trata do signo como mediação fundamental entre um sujeito e outro sujeito, vendo a gênese da consciência como um processo mediado pelas relações sociais. Assim, seguido essa matriz de pensamento, a raiz da compreensão do homem está no próprio homem, tomado em sua totalidade, mas também, faz-se necessário perguntar pelas relações que são estabelecidas no contexto das práticas, visto que, os sujeitos, ou os agentes, se fazem nas relações objetivas enquanto imprime sua marca neste processo. Os aspectos afetivos assumem nessas condições, o caráter de significados (convencionais) e de sentidos (pessoais), como mediações decisivas na construção das trajetórias de formação, em um determinado tempo e lugar.

3. SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA

Atentando para o que refletem Lavergne e Beserra (2012) sobre a construção de um caminho teórico-metodológico em Ciências Sociais para o estudo da Educação Superior brasileira, corroboramos a constatação de que:

[...] a universidade, no que respeita às suas práticas cotidianas, não tem sido o objeto empírico preferencial da antropologia e nem mesmo da sociologia da educação que dela tem mantido relativa distância à medida que tem se concentrado no estudo da educação básica (ensino fundamental e médio). Mais recentemente, com a injeção dos processos avaliativos na educação superior, a demanda pelo estreitamento da relação entre educação superior e educação básica através da formação do professor e os desafios das políticas de ação afirmativa, uma atenção especial passou a ser dada ao espaço universitário.

Podemos observar também que as políticas educacionais, a exemplo da política de Educação Superior, vêm sendo objeto de estudo de pesquisadores vinculados à área de Educação, muito mais que em Ciências Sociais. Ciente dos desafios a enfrentar no estudo, a proposta aqui assumida procura dialogar na interface com os fundamentos da Sociologia da Educação para a realização de um trabalho de campo em Educação Superior, indo além do que André (1995) denominou de “etnografia da prática escolar”.

Por sua vez, ressaltamos aqui a importância das abordagens qualitativas de pesquisa, fundamentadas “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013).

Como primeiro posicionamento para a construção do método de investigação, buscamos reunir dados quantitativos secundários referentes ao período em estudo (2003 a 2015). Utilizamos inicialmente dados divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, objetivando mapear informações relativas ao alcance da Meta 12: Educação Superior, do Plano Nacional de Educação – PNE (2001) para a população de 18 a 24 anos (considerada em idade adequada para ingresso na graduação), o que possibilitou atualizar informações e montar alguns gráficos comparando a realidade brasileira, nordestina e paraibana, até chegarmos mais próximo possível das condições sociohistóricas vivenciadas na sua porção Semiárida.

Em seguida reunimos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – Pnad, divulgados pelo IBGE, no mesmo período, facilitando assim, uma melhor

visualização do *locus* de investigação e a delimitação do objeto de estudo em seu processo. Ao mesmo tempo, entramos em contato com a Pró-Reitoria de Ensino da UFCG, objetivando ter acesso aos dados relativos aos estudantes da universidade como um todo, para em seguida tratarmos daqueles vinculados especificamente ao *campus* de Cuité e suas respectivas unidades e cursos. Assim, nos foi disponibilizado um material importante, possibilitando uma melhor visualização do contexto a ser estudado e dos possíveis informantes, ou sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade ao delineamento da pesquisa, desse material adquirido, conseguimos realizar inicialmente uma sistematização estatística, o que nos foi de grande valia para a preparação e definição do Caso em estudo. Nesse momento, já tínhamos em mente as indicações de Bourdieu (1996) para a realização de um estudo com essas características. Nessa direção, tendo identificado “a estrutura do campo”, no caso, o campo universitário, “a lógica de seu funcionamento e de suas transformações”, com apoio nas leituras sobre a área e a temática, faltava definir uma estratégia para manter “a relação com o público”, com “os agentes singulares, e, portanto, seus *habitus*, e as forças do campo, relação que se objetiva em uma trajetória” (BOURDIEU, 1996, p. 71).

Seguindo o percurso metodológico com base na pesquisa qualitativa, tencionando chegar mais perto das experiências vivenciadas pelos estudantes, esses “agentes singulares”, em suas passagens pelo *campus* de Cuité - CES/UFCG e mais próximo possível de suas trajetórias de formação, intentamos desvelar as *mediações* que de alguma forma foram decisivas para o ingresso e a permanência dos mesmos nos cursos de graduação. Considerando, sobretudo o sucesso ou êxito que obtiveram, concluindo seus cursos, como estudantes com “trajetórias escolares prolongadas” (PIOTTO, 2007).

Considerando as especificidades regionais e locais, inerentes ao recente processo de expansão e interiorização das universidades, especificidades estas, expressas nas condições de produção das trajetórias de formação, optamos por realizar um Estudo de Caso (GIL, 2002), como sendo “um delineamento mais adequado para o estudo de fenômenos contemporâneos, dentro do seu contexto real” (idem, p.54).

Seguindo as indicações de Gil (2002, p. 138), definimos como sendo a “unidade-caso” o Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, ou *campus* de Cuité, considerando, especificamente as experiências formativas dos estudantes (como um processo em construção), que no período compreendido entre 2006 e 2015, ingressaram na graduação, permaneceram na universidade, e obtiveram sucesso, ou, êxito na formação, concluindo os cursos. Nessa direção, o Caso em estudo, desde seu início, requeria a identificação e

participação de múltiplos sujeitos, na busca pelo alcance dos objetivos definidos no projeto original.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o mundo de cada sujeito, os significados que atribuem “às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2013). Como o interesse inicial da pesquisa era refletir sobre as experiências formativas dos estudantes, considerando as especificidade e singularidades inerentes ao processo de formação, para a escolha dos sujeitos, tomamos como critério de seleção dos participantes: a origem no Semiárido, buscando identificar principalmente aqueles estudantes advindos das camadas populares e das escolas públicas.

Com essa definição, durante o percurso da pesquisa, fomos identificando estudantes com trajetórias universitárias semelhantes e outras muito diferentes. Assim, primando pela qualidade da investigação, passamos a reconhecer que a pesquisa deve ser caracterizada como um Estudo de Caso a partir de “múltiplos sujeitos” (GIL, 2002, p.139).

Aqui, já tínhamos a ideia de que a realidade ou o espaço de vivência dos sujeitos nos oferece elementos significativos para pensarmos seus percursos de vida, seus impedimentos, suas resistências, ou, suas estratégias, como mediações importantes na construção das trajetórias de formação. No decorrer do percurso trilhado na pós-graduação, com as aprendizagens adquiridas e com os acordos firmados com o orientador, foi possível construir a metodologia para a coleta de dados.

Definido o *campus* de Cuité como *lócus* para realização da pesquisa, as experiências formativas dos estudantes como o objeto (em processo) a ser investigado, na construção de suas *trajetórias de formação*, faltava ainda definir as estratégias para contatar e reunir os sujeitos. Nesse sentido, após a conclusão das disciplinas para integralização dos créditos exigidos pela pós-graduação, no final de 2014, realizamos a primeira visita ao *campus* objetivando conseguir a autorização da Direção do CES/UFCG para realização da pesquisa.

Nesse mesmo período iniciei também a coleta de material impresso e digitalizado sobre a implantação do referido *campus* para a escrita dos aspectos sociohistóricos de sua criação. Depois das visitas que se seguiram e das observações realizadas em *lócus*, em contato com os coordenadores dos cursos de graduação pudemos constatar que, com relação aos estudantes já formados, o contato seria muito mais difícil, já que grande parte não mais utilizava o mesmo número telefônico, nem o mesmo endereço eletrônico – E-mail. Em conversas informais com funcionários e com colegas professores, sondávamos

que muitos dos estudantes, já formados, haviam migrado para outras cidades ou regiões do País e assim, ficaria bastante complicado convidá-los a participar da pesquisa através de uma entrevista ou outro contato face a face.

Por outro lado, o que consideramos primordial para a efetivação do estudo, alguns desses estudantes formados no CES foram meus alunos, entre 2006 a 2009 e poderiam me auxiliar na busca pelos sujeitos da pesquisa e/ou informantes privilegiados. Foi o que ocorreu com um deles, graduado na Licenciatura em Biologia e outra da Licenciatura em Química.

O primeiro, que no momento estava cursando mestrado no *campus* de Cuité, o primeiro curso de pós-graduação dessa natureza implantado no CES, se dispôs a me auxiliar na procura pelos ex-estudantes. Já a ex-aluna de Química, que no momento havia concluído mestrado na UFCG em campina Grande, e estava ingressando no doutorado, me deu uma ideia que facilitou bastante a coleta de dados. Perguntava ela: por que não criar um grupo numa rede virtual de contatos para reunir os estudantes e ex-estudantes do CES?

Aceita a ideia, com sua ajuda, criamos um grupo na rede virtual “*face book*” intitulado “Alunos que ingressaram e permaneceram no CES entre 2006 a 2015”. Nesse grupo consegui reunir 536 interessados em participar da pesquisa. Por sua vez, aqueles que efetivamente se disponibilizaram a participar do estudo, em sua maioria são originários das cidades próximas a Cuité, no Curimataú Paraibano, do Seridó e de cidades do Trairi, esta última região, pertencente ao vizinho estado do Rio Grande do Norte.

Alguns deles foram meus alunos no período em que trabalhei no Campus de Cuité, e, assim foram divulgando a pesquisa para os demais. De início, para a escolha dos participantes, chama a atenção o fato de que alguns que se dispuseram a contribuir, haviam concluído o curso e já estavam matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), enquanto outros ficaram pelo caminho. Havia também, aqueles que ainda cursavam a graduação. Em seguida, buscando realizar um levantamento inicial para a construção do perfil desses estudantes, criamos um Questionário Base (Anexo I) e o enviamos para ser respondido através da plataforma “Survey Monkey” (uma companhia norte-americana baseada em nuvem de desenvolvimento de pesquisas online fundada em 1999). O envio do questionário foi realizado através do grupo criado na rede virtual “*face book*”, pois, a plataforma oferecia essa possibilidade.

Conseguimos assim, realizar a pesquisa básica de forma gratuita, levantando informações para identificação dos sujeitos da investigação, referentes a: idade, curso que frequentou no CES/UFCG, ano de início e ano de término do curso, se desistente em que

semestre parou, por quais motivos parou o curso, cor autodeclarada dos sujeitos, cidade de origem, onde estavam residindo, escola que frequentou até o ensino médio, número de irmãos, ocupação do pai, ocupação da mãe, de que forma ingressou na UFCG, grau de escolaridade do pai, grau de escolaridade da mãe, renda mensal da família quando estudante da UFCG. Procuramos saber também se haviam recebido bolsa na graduação, ou ainda, se tinha participado de algum projeto no CES/UFCG mesmo sem bolsa.

Sobre a aplicação do Questionário Base faz-se necessário sublinhar também, que entre os dias 07 e 12 de junho de 2015, conseguimos obter 100 respostas (total da amostra para o estudo de caso - Anexo II). Só no primeiro dia de lançamento do Questionário obtivemos 53 respostas. O procedimento através de meios digitais facilitou bastante o processo de coleta de dados e o número considerável de respostas imprime validade e significância ao estudo desde seu início. Os dados primários reunidos nas respostas foram descritos estatisticamente possibilitando a exposição gráfica e a construção de um *Perfil da Amostra*, ampliando o nosso olhar sobre as condições de acesso à graduação no CES, considerando primeiro o ingresso, através da análise qualitativa dos dados descritos no capítulo a seguir.

O Questionário Base já trazia elementos importantes sobre a presença de estudantes de diversas cidades das regiões próximas ao *campus* de Cuité, nos cursos de licenciatura e nos bacharelados lá existentes. Dentre essas informações observamos que no total da Amostra existiam estudantes da escola pública em número considerável, originários das camadas populares, filhos de agricultores e de famílias com pouca escolarização, atendendo assim, ao critério inicial da pesquisa. Faltava definir de que forma dar-se-ia a coleta de informações referentes às experiências formativas dos estudantes, que contribuíram para suas *trajetórias de formação*. Assim, resolvemos construir um “Roteiro para Relato Autobiográfico” (Apêndice II), buscando fazer um primeiro recorte na amostra, para o estudo qualitativo proposto.

Aqui, faz-se necessário esclarecer que, para a escrita dos relatos autobiográficos os estudantes receberam um roteiro básico a ser seguido, objetivando coletar as informações de acordo com os objetivos da pesquisa, mesmo abrindo possibilidades para a ampliação das narrativas, de acordo com o interesse de cada participante. É interessante sublinhar também que, a maioria dos relatos recebidos continha mais de três laudas escritas, apenas um deles foi resumido em uma lauda e o mais extenso apresentava cinco laudas.

O roteiro trazia logo no início um esclarecimento afirmativo, ressaltando que: Escrever a trajetória de formação é buscar na memória e colocar no papel os

acontecimentos, as pessoas, os lugares, as aprendizagens mais significativas, as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados, para chegar aonde chegou que só a pessoa pode verdadeiramente relatar. Para isso poderia seguir alguns passos principais tais como:

- Primeira Parte: O que mais marcou sua formação escolar até o ensino médio (escola pública, escola particular, zona rural, zona urbana)?
- Segunda Parte: Como se deu seu ingresso na UFCG/CUITÉ (por que a escolha do curso, as expectativas)?
- Terceira Parte: Quais os fatos marcantes durante a permanência na graduação (a adaptação à vida universitária, o ensino, a pesquisa, a extensão, representação estudantil, as dificuldades enfrentadas, o apoio recebido da universidade, a relação com os professores e com os colegas, o apoio da família)?
- Quarta Parte: Quais as aprendizagens que foram decisivas para o estudo e/ou trabalho que você desenvolve na atualidade? Quais são as suas expectativas profissionais hoje? Poderia apontar sugestões de melhoria para o curso de graduação que você frequentou?

Tendo conseguido o e-mail para contato de cada estudante, quando responderam o Questionário Base, disponibilizamos esse Roteiro e, também o fizemos através do grupo criado na rede virtual “*face book*”. Durante os meses de julho e agosto de 2015, recebemos por e-mail 47 relatos autobiográficos, dos mesmos estudantes que responderam o Questionário Base. Nesse momento, passamos a selecionar aqueles relatos que seriam analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, foi possível e, necessário, fazer um recorte da Amostra para o Estudo de Caso. Para tanto, realizamos uma leitura cuidadosa dos relatos recebidos, observando os elementos constituintes de cada narrativa e de cada trajetória de formação apresentada. Desse total recebido, identificamos que 34 eram estudantes originários da escola pública até o ensino médio e 13 vieram da escola particular.

Na sequência, passamos a selecionar os relatos, agrupando-os de acordo com as semelhanças apresentadas nas trajetórias formativas e nas atividades que estavam realizando no momento. Assim, identificamos nas narrativas que: 03 (três) estudantes graduados pelo CES estavam sem atividade (não estudavam nem trabalhavam); 11 (onze) estavam trabalhando (formados nas licenciaturas ou nos bacharelados, trabalhavam na área que se formaram ou em outras áreas); 06 (seis) estavam cursando pós-graduação *latu sensu*; 05 (cinco) eram desistentes (por algum motivo haviam interrompido o curso de graduação que faziam no CES, ou migraram para outro curso na UFCG); 02 (dois) ainda

estavam na graduação; 10 (dez) estavam cursando, ou haviam concluído o mestrado e 10 (dez) haviam concluído mestrado e estavam cursando doutorado, apresentando assim, uma trajetória de sucesso, ou de êxito acadêmico. Tais estudantes foram além da formação acadêmica inicial e, conseguiram construir, o que passamos a considerar, uma *trajetória universitária prolongada*, ampliando de forma qualitativa, as possibilidades de formação enquanto profissionais e pesquisadores.

Todas as narrativas traziam elementos importantes a serem considerados no estudo, mas, por sua vez, os textos que mais chamavam atenção, os mais longos inclusive, diziam das experiências que contribuíram para a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*. Assim, foi possível selecionar aqueles que efetivamente apresentavam uma narrativa que pudesse oferecer elementos para o alcance dos objetivos da pesquisa. Mesmo reconhecendo a importância e necessidade em se investigar a problemática da evasão nesse nível educacional, como sendo o outro lado de um processo que se atualiza constantemente, optamos deixar o estudo desse aspecto para outro momento.

Assim, passamos a direcionar o foco para as experiências formativas dos estudantes que apresentavam uma trajetória de sucesso, ou êxito acadêmico na graduação e além desta. Considerando o período e o contexto definido, direcionamos o foco nas *trajetórias universitárias prolongadas* a partir de “múltiplos sujeitos”. Como forma de investigar o processo de formação desses sujeitos, trilhando o caminho indicado por Lahire (1997), reunindo assim, “variações sobre o mesmo tema”.

Em seguida, passamos a refletir sobre a validade dos escritos para o alcance dos objetivos da pesquisa. A princípio, para efetivar a análise dos relatos consideramos: a minha experiência de trabalho no referido *campus* e os elementos evidenciados nos dados quantitativos coletados e expressos no Questionário Base. Para depois aprofundar a leitura dos relatos tomando como base as categorias teórico-empíricas adotadas no estudo, com vistas a responder os questionamentos postos inicialmente.

Nesse sentido, para realizar a análise dos relatos autobiográficos, primeiro, nos aproximamos dos procedimentos desenvolvidos por Lahire (2004) no sentido dos *Retratos Sociológicos*, buscando de forma específica, identificar “as disposições e variações individuais”, que, no Caso em estudo, na relação com as condições de permanência oferecidas na universidade, favoreceram a construção das trajetórias de formação dos participantes da pesquisa, sobretudo aquelas trajetórias prolongadas, dos estudantes que conseguiram chegar ao mestrado e ao doutorado.

Depois da qualificação do texto da tese, em dezembro de 2016, com as importantes considerações e indicações apontadas pela banca, repensamos a forma de analisar os relatos e, pelo volume de informações neles contida, optamos por construir a análise lançando mão de outro procedimento, também desenvolvido por Lahire (1997), por ele denominado de *perfis de configurações*, como “variações sobre o mesmo tema” (idem, p. 71), com base na teoria das configurações sociais de Norbert Elias.

De nossa parte, buscando o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa, como um procedimento experimental, no caso em estudo, construímos os *perfis das trajetórias* de formação dos estudantes. Como um “esforço para *organizar sociologicamente*, a partir de uma construção particular do objeto, o material oriundo da observação de *realidades sociais relativamente singulares*” (LAHIRE, 1997, p. 71).

Para a efetivação da análise, reunimos os relatos autobiográficos em dois grupos. O primeiro grupo é composto por 10 (dez) relatos de estudantes que concluíram a graduação no *campus* de Cuité e em seguida ingressaram no mestrado. Destes, 05 já trabalhavam como professores. O segundo grupo também é composto por 10 (dez) relatos, de estudantes que concluíram a graduação no *campus* de Cuité, em seguida cursaram mestrado e estavam matriculados em algum curso de doutorado.

A análise busca desvelar as experiências, como mediações, que de alguma forma contribuíram para a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*. Nesse intuito, direcionamos o olhar para o êxito do processo formativo. Seguindo esse delineamento, produzimos textos que apresentam trajetórias de formação singulares. Seguindo as orientações de Lahire para o trabalho com os *perfis*, corroboramos a ideia de que estes textos, “não são isolados entre si, por duas razões ao menos: por um lado trabalham com as mesmas orientações interpretativas, e, por outro, o texto de cada *perfil* desempenha um papel no texto de todos os outros perfis” (LAHIRE, 1997, p. 71).

Faz-se necessário enfatizar aqui que, em sua maioria os relatos são muito ricos em informações e trazem elementos que caracterizam o acesso, a permanência, os avanços, as dificuldades enfrentadas, as aprendizagens adquiridas, etc. No entanto, decidimos realizar a análise, considerando as categorias definidas na base teórica e conceitual, entrelaçadas às categorias teórico-empíricas: ingresso, permanência e sucesso ou êxito acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos), definidas e caracterizadas anteriormente, como dimensões ou mediações incidentes nesse mesmo processo de acesso, daqueles que de forma mais representativa apresentam tais elementos no tempo e no contexto estudado. No entanto, a ênfase é dada às condições de permanência, ou, às

mediações, que podem ter sido decisivas para o sucesso ou êxito nas trajetórias formativas dos estudantes enquanto estiveram na graduação no CES.

Venho utilizando relatos autobiográficos enquanto instrumento de coleta de dados desde a graduação em Psicologia. Também utilizei esse recurso na pesquisa do mestrado em Educação Brasileira, estudando nesses dois momentos o processo de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Tive contato com o método autobiográfico ainda na graduação, na construção do Trabalho de Conclusão de Curso, através da leitura de alguns artigos que citavam o livro “O método autobiográfico e a formação” organizado por Nóvoa (1988), professor português da Universidade de Lisboa.

Já no mestrado, senti a necessidade de aquisição do referido livro, mas não conseguia encontra-lo no Brasil. Em 2003 enviei um e-mail para o referido professor e ele me respondeu, solicitando meu endereço para correspondência impressa. Alguns meses depois recebi o livro pelo correio. Foi um incentivo a mais para aprofundar a minha relação com o método. A partir dali comecei a mapear pesquisadores e trabalhos realizados com o mesmo instrumental aqui no Brasil, quando descobri estudos nessa direção, em sua maioria vinculados à área de Educação.

Os Relatos Autobiográficos (NÓVOA, 1988) são instrumentos fundados em pressupostos sociohistóricos na busca por esclarecer e aprofundar o estudo de processos formativos. Nóvoa (1988) refletindo sobre a formação escolar, demonstra a importância desse instrumental como uma alternativa que procura repensar as questões da formação dos sujeitos, como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida já que é o próprio sujeito que escreve sobre seu processo formativo.

Desde o projeto original desta pesquisa intentamos realizar uma interface entre o modelo epistemológico de uma Sociologia Disposicionista proposta por Bourdieu e atualizada por Lahire, em seus prolongamentos críticos e o método (auto) biográfico, já utilizado nas pesquisas em Educação, especificamente na área de formação de professores. Nessa direção, questionávamos: como entender biografia sob a perspectiva de Bourdieu? Para ele uma biografia implica na construção de uma ‘trajetória social’, para além de uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em *devir* e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 2002, p. 81).

Nesse sentido, uma trajetória social, em seu desenvolvimento, não possibilita manter um sentido linear. É, pois, resultado de discontinuidades, de enfrentamentos, de lutas e superações diversas. Possibilitando sim, a este agente, uma pluralidade de

itinerários possíveis, de propensões múltiplas e mutantes, de acordo com a posição que ele ocupa em cada campo ou espaço social. No entanto, em vez de biografia, Bourdieu utiliza o conceito de trajetória social:

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representam a história de uma vida (2002, p. 292).

Com essa compreensão, intentamos estudar as trajetórias de formação enquanto momentos singulares, não lineares, constituídos nas relações objetivas de um determinado tempo e lugar, na interface entre o espaço social e o espaço biográfico, descontínuo e plural. Atualizando os estudos sobre a importância do “espaço biográfico” Passeggi (2014), evidencia que a “ilusão biografia” denunciada por Bourdieu e a “autonomia do método biográfico” proposta por Ferrarotti, cada um em seu tempo e lugar, travaram um embate até hoje estimulante para a pesquisa, tencionando duas tendências opostas: uma de suspeição sobre o “espaço biográfico” e a que defende sua legitimidade, realçando com isso, suas potencialidades políticas e sua fecundidade para as mais diferentes disciplinas. A ilusão é, segundo Bourdieu, um princípio da biografia tradicional, que procura “ver a coerência deliberada de um projeto nos produtos objetivamente congruentes de um *habitus*” (BOURDIEU, 2002, p. 84).

Tal posição nos serviu de alerta quando intentamos trilhar um caminho metodológico na interface entre formação social e formação escolar, entre Ciências Sociais e Educação, considerando a memória enquanto recurso fundamental nas narrativas autobiográficas como ponto de partida, reconhecendo os seus limites e experimentando as suas possibilidades, ciente de que,

Como gênero de discurso, toda a escrita (auto) biográfica objetiva estabelecer linearidade, coerência e continuidade para experiências e vivências que são sempre dispersas, multifacetadas, fragmentárias e descontínuas. Nenhuma narrativa (auto) biográfica - por melhor que seja - será capaz de traduzir, em toda a sua riqueza, complexidade e multiplicidade, a vida de uma pessoa (REGO e OLIVEIRA, 2010, p 109)

Nessa interface, os estudantes são vistos enquanto agentes das práticas e sujeitos sociohistóricos que nos novos *campi* dialogam e contribuem para a construção de uma cultura universitária gestada nesses novos espaços que se constituem por atividades

específicas, possibilitando a incorporação de um *habitus* próprio como campo das práticas, nos termos de Bourdieu, ou ainda *mediações* para internalização de *processos histórico-culturais*, nos termos de Vygotsky.

Como registro de uma trajetória de formação, a autobiografia expressa ao mesmo tempo, a subjetividade e a objetividade que constitui os sujeitos enquanto síntese das múltiplas determinações ou, *mediações*, no entanto, apesar da semelhança formal, diferencia-se da história de vida, primeiro pela perspectiva adotada para o desenvolvimento do trabalho, mas, também pelo procedimento utilizado para o registro das singularidades, tendo o sujeito da narrativa como autor do seu próprio texto.

De nossa parte, pensando na importância que as produções autobiográficas assumem como instrumentos mediadores de denúncia e contestação, mas também de enunciados outros, do pensar, do sentir e das ações dos sujeitos, temos buscado estudar o outro lado do processo a partir de narrativas autobiográficas de sujeitos que ainda não são “personalidades” ou “celebridades”. No entanto, são jovens que concluintes de um curso de graduação na universidade pública, também têm muito a dizer sobre suas trajetórias de formação, sobre seus percursos de vida, enunciando suas experiências.

Por sua vez, Lejeune, crítico literário francês que há mais de trinta anos se debruça sobre o estudo das autobiografias, vem construindo historicamente uma caracterização desse material e considerando-o como gênero literário e fato cultural pelas escritas do *eu*. Dentre os traços distintivos que indicam essa variante da literatura, está o pacto autobiográfico, enfatizado por Lejeune em suas atualizações a respeito do gênero. Segundo Lejeune,

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, auto-retrato, auto-ensaio). (LEJEUNE, 2008, p. 24).

Para este pesquisador e defensor das autobiografias, quando os nomes não coincidem (nome do personagem diferente do nome do autor), não se trata de uma autobiografia *stricto sensu*, mas pode ser sim um romance autobiográfico, ou ainda outro material referente às escritas do *eu*, como todo aquele texto em que o leitor pode ter razões de suspeitar que haja uma identidade entre autor e personagem, mas o autor pode negar tal identidade ou, pelo menos, não afirmá-la. Por outro lado, existe ainda a possibilidade do uso de pseudônimos, como ação de resguardar o autor por algum motivo. Para ficarmos com uma explicação mais clara buscando caracterizar a noção de espaço biográfico e, por

consequente de autobiografia em Lejeune, entende-se que *o pacto autobiográfico* refere-se a um compromisso do autor com o leitor: o narrado possui referência externa e pode ser comprovado.

A autobiografia faz parte de uma rede de outras produções que partilham de aspectos em comum: autorretratos, memórias, biografias, confissões, ensaios, diários, poemas e romances autobiográficos, além de outras variantes pertencentes a uma categoria mais ampla de narrativas que Lejeune passa a denominar de “escritos pessoais”, considerando-se os limites de cada material a ser trabalhado. Nessa direção, o estudo de Lejeune que inicia objetivando definir o que seria a autobiografia *stricto sensu*, passa a incorporar outras produções correlatas. Nossa intenção ao analisar a narrativa autobiográfica, tida como possibilidade de leitura de uma realidade sociohistórica, um artefato, uma criação dos sujeitos narradores é o encontro com suas memórias, como uma amostra, ou representação do seu autor, indo além de uma análise formal.

Assim, os relatos autobiográficos representam uma possibilidade de expressão da objetividade subjetivada ou, da subjetivação de uma realidade objetiva na fala e/ou na escrita dos sujeitos como agentes das práticas na universidade. Melhor dizendo, no caso aqui em estudo, os relatos autobiográficos serviram de base empírica, de *corpus*, para a construção e análise dos *perfis das trajetórias universitárias prolongadas* de estudantes originários das camadas populares, das escolas públicas, num *campus* universitário ainda em consolidação, implantado no Semiárido paraibano. Assim, o estudo representa uma inovação e pode auxiliar, sobretudo, na realização de outras investigações sobre a temática e problemática em evidência.

4. INICIATIVAS RECENTES PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O NORDESTE E A PARAÍBA EM DESTAQUE

Nesse capítulo procuramos sistematizar informações sobre a temática em estudo e imprimir um tratamento qualitativo aos dados (dados secundários da pesquisa) obtidos a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referentes à Educação Superior no Brasil, considerando também alguns dados estatísticos sobre o acesso de estudantes aos cursos de graduação na UFCG no período considerado, fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino - PRE.

Esses dados serviram de base para uma leitura mais aprofundada do Caso em estudo, buscando uma maior aproximação com os estudantes do CES. Assim, se tomarmos como base de classificação de um sistema de Educação Superior a posição de Martin Trow (2005), o sistema brasileiro, no que tange ao acesso, começa a deixar de ser um sistema de elite. Para o autor, em termos quantitativos, de elite seria o sistema de educação superior com acesso para até 15% dos jovens em idade apropriada.

Nessa classificação um sistema de massas seria aquele que permite acesso entre 16% e 50% dos jovens em idade apropriada, no caso brasileiro, para a população de 18 a 24 anos. Consolidado seria o sistema que atingisse 30% de acesso nesta população e a partir de 50% seria considerado de acesso universal. Observando a Taxa de Matrícula Líquida⁷ (referente à idade considerada apropriada para ingresso na graduação) que em 2015 chega à marca de 18,1%, percebe-se que o Brasil começa a sair de um sistema de acesso restrito à elite.

Nesse contexto, para consolidar um sistema de massas a educação superior brasileira necessita, pelo menos, superar a meta de 30% proposta para o PNE de 2001 e que agora fora ampliada para 33% no novo PNE vigente até 2024. Os desafios para além da quantidade são enormes, visto que a defesa de uma educação pública com qualidade social implica na interface entre vários fatores, políticos, econômicos, culturais, regionais e locais.

⁷ A Taxa de Matrícula Líquida – TML - É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para cursar um determinado nível de ensino (no caso em estudo, os jovens de 18 a 24) e a população total da mesma faixa etária. Por sua vez, a Taxa de Matrícula Bruta – TMB - Razão entre o número total de alunos matriculados em um determinado nível de ensino (independente da idade) e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível. Tem por objetivo ser um indicador que permite quantificar a capacidade potencial de atendimento do sistema educacional. Obtida dividindo-se o total de matrículas pela população com idade prevista para cursar o nível.

Assim, os indicadores numéricos aqui apresentados servem inicialmente de auxílio para o delineamento metodológico referente ao estudo qualitativo que considere, para além do acesso, as condições de permanência e sucesso (formação na graduação e continuidade dos estudos) pelos estudantes, além da problemática da evasão. Em um balanço recente realizado pelo MEC/SESu (2014) sobre a política de expansão da Educação Superior nos últimos 12 anos, várias iniciativas referentes aos investimentos nas universidades federais merecem destaque tais como:

No que se refere à ampliação do acesso à rede federal observa-se no período diversas iniciativas importantes: 1) a criação de 18 novas universidades federais entre 2003 a 2014; 2) criação de 173 *campi* de universidades federais em cidades do interior; 3) Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); implantação do Programa Expandir em 2005; 4) Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para as universidades públicas ofertarem cursos na modalidade de educação à distância; 5) Implantação do REUNI a partir de 2007; 6) Criação, Implementação e expansão em 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs – que também passam a oferecer cursos de graduação); 7) acesso à universidade, com o uso dos resultados do ENEM, através do SISU, nos processos seletivos; 8) Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

No bojo dessas iniciativas mais amplas, merecem destaque ainda as políticas de *ações afirmativas e inclusão social* objetivando favorecer a permanência dos estudantes de escolas públicas, de baixa renda e das minorias étnicas na universidade, tais como: 1) Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (PROEXT); 2) Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET); 3) Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); 4) Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para estudantes das universidades federais; 5) Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio; 6) Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais; 7) Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades federais com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.

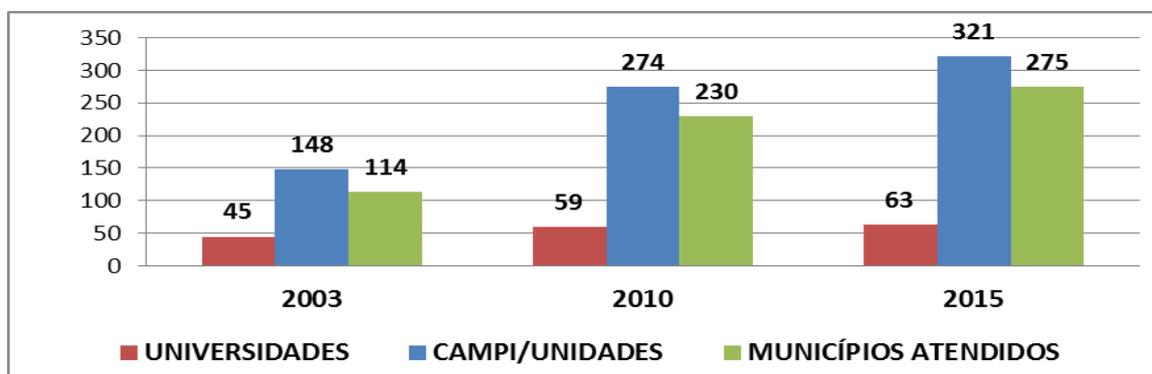
De acordo com Vargas et. al (2014, p. 291), a interiorização do ensino superior como forma de atenuar desigualdades regionais, aliada a premissa da educação como

direito e elemento de favorecimento social, representa uma inovação no Brasil, mas desde seu início enfrenta “críticas do meio acadêmico, além de dificuldades politico-administrativas, estruturais e históricas”.

Mesmo com severas críticas⁸ expressas por vários seguimentos das universidades, sobretudo pelo movimento estudantil e pelas organizações dos professores e demais servidores, hoje podem ser observados dados importantes desencadeados desde a implantação do REUNI, como sendo este o principal indutor do acesso ao ensino superior, ampliando o ingresso e a permanência no ensino superior público a partir de 2007.

Na atual configuração observa-se que as características estruturais mais importantes da recente expansão das universidades federais são a redistribuição regional e, sobretudo a interiorização dos espaços formativos (SOARES, 2013, p. 05). Observa-se assim, que a rede federal, no período em estudo, volta a receber iniciativas reais por parte do governo federal, no sentido de ampliar a oferta de vagas, criando inicialmente possibilidades de acesso, por via da interiorização, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Expansão das Universidades Federais, dos Campi/Unidades e dos Municípios atendidos - Brasil (2003 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP.

Vale ressaltar que se na década de 1991 a 2002, com a investida dos governos neoliberais, de forma geral, houve uma redução no número de instituições públicas de ensino superior: de 222 para 183, apresentando uma retração na ordem de 17,6% (RISTOFF, 2013) e um crescimento vertiginoso do setor privado, desencadeado

⁸ Segundo Jezine e Branco (2013) as principais críticas ao REUNI diziam respeito: a) a elevação da média do número e alunos por professor e da taxa de conclusão; b) a diversificação e flexibilização curricular; c) financiamento dos planos de reestruturação e expansão; e também acerca da intensificação/precarização do trabalho docente nas universidades públicas Federais.

principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/1996).

Por outro lado, no período aqui considerado (2003 a 2015), deve-se destacar a criação de 18 novas universidades federais, passando de 45 para 63. Um aumento efetivo de 40% nesse aspecto. Deve-se destacar também que, antes de sua saída, a presidenta Dilma Rousseff, assinou em 09 de maio de 2016, projeto de lei criando mais cinco universidades federais. As novas universidades se juntariam as 63 existentes, entre elas as 18 criadas desde 2003.

Por sua vez, o fato que merece maior atenção no período refere-se à interiorização dos campi/unidades formativas, passando de 148, para 321, alcançando um aumento de 117 % desses espaços, além da respectiva ampliação do número de municípios atendidos, um aumento de 153% no período, passando de 114 para 289. Registre-se aqui, uma marca histórica e um grande desafio para a educação superior pública federal, que seja a sua manutenção dos espaços formativos criados com a devida qualidade, além da continuidade do processo de expansão, no sentido de atingir as metas postas no novo PNE para este nível educacional.

Os dados apresentados acima traduzem, em parte, o posicionamento assumido pelos governos recentes seguindo uma perspectiva de inclusão social e indicam um conjunto de aspectos sociohistóricos, econômicos, políticos e culturais imbricados na luta por democratizar a educação superior pública. Assim, podem ser tomados como iniciativas importantes para superar a inércia imposta pelos governos neoliberais, mas direcionam também o nosso olhar para as contradições internas que ainda persistem nesta modalidade educativa.

Dados do Censo da Educação Superior (2015) mostram que no Brasil, o número total de matrículas na graduação alcançou a marca de 8.027.297. Destes matriculados, 6.075.152 (75,7 %) estavam no ensino privado e 1.952.145 (24,3) na rede pública. Assim, a cada quatro estudantes de graduação três estavam em instituições privadas.

No tocante às matrículas na rede pública, a rede federal continuou em curva ascendente com relação aos anos anteriores e alcançou um total de 1.214.635 (62,2 %) estudantes, as redes estaduais também aumentaram sensivelmente, assumindo um total de 618.633 (31,6 %) matrículas, já as redes municipais reduziram o número de matrículas com relação ao ano anterior e respondiam por 118.877 (6,0 %) matriculados.

Segundo Araújo (2013, p. 168), das políticas setoriais iniciadas pelo governo Lula que foram fundamentais para o bom desempenho apresentado pelas regiões

economicamente mais desfavorecidas do país, como é o caso do Nordeste, a política de Educação Superior foi uma das mais importantes, visto que, impulsionando “a tendência à interiorização e à desconcentração regional, possibilitou o acesso ao ensino superior a milhares de pessoas que, dado o padrão anterior, não conseguiriam tal oportunidade”.

Por conseguinte, a implantação de diversos campi de universidades nas cidades médias representa um impacto imediato na cultura local e regional, no comércio, nos serviços e na sociabilidade, merecendo estudos de impactos mais aprofundados. Vale ressaltar que os impactos dessa interiorização implicam transformações não apenas econômicas, mas, sobretudo sociais e na dinâmica do espaço geográfico, na mobilidade da população, na integração territorial.

Assim, os estudos que evidenciam a interiorização necessariamente devem trazer elementos do cotidiano das práticas vivenciadas pelos agentes que mostrem as especificidades, as dificuldades e, sobretudo, os avanços alcançados, para subsidiarem as novas ações no bojo das políticas públicas direcionadas a esse campo educacional.

Essas iniciativas efetivadas no período podem ser observadas ainda na tabela a seguir, quando a região Norte e principalmente a Nordeste foram as mais beneficiadas com a implantação de novos *campi*. Esta última apresentando um crescimento de 200%, quando o número desses espaços triplicou de 30 para 90 entre 2002 a 2015.

Tabela 01: Expansão das universidades federais por região geográfica

REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	Variação	2002	2014	Variação
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUDESTE	6	11	83%	29	63	117%
SUL	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de dados obtidos no SIMEC/MEC

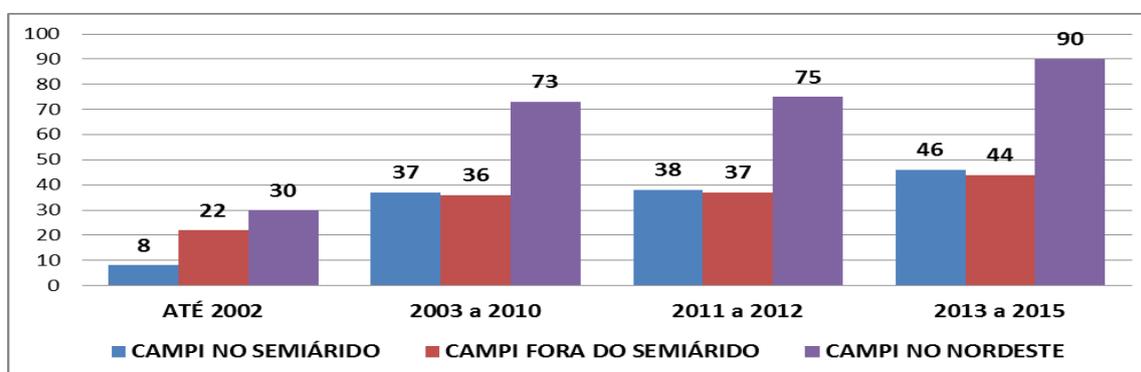
Aprofundando a leitura desses dados sobre o período, faz-se necessário também observar as transformações entre as sub-regiões do Nordeste, relativas à distribuição dos *campi* a partir de 2002. Até aquele ano, dos 30 *campi* das universidades federais existentes no Nordeste, 22 estavam localizados nas capitais, sobretudo, no litoral e apenas 08 localizavam-se no interior, em cidades do Semiárido.

Entre 2003 e 2015 observa-se um crescimento exponencial no número de *campi* em todo o Nordeste. A partir de então, com a interiorização, a distribuição passa a ser mais equilibrada e o número de *campi*/unidades em cidades do Semiárido ultrapassa aqueles

localizados em outras regiões, criando possibilidades de acesso a milhares de estudantes que sem esse processo dificilmente poderiam se deslocar para outras localidades em busca de um curso universitário.

O gráfico a seguir traz esse indicador e evidencia, no período em estudo, uma desconcentração regional referente ao acesso à universidade pública, num período em que o Nordeste passa a receber maior atenção por parte do governo federal e o Semiárido passa a ser visto não apenas como lugar de secas e miserabilidade. Criam-se outras possibilidades, além de outros desafios estruturais e conjunturais.

Gráfico 02: Evolução da Criação dos *Campi* das Universidades Federais no Nordeste e Semiárido Brasileiro (2002 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP.

Olhando para esse movimento de avanços na expansão e interiorização da Educação Superior e, sobretudo, para a atenção dispensada às regiões que historicamente vinham sendo alijadas das políticas públicas educacionais, como é o caso do Nordeste, pretende-se com o estudo em pauta evidenciar a juventude do semiárido na faixa etária de 18 a 24 anos que busca formação e aposta na universidade como mediação para a melhoria das condições de vida.

Nessa direção, pretende-se destacar aqui alguns indicadores referentes ao período em estudo, considerando o contexto nacional e a região Nordeste para em seguida evidenciar a posição assumida pela Paraíba no que diz respeito ao acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Assim, o primeiro indicador evidenciado refere-se à relação entre estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas e públicas. Jezine e Branco (2013, p. 7), nos ajudam a questionar este indicador, mostrando que no Brasil,

[...] o crescimento do número das matrículas se mantém no setor privado, nos 10 anos pós-LDB, fato acompanhado pela Região Nordeste do país e

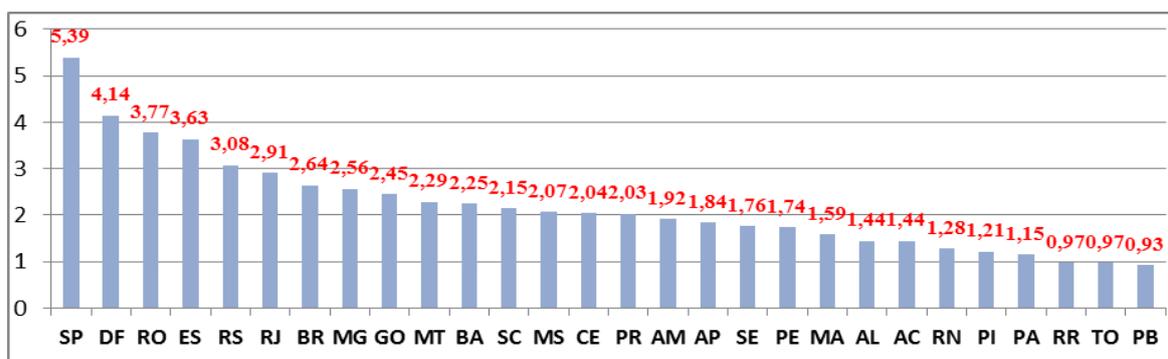
pelo Estado da Paraíba. Todavia, entre os anos de 2006 a 2010 na Paraíba o quadro contraria a tendência nacional e regional, tendo a Paraíba um aumento de cerca de 30 mil matrículas no ensino público, o que torna essa realidade um elemento de análise, no sentido de, compreender quais os elementos sociais e as políticas que contribuem para que o Estado da Paraíba mantenha maior número de matrículas no setor público?

Observando os dados relativos à Educação Superior do último Censo (2015), como tratamos anteriormente, a lógica da privatização ainda persiste neste nível educacional. Por outro lado, contrariando essa lógica, observa-se que em três Unidades da Federação o número de matriculados na rede pública é superior ao da rede privada. Enquanto em São Paulo há mais de 05 (cinco) alunos na rede privada para cada aluno na rede pública, nos Estados da Paraíba, Roraima e Tocantins, o número de estudantes em universidades públicas supera aqueles matriculados em instituições privadas.

O fato da Paraíba se destacar nessa estatística, frente aos demais estados nordestinos cobra estudos que possam desvelar os elementos sociohistóricos contribuintes para este índice. Como hipótese inicial sobre este aspecto consideramos o fato da Paraíba ter interiorizado primeiro, desde a década de 1960, diferente de muitos estados nordestinos, o ensino superior público federal, implantando um sistema *multicampi* com a criação da UFPB e expandindo seus espaços formativos.

Além da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, criada em 1966 em Campina Grande, está presente em diversas cidades do interior desse estado, ressaltamos aqui, a importância da criação de outra universidade federal, a UFCG em 2002 e a respectiva implantação de seu *Plano de Expansão Institucional* criado em 2005. Somando-se a isso, as iniciativas pela expansão da UFPB nesse mesmo período, ampliaram-se assim as possibilidades de acesso ao ensino superior público, sobretudo o da rede federal no referido estado.

Gráfico 03: Relação entre Matrículas Privada/Pública por Unidade da Federação (2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP.

Um dado que merece destaque aqui, diz respeito ao aumento no número de matrículas em cursos de graduação presenciais na última década em todo o País. Tomando como base os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2002 e 2015), observamos um crescimento expressivo nesse indicador. Por sua vez, em números absolutos, referente a esse dado na Paraíba em 2002, foi realizado um total de 47.500 matrículas em cursos de graduação presenciais, sendo 33.618 na rede pública e 13.882 na rede privada (há época, ainda dividida em particular, comunitária e filantrópica).

Na Paraíba, em 2015, o número total de matrículas saltou para 136.330, sendo 70.469 na rede pública e 65.861 na rede privada. É interessante notar ainda que, em 2002, do total de matrículas, 25.351 foram efetivadas na capital paraibana, enquanto 22.149 no interior. Por outro lado, em 2015, do total registrado, 67.221 estavam na capital e 69.109 efetivadas no interior do estado. Evidenciando um processo de interiorização em curso, impulsionado, em parte pelo crescimento da rede privada, mas, efetivado, sobretudo pela expansão da rede pública federal.

A partir daqui julgamos importante comparar do geral para o particular (Brasil, Nordeste e Paraíba), as taxas de matrícula (Taxa Bruta e Taxa Líquida), buscando identificar a posição da Paraíba nesse contexto. Facilitando a compreensão, a Taxa Bruta refere-se a todos os matriculados na educação superior independente da idade, e a Taxa Líquida diz respeito à população entre 18 a 24 anos, matriculada, considerada em idade adequada para ingresso na graduação.

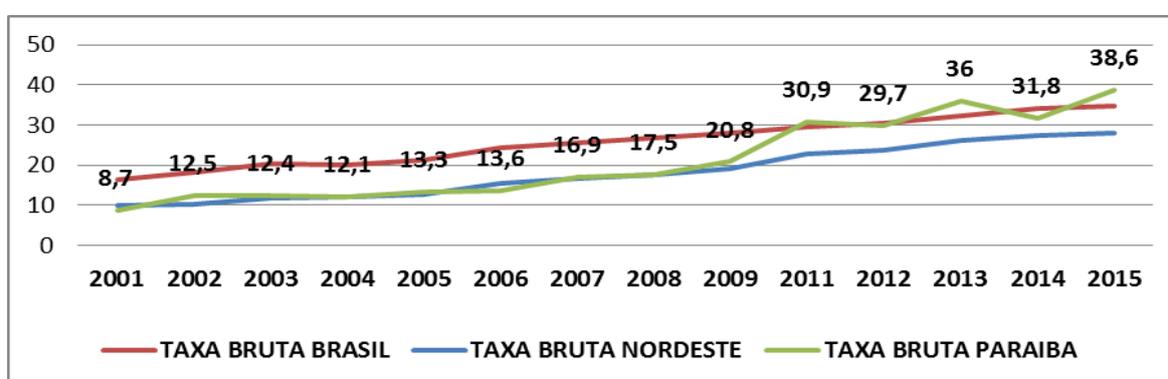
A análise das duas taxas se faz necessária quando se busca identificar o esforço, ou as iniciativas dos governos no sentido de democratizar o acesso da população à Educação em geral ou a um nível educacional específico, no caso em estudo, a Educação Superior. Pode-se observar a seguir, que no caso brasileiro, a taxa bruta de matrícula na Educação Superior está acima da taxa líquida. De acordo com Reis (2014, p. 51) isso se deve ao elevado número de estudantes acima da idade considerada adequada para ingresso na universidade. Para Brentani e Cruz (2011),

[...] a taxa bruta indica que o país forma mais pessoas no ensino superior e aumenta, assim, o nível de escolaridade da população adulta, que é, de fato, o fator mais relevante em termos de qualificação da mão de obra e da elevação do nível de escolarização da população (BRENTANI; CRUZ, 2011, v. 2, p. 2).

No caso em estudo, observa-se que na Paraíba, a Taxa Bruta de Matrícula, mais que triplicou no período, apresentando um crescimento significativamente maior que o

contabilizado na região Nordeste, sobretudo a partir de 2007, estando, inclusive, acima da taxa nacional. Esse índice passou de 12,5 em 2002 para 38,6 em 2015. Considerando que a meta nacional do PNE (2001) era de 50%, vê-se que ainda não foi alcançada, mas, de forma geral, a Paraíba se destaca nesse indicador, entre os três contextos comparados. Observa-se inclusive um crescimento mais acentuado nesse índice, a partir de 2006, com o processo de expansão e interiorização das universidades federais (UFCEG e UFPB) naquele estado.

Gráfico 04: Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Comparativo - Brasil/Nordeste/Paraíba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/PNAD. Em 2010 ocorreu o Censo Demográfico, neste ano não houve PNAD.

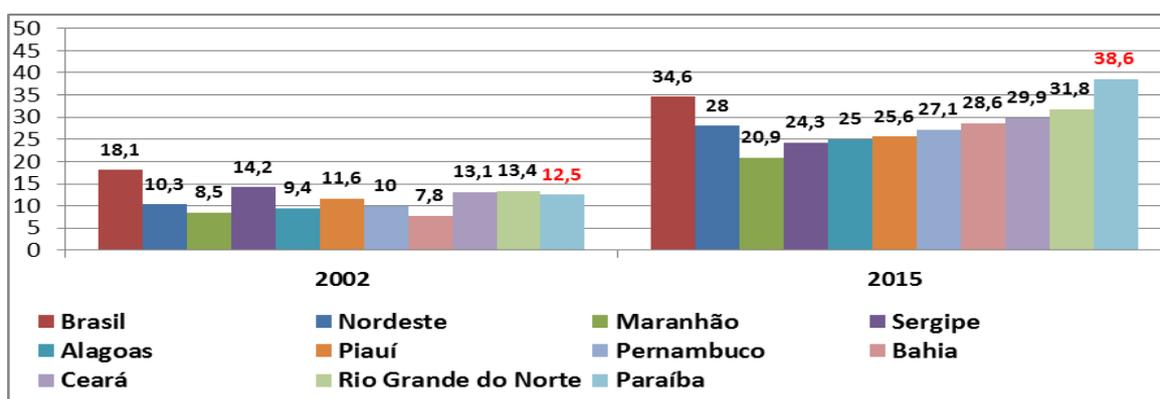
Um estudo desenvolvido por pesquisadores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ (MELO et al., 2014) aponta a importância da interiorização para o processo de democratização da educação superior no Nordeste olhando sobretudo para os jovens e para a “Mudança de *habitus*” que está sendo provocada com este processo. Os resultados alcançados no referido estudo, muito próximos daqueles que demonstramos no estudo em pauta, apontam que 83,1% dos pais e 73,5 das mães dos novos estudantes matriculados nos novos *campi* das federais não tiveram acesso ao ensino superior. Sabe-se também que grande parte desses pais e dessas mães são analfabetos ou frequentaram a escola pouco tempo. Dessa forma, segundo os autores, fica claro que,

a quase totalidade dos alunos das universidades públicas federais do interior está superando a sua condição educacional de origem, ou seja, indo além da herança de seus pais, incorporando às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social e a constituição de um novo *habitus*.

O estudo supra, utiliza um referencial teórico-metodológico semelhante ao que seguimos e aponta ainda que, “tanto os dados estatísticos como as narrativas dos estudantes

confirmam que o discurso da interiorização tem validade”. Os autores perceberam inclusive que os documentos do Ministério da Educação – MEC, ressaltando a relevância de dar oportunidade para quem nunca teria chance de ingressar numa universidade se não houvesse a interiorização “estão dando consistência à significância do processo, o que pode conduzir ao reconhecimento da nova realidade” (MELO et. al., 2014). Assim, corroboramos a defesa de que a expansão das universidades iniciou uma mudança na trajetória dos jovens do interior. Mostrando essa realidade de outra maneira, no gráfico a seguir podemos observar que entre 2002 e 2015 a Paraíba consegue se destacar nesse indicador, estando à frente do índice registrado no Brasil e acima de todos os demais estados nordestinos.

Gráfico 05: Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Comparativo – Paraíba/Estados do Nordeste



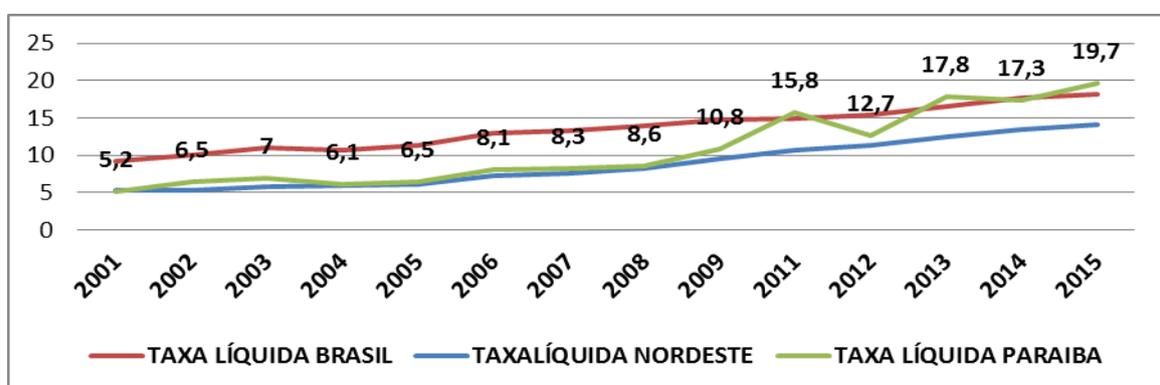
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/PNAD.

Frente a essa realidade, outro indicador que merece destaque diz respeito à Taxa Líquida de Matrícula (em relação à população de 18 a 24 anos) no período e no contexto em estudo. Essa taxa que no primeiro PNE (2001) como meta era de 30% ainda não foi alcançada. Já no novo PNE (2014 – 2024) a meta foi ampliada para 33%, como um desafio. Ristoff (2013) indica duas explicações para a dificuldade em alcançar a taxa líquida estabelecida no PNE (2001), a primeira explicação estaria relacionada aos indicadores do ensino médio brasileiro e a segunda no elitismo histórico da educação brasileira, que excluiu ao longo dos anos os grupos mais pobres da sociedade.

Comparando mais uma vez o percentual, também podemos observar um expressivo crescimento da Paraíba nesse indicador, triplicando o número de matrículas,

resultado muito acima da região Nordeste, acima da taxa nacional, e, alcançando inclusive, o melhor desempenho entre os demais estados nordestinos, passando de 6,5 em 2002 para mais de 19,7 pontos percentuais em 2015. Em parte, devido ao processo de interiorização da Educação Superior na Paraíba ter iniciado em décadas anteriores. Por outro lado, esse destaque é resultado do processo de expansão e interiorização que vem sendo efetivado desde 2003, com a criação da UFCG, ampliando as vagas no ensino público, aliado a outros fatores, a exemplo do crescimento de cursos e vagas nas instituições privadas. Observa-se aqui também, na Paraíba, um crescimento mais acentuado nesse indicador a partir de 2006, com o processo de expansão e interiorização da UFCG e UFPB.

Gráfico 06: Matrícula na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Líquida de Matrícula - Comparativo - Brasil/Nordeste/Paraíba



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/Pnad.

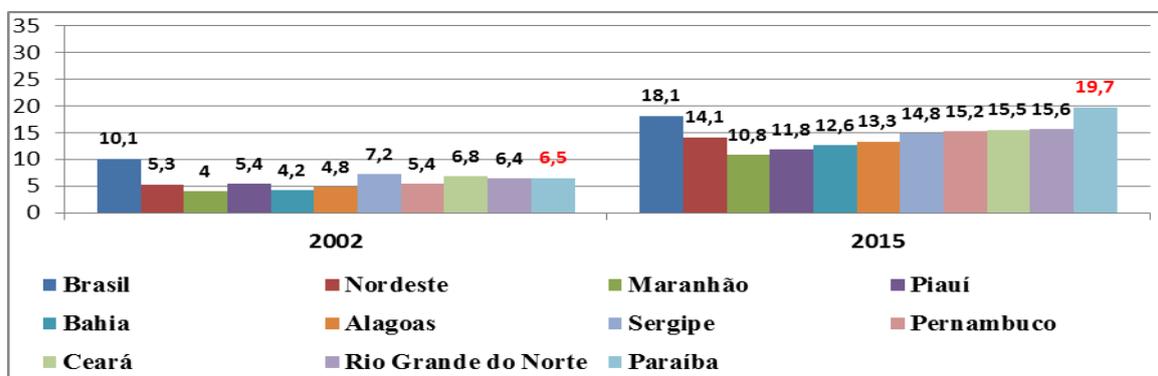
Esses dados evidenciados, para além do ingresso na graduação, nos instigam ao estudo/análise das condições objetivo/subjetivas de permanência e sucesso ou êxito acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos) dos estudantes, das mediações, impedimentos e dos avanços alcançados com as experiências em curso, no Nordeste e, sobretudo nos novos *Campi* implantados no Semiárido. Estudos recentes a exemplo de Vargas et al. (2014), apontam que a mudança do perfil socioeconômico de grande parte dos estudantes, que através da política de expansão e interiorização implementada na última década adentraram nas universidades federais, vem imprimindo outras características ao *Campus* visto que tais estudantes em geral são:

[...] a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, em média mais velhos e com trajetória escolar em geral não linear. Essa mudança do corpo discente das IFES em duas direções - quantitativa e qualitativa - implica a necessidade de atualizar nosso olhar sobre a universidade como um todo, e mais especificamente, sobre a

dinâmica da assistência estudantil e da permanência na mesma (VARGAS et. al., 2014).

Sobre este mesmo aspecto, Ristoff (2014) também chega à conclusão de que as políticas de inclusão social implementadas nos últimos anos estão trazendo ao *campus* muitos estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ingressar numa graduação. Para este mesmo autor, as políticas adotadas até então, estão na direção correta, criando oportunidades de mobilidade social para os estudantes, trabalhadores de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade. Evidenciando esse processo em curso, o gráfico a seguir apresenta o resultado das políticas e programas implementados, com destaque para a situação da Paraíba nesse contexto, acima do índice registrado no Brasil, e superando todos os outros estados nordestinos, apresentando um crescimento expressivo na matrícula de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, na corrida para o alcance das metas definidas do Plano Nacional de Educação.

Gráfico 07: Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Líquida de Matrícula - Comparativo – Paraíba/Estados do Nordeste



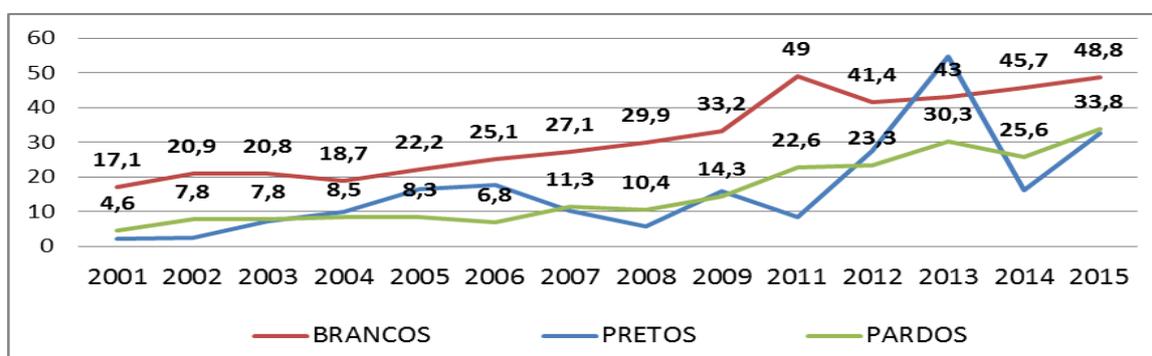
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/PNAD.

Outro indicador que merece um tratamento qualitativo frente à realidade apresentada na Paraíba, diz respeito à cor do estudante de graduação. Ristoff (2014), quando investiga a cor do estudante de graduação e a cor dos cursos de graduação no Brasil, afirma que embora tenha havido uma diminuição no percentual de estudantes de cor branca e um pequeno aumento dos estudantes que se autodeclararam pretos e pardos “no período de 2004 a 2012, em média o campus brasileiro continua significativamente mais branco que a sociedade brasileira”.

Concordamos com Vargas et al. (2014) para quem as mudanças ocorridas no perfil do corpo discente das IFES na última década, “em duas direções - quantitativa e qualitativa - implica a necessidade de atualizar nosso olhar sobre a universidade como um todo, e, mais especificamente, sobre a dinâmica da assistência estudantil, da permanência”, da vida universitária e da formação tomada como sucesso acadêmico, relacionando os aspectos relativos a inclusão e enfrentamento das desigualdades no acesso e nas condições de permanência e sucesso.

Nesse contexto, o gráfico a seguir mostra mais uma vez o diferencial da Paraíba nesse aspecto, quando a Taxa Bruta de Matrícula daqueles que se autodeclaram pretos e pardos apresenta um aumento significativo nos últimos anos, obtendo um crescimento muito acentuado em 2013, possivelmente, resultado da implementação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), mesmo com uma elevação considerável no número de brancos. Fato que também merece atenção especial em um estudo qualitativo referente às políticas de cotas e seus impactos na atualidade.

Gráfico 08: Matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos - Taxa Bruta de Matrícula - Paraíba/Raça/Cor



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos disponibilizados pelo MEC/INEP/IBGE/Pnad.

Em estudo realizado por Ristoff (2014) sobre “o novo perfil do campus brasileiro”, utilizando dados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE, este autor lembra que o ensino médio brasileiro é essencialmente público, abarcando 87% do total das matrículas. O autor reflete ainda que,

[...] visto por esta ótica, percebe-se que os estudantes de graduação das IES brasileiras, embora sejam em sua maioria originários da escola pública, ainda estão longe de refletir a realidade dos 87% das matrículas públicas do ensino médio. Mesmo assim, fica evidente que, a cada ciclo do ENADE, mais estudantes oriundos da escola pública chegam ao campus, tendo já superado, na média, mas não nos cursos de alta

demanda, o percentual que a Lei das Cotas estabelece para as instituições federais de educação superior.

A partir daqui, vale ampliar a reflexão sobre a Paraíba como o Estado que inicia o processo de interiorização da Educação Superior pública no Nordeste, contando em 2002 com a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, que já nasce no interior, em Campina Grande e a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, interiorizada desde a década de 1960. Esta última, criada pela Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, instalada sob o nome de Universidade da Paraíba, resultado da junção de algumas escolas superiores, teve sua federalização aprovada e promulgada pela Lei nº. 3.835 de 13 de dezembro de 1960, transformando-se na Universidade Federal da Paraíba, incorporando as estruturas universitárias existentes nas cidades de João Pessoa e Campina Grande. A UFPB desde seu início desenvolve uma crescente estrutura *multicampi*, desbravando inclusive um processo de interiorização de sete *campi*, quando, além de João Pessoa, já estava presente em Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

Através da Lei nº 10.419 de 09 de abril de 2002, que cria por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede na cidade de Campina Grande e assumindo os *campi* de Cajazeiras, Patos e Sousa, todos localizados no Semiárido paraibano, a UFCG já nasce interiorizada e no Semiárido Brasileiro.

Assim, dos 08 *campi* de universidades federais localizados no Semiárido até 2002, quatro estavam na Paraíba, pertencentes à UFCG. Nesse contexto, a Universidade Federal de Campina Grande, herdando os *campi* da UFPB, nasce na efervescência do processo de expansão e interiorização, com uma estrutura *multicampi*⁹ e com um ritmo de crescimento que acompanha as políticas voltadas para este nível educacional.

A criação de novos *campi* da Universidade Federal de Campina Grande teve início em 2003 com a implantação de um *campus* avançado na cidade de Sumé, no Cariri paraibano (CANIELLO, et. al., 2005). No referido *campus* foi fundada a primeira Universidade Camponesa do Brasil, uma iniciativa pioneira com repercussões extremamente positivas que pode ser considerada o “marco zero” do processo de expansão e interiorização da UFCG.

⁹ No Campus de Campina Grande, sede da Reitoria, estão instalados 05 centros de ensino: o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI), o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN) e o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT). Em Cajazeiras, situa-se o Centro de Formação de Professores (CFP); em Sousa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS); em Patos, o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR); em Cuité, o Centro de Educação e Saúde (CES) e, em Pombal, o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA), além do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA, implantado em Sumé.

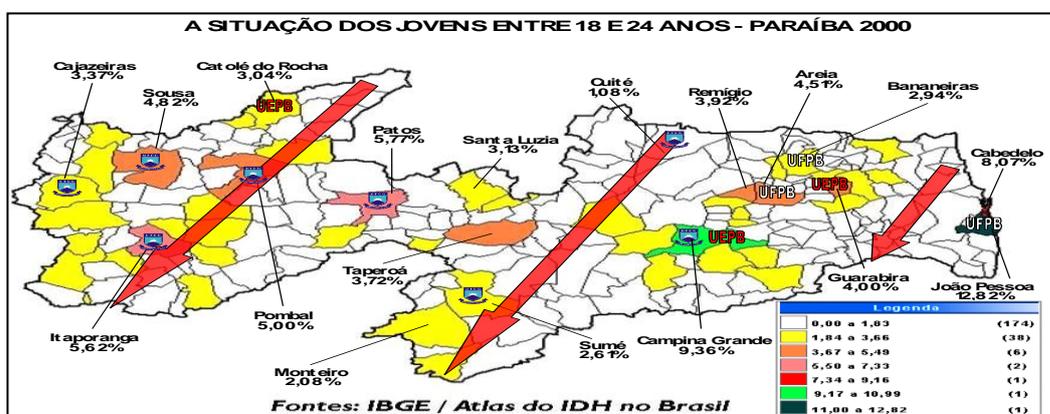
Evidenciando dados do PNUD (2003), Caniello et. al. (2005), quando da construção do Plano de Expansão Institucional da UFCG, chamavam atenção para a situação de forte concentração no acesso dos jovens paraibanos entre 18 e 24 anos ao ensino superior. Naquele momento, em 214 dos 223 municípios daquele estado, menos de 4% desses jovens cursava o ensino superior, sendo que em 58% do total dos municípios esta taxa era inferior a 1%. A problemática era ainda mais grave na territorialidade do Semiárido paraibano, sobretudo nas pequenas e médias cidades.

Quando os autores consideravam a diagonal seca, composta por cerca de 60 municípios das regiões Cariri-Curimataú-Ceridó, observando-se o que denominaram de “Mapa da exclusão universitária na Paraíba”, a situação era ainda mais alarmante, visto que, a taxa média de frequência dos jovens na faixa etária considerada acima, no ensino superior, era de apenas 0,85 %.

Assim, justificava-se a urgente implantação das iniciativas que se seguiram objetivando expandir a UFCG interiorizando cada vez mais os seus espaços formativos e, inicialmente, criando cursos na área de formação de professores, voltados, sobretudo para o fortalecimento do ensino médio naquele contexto regional.

O mapa a seguir, elaborado como subsídio para a implantação do Plano de Expansão Institucional da UFCG – PLANEXP (CANIELLO, et. al., 2005), evidencia a situação referente aos jovens na faixa etária em estudo e o contexto de exclusão que os atingia, principalmente no interior da Paraíba, nas cidades mais distantes das regiões metropolitanas.

Mapa 02: A Situação dos Jovens entre 18 e 24 anos – Paraíba (2000)



Fonte: Plano de Expansão Institucional – Planexp/UFCG (2005)

Nesse contexto, passados dez anos da implantação do PLANEXP, busca-se com o estudo em pauta, contribuir com a análise da expansão da UFCG, através do estudo das experiências vivenciadas pelas primeiras gerações de estudantes que passaram pelo *campus* de Cuité, questionando em que sentido este processo se traduz em democratização do acesso, através das condições de permanência e sucesso ou êxito acadêmico alcançado pelos estudantes. Para tanto, tomamos como pedra angular o seu Plano de Expansão Institucional – PLANEXP (2005), as ações implementadas a partir deste e a institucionalização do *campus* de Cuité – Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, considerando o desdobramento das políticas voltadas para a graduação nesse contexto. O referido plano que foi construído com base na política nacional de Educação Superior tinha como objetivo geral:

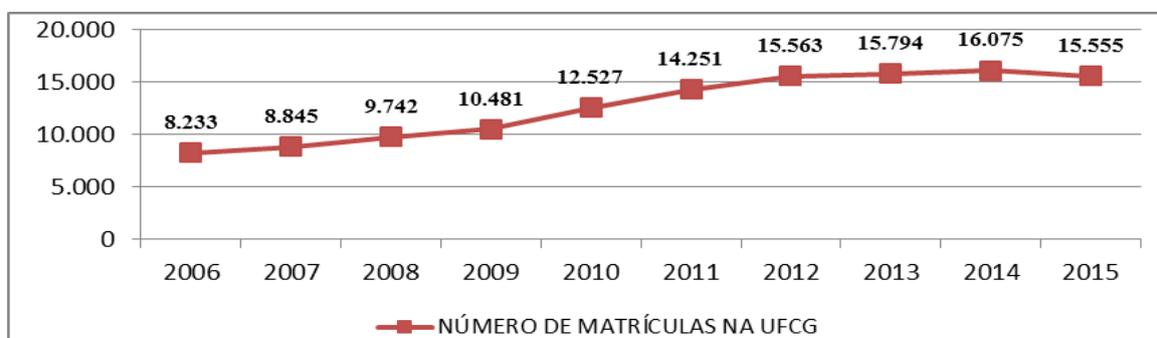
Expandir o escopo das ações de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Campina Grande de maneira a ampliar e democratizar o acesso da população aos produtos e processos da universidade, contribuindo assim para a consecução das metas consignadas na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação.

Como objetivos específicos o referido plano ensejava: Ampliar a oferta de vagas nos processos seletivos para os cursos existentes otimizando as capacidades administrativas, estrutural, técnica, funcional e docente instaladas na UFCG; Buscava ainda ampliar a oferta de vagas nos cursos existentes a partir da criação de novos cursos noturnos; Além de criar novos cursos de graduação presencial; Impulsionar o desenvolvimento da educação a distância por intermédio da criação da Rádio e TV Universitárias; Criar novos *campi* universitários: Campus de Sumé, no Cariri; Campus de Cuité, no Curimataú; Campus de Pombal, no Sertão e o Campus de Itaporanga, no Vale do Piancó. Vale ressaltar que de todos os objetivos propostos, apenas o último não foi alcançado.

Desde a implementação do PLANEXP, pode-se observar no gráfico a seguir um crescimento significativo da UFCG entre 2006 a 2015, chegando ao dobro de matrículas na graduação (primeiros semestres). Por sua vez, também cresceram as demandas. Assim, outros indicadores relacionados às políticas de expansão, interiorização e inclusão de seguimentos da população que antes não tinham acesso à universidade podem ser averiguados nesse processo, dentre eles destacamos: a) o crescimento exponencial no número de matrículas; b) as possibilidades criadas para o aumento no número de ingressantes originários da escola pública; c) o crescimento daqueles que se autodeclararam

pardos e pretos; d) a importância da mobilidade estudantil, entre as cidades paraibanas e entre os estados nordestinos.

Gráfico 09: Evolução do Número de Matrículas - UFCG (Primeiros semestres - 2006 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados cedidos pela Pró Reitoria de Ensino da UFCG.

De forma geral os dados referentes ao ingresso na UFCG indicam um crescimento daqueles estudantes originários da escola pública, aspecto observado mesmo anterior à Lei de Cotas (2012) e que pode estar relacionado ao fato desta universidade já nascer interiorizada, fomentando o processo de democratização e inclusão de estudantes pertencentes a diversos seguimentos, que sem a interiorização certamente não teriam acesso ao ensino superior público.

Para Melo et al (2014, p. 28) as cotas devem funcionar na direção da *oportunidade de acesso* a qualquer graduação, com isso, as críticas a esta iniciativa mostram “o horror de se dar acesso a muitos a algo que era dado exclusivamente a poucos”. E ainda, a lógica de que as cotas “podem baixar o nível do ensino superior” figura como “uma falácia induzida para que a universidade prossiga como reduto distintivo de alguns eleitos”.

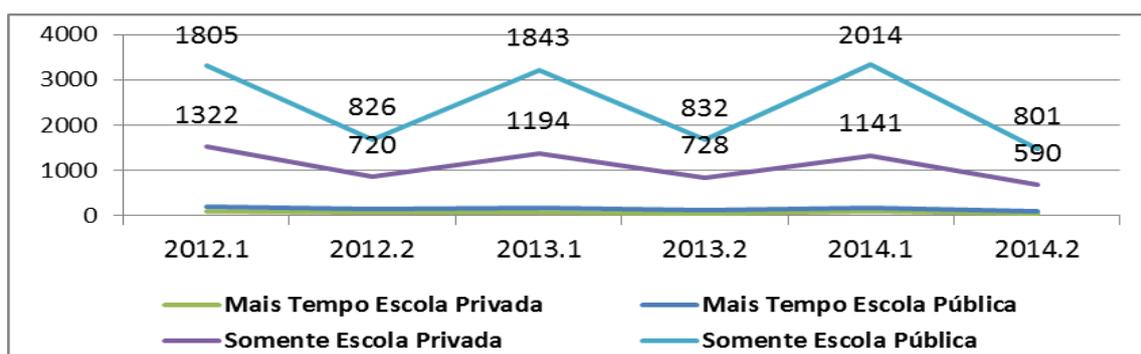
De acordo com Macedo Gomes et al (2016) a partir de 2013 a matrícula no ensino médio público é o principal critério de acesso às vagas das IFES, já que, pela referida lei, progressivamente, até 2016, 50% das vagas das IFES deveriam ser reservadas para alunos de escolas públicas. Nessa direção,

A Lei de Cotas, como política de enfrentamento das desigualdades raciais e como política de democratização da educação superior, visa resolver a sub-representação na proporção de negros, indígenas e de estudantes da escola pública matriculada na educação superior e promover, na sociedade como um todo, condições que impactem na desigualdade social, econômica e cultural (MACEDO GOMES et al, 2016)

Frente aos dados numéricos evidenciados, pode ser observada a necessidade de um estudo qualitativo que acesse o cotidiano das práticas formativas dos agentes (estudantes) e suas trajetórias de formação, buscando elementos que esclareçam os indicadores descritos estatisticamente. Para que tenhamos uma visão mais próxima dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação da UFCG por período e tipo de escola que cursaram o ensino médio, construímos o gráfico a seguir.

Destaca-se a partir de 2012 o aumento no número de estudantes originários do ensino médio público ao passo que o número daqueles que estudaram em escolas privadas sofre uma retração nos últimos anos. Isso se deve em grande parte ao processo de interiorização, que cria as possibilidades de ingresso nas cidades mais distantes das regiões metropolitanas.

Gráfico 10: Ingressantes via Vestibular/Enem/Sisu por período e tipo de escola que cursou o ensino médio UFCG (últimos três anos)



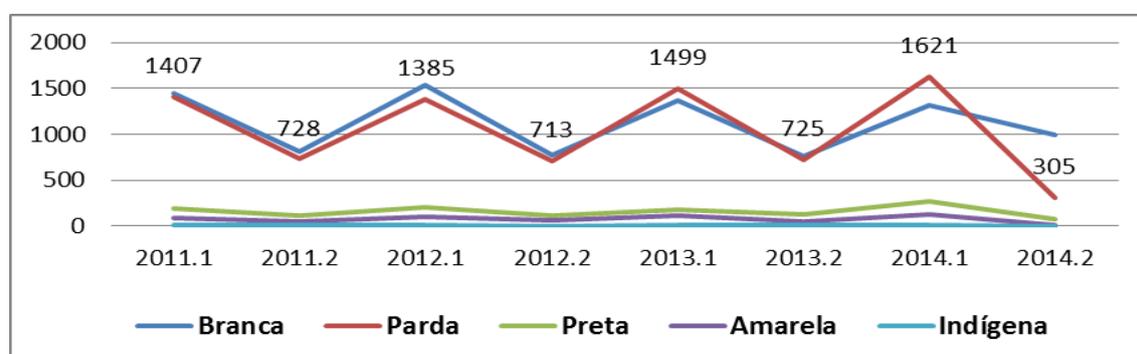
Fonte: Elaborado pelo autor a partir os dados cedidos pela Pró Reitoria de Ensino da UFCG.

De acordo com o estudo realizado por Ristoff (2014, p. 729), as políticas públicas direcionadas a democratização da Educação Superior nos últimos anos, com base nos princípios da inclusão, enfatizam quatro dimensões, quais sejam: a) a cor do estudante; b) a renda mensal da família; c) a origem escolar; e, d) a escolaridade dos pais.

Ristoff (2014, p. 732) afirma ainda que todos os cursos de graduação a partir de 2012 seguem uma tendência de queda no número de estudantes brancos, e, por conseguinte, aumento daqueles que se autodeclararam pretos e pardos, “auxiliado em grande parte pelo Prouni e pelo Fies, nas IES privadas, e pela Lei das Cotas, nas Instituições Federais”. No entanto, no caso da UFCG, observa-se que esse processo de inclusão daqueles que historicamente não acessavam a universidade pública vem ocorrendo antes da referida Lei de Cotas, desde o início do processo de expansão com a efetiva interiorização desta universidade a partir de 2003.

No gráfico a seguir podemos observar também que a UFCG, numericamente, vem caminhando para o cumprimento da referida Lei de Cotas, no que se refere à cor do estudante que acessa a graduação, registrando um aumento significativo daqueles que se autodeclararam pardos e pretos, em detrimento da redução no número de estudantes autodeclarados brancos. A título de demonstração, como os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino – PRE/UFCG, estavam incompletos para o período em estudo, ressaltamos a seguir aqueles ingressantes num período de três anos, mostrando que os cursos estão ficando mais heterogêneos com relação a cor autodeclarada pelos estudantes quando do ingresso na graduação.

Gráfico 11: Ingressantes via Vestibular/Enem/Sisu por período letivo e cor/raça autodeclarada - UFCG (2011 a 2014).



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados cedidos pela Pró Reitoria de Ensino da UFCG.

Se os números mostram um avanço significativo da Educação Superior Pública no período em estudo, conferindo importância às iniciativas governamentais e as políticas públicas implementadas, por outro lado cresceram os desafios a serem enfrentados, sobretudo, no que se refere à manutenção das estruturas criadas com a devida qualidade dos processos formativos. Nesse sentido, concordamos com Macedo Gomes et. al. (2016) quando chamam atenção para,

[...] a necessidade de ações afirmativas que promovam a democratização da educação superior, no sentido da superação das desigualdades sociais e educacionais históricas. Estamos convictos de que a política de cotas é o caminho acertado para enfrentar a questão, no médio e longo prazo, sobretudo pela persistência dos problemas de qualidade da educação básica.

Este processo em curso requer investigações para além das estatísticas. Isso implica refletir sobre a metodologia de entrada neste campo fértil, para a realização de estudos de caso que possam desvelar as especificidades, visto que um novo perfil do

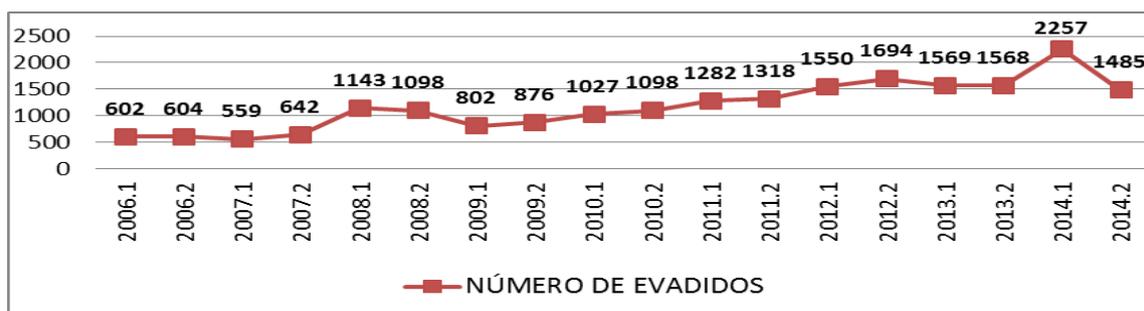
campus universitário que se consolida no período, cobra uma posição investigativa assentada em pressupostos críticos que reconheçam os avanços e ao mesmo tempo problematize as práticas como auxílio à melhoria das condições de produção/formação dos principais beneficiários das políticas públicas em questão, os estudantes.

Nesse sentido, mesmo não representando o foco do estudo em questão, outra dimensão a ser questionada no contexto das ações efetivadas no período em análise, considerando as contradições presentes em todo processo sociohistórico, diz respeito à evasão dos estudantes nos cursos de graduação na UFCG. Se o interesse principal do presente estudo são as experiências dos estudantes e, nestas, as mediações que interferem diretamente na permanência e a relação desta com o sucesso ou êxito acadêmico (formação na graduação e continuidade dos estudos), incidentes nas trajetórias de formação dos estudantes, mesmo que de forma breve, não podemos desconsiderar o que em tese representa o contrário desse processo, a evasão dos estudantes nos cursos de graduação.

Problematizando essa mesma questão, frente ao contexto atual de expansão das universidades, o estudo mais recente de Lima e Zago (2016) traz elementos semelhantes àqueles que encontramos no caso aqui em estudo. Para as autoras supracitadas, a evasão no ensino superior atual, ocorre de diversas formas, no entanto, um percentual importante “(38,2 %) das interrupções dos cursos, ocorre por conta da mobilidade (tanto do curso quanto da instituição) e não de desistências do sistema de ensino”.

Com isso, chamam a atenção para a necessidade de definição conceitual sobre a evasão no ensino superior, além da necessidade de estudos comparativos entre as instituições. No caso em estudo, alguns dados primários evidenciados no Questionário Base e nos Relatos Autobiográficos relativos ao *campus* de Cuité, indicam que a evasão é um problema urgente a ser investigado e enfrentado pela instituição universidade. No gráfico a seguir, pode-se observar que no período em estudo, a problemática da evasão também é algo persistente e acompanha o crescimento do número de ingressos na UFCG.

Gráfico 12: Estudantes evadidos por período letivo - UFCG (2006 a 2014).



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados cedidos pela Pró-Reitoria de Ensino da UFCG.

Nessa direção, em observância aos estudos já efetivados sobre a temática, na tentativa de reunir elementos que nos auxiliem no estado da arte sobre a problemática da democratização e interiorização da Educação Superior pública, a proposta aqui apresentada deve considerar para além do acesso, as mediações que contribuíram para a permanência, sobretudo aquelas que foram decisivas para o sucesso ou êxito acadêmico (formação e continuidade dos estudos).

Por sua vez, a problemática da evasão, que persiste nos cursos de graduação da UFCG, merece um tratamento mais aprofundado e pode ser objeto de estudo em outro trabalho. Assim, o desafio da pesquisa em pauta, para além de uma leitura da realidade através de dados numéricos, volta-se para as experiências vivenciadas pelos estudantes. Nessas experiências, ganham destaque as mediações que foram decisivas para a construção de suas trajetórias de formação no *campus* de Cuité.

4.1 O Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG: alguns dados sociohistóricos

O município de Cuité do Estado da Paraíba está localizado na microrregião do Curimataú Ocidental, semiárido paraibano. Faz limites com as cidades de Nova Floresta, Picuí, Sossego, Barra de Santa Rosa, Damião, Casserengue, Cacimba de Dentro e o Estado do Rio Grande do Norte. Com uma área de 741, 840 km², Cuité é sede da 4ª Região Geo-administrativa do estado da Paraíba e apresenta altitude de 667 metros acima do nível do mar, clima quente e seco, uma topografia acidentada e sua vegetação é a caatinga.

Em 2005, quando teve início o movimento pela implantação de um *campus* da UFCG, sua população estava estimada em 19. 946 habitantes, sendo 12. 071 residentes na zona urbana e 7.875 na zona rural. Do total, 10.173 eram do sexo feminino e 7.875 do sexo masculino. Sua fundação se deu em 1768 por Caetano Dantas Correia, a partir da construção de uma capela, próxima a uma lagoa, onde atualmente funciona a Maternidade Nossa Senhora das Mercês. Cuité possui um rico acervo histórico-cultural por assumir durante muito tempo posição territorial de destaque, sendo um ponto de integração entre a Paraíba e o Rio Grande do Norte, devido sua localização, no centro das microrregiões do Curimataú Ocidental e Oriental, Seridó e Borborema Potiguar (ou Trairi).

Quando Cuité foi confirmada, através de um documento do Ministério da Educação – MEC em outubro de 2005, como sede de um dos *campi* do processo de expansão da UFCG, o município ainda vivia uma profunda crise na agricultura, resultante

do declínio do ciclo do sisal nos anos de 1980, o que comprometia o comércio e impedia as novas gerações de sonhar com alguma possibilidade de desenvolvimento.

Até a primeira metade da década de 2000, para os jovens da região, a migração para outras cidades ou outros estados à procura de trabalho e formação era quase a única alternativa viável. Com relação à Educação, o analfabetismo despontava como o principal problema no município, quando, cerca de 36% da população não dominava os códigos básicos da leitura e da escrita, eram analfabetos. Por outro lado, o município contava com 48 estabelecimentos de ensino, sendo 42 municipais, três privados e três estaduais, que juntos atendiam a 5.532 estudantes.

Alguns poucos estudantes que ingressavam no ensino superior, quando não mudavam de domicílio, necessitavam viajar todas as noites até Campina Grande para assistirem as aulas, correndo riscos de toda sorte. Já a rede de saúde do município, naquele momento, contava com dois hospitais e 12 postos de saúde.

A partir da política de Educação Superior desencadeada no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, através das diretrizes do Ministério da Educação, em 2005 o projeto de expansão da UFCG foi colocado em prática pelo reitor Thompson Mariz e, em Cuité, executado pelo então secretário de projetos estratégicos da UFCG e diretor (pró-tempore) do *campus* de Cuité, Prof. Márcio Caniello e pelo seu vice-diretor (pró-tempore), Prof. Ramilton Marinho. O referido projeto articulava para tanto, três princípios fundantes da Política de Educação Superior em construção naquele momento: a *democratização do ensino superior*, a *inclusão social* e o *desenvolvimento regional*, na implantação do Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG.

Nessa direção, publicada a decisão de Cuité como sede de um dos novos *campi* da UFCG, a Câmara de Vereadores em 05 de maio aprovou por unanimidade a disponibilização, por comodato, das instalações da Escola Técnica Agrícola do Curimataú, Raimundo Asfora. Por sua vez, a prefeitura se propôs a adequar a estrutura física, realizando o calçamento e iluminação no acesso, bem como a ampliação do número de salas de aula.

Nas palavras do Prof. Ramilton Marinho, que em seguida foi o primeiro diretor eleito, a implantação do *campus* de Cuité foi “um rápido, porém tortuoso processo”. Faz-se necessário enfatizar que nesse processo, a comunidade cuiteense efetivamente esteve mobilizada durante meses, através de passeatas, abaixo-assinados, seminários, sistematização de documentos, debates e diversas reuniões, “juntando em um só propósito várias gerações”.

No momento estiveram juntas, as forças políticas locais, Igreja, Rádio Comunitária, ONG's, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Maçonaria, Câmara de Vereadores, colégios, estudantes, professores e representantes da educação estadual, em defesa da criação do referido *campus*, já que outras cidades a exemplo de Picuí iniciavam naquele momento um movimento de disputa pela implantação desse importante espaço acadêmico.

A escolha dos cursos a serem criados no novo *campus* não se deu ao acaso. Como instrumento base de referência para a implantação do CES, por iniciativa da 4ª Região de Ensino, com sede na cidade de Cuité, em parceria com a Secretaria de Projetos Estratégicos da UFCG, foi realizada uma ampla pesquisa com 813 estudantes do terceiro ano do ensino médio, em nove municípios da região do Curimataú paraibano e Seridó (84% de toda população de estudantes naquela série), além dos professores do ensino fundamental e médio, objetivando traçar um perfil e mapear as demandas relativas ao ensino superior.

A referida pesquisa foi apresentada ao reitor da UFCG e aos demais participantes de uma reunião realizada no dia 07 de maio de 2005 na câmara de vereadores de Cuité. Além de diversos documentos reunidos em favor da implantação do *campus* em Cuité, foram coletadas 16.671 assinaturas para esse mesmo pleito. A seguir temos o registro fotográfico das primeiras atividades realizadas no sentido de adaptar o espaço adquirido, para o recebimento das primeiras gerações de estudantes no CES.



Fonte: Registro cedido pela direção do CES/UFCG em 2015.

Ainda em um canteiro de obras, com a falta de equipamentos essenciais para seu funcionamento, mas, com muitas expectativas de crescimento, em setembro de 2006 era inaugurado o Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, *campus* Cuité. O início das aulas se deu com 04 turmas dos cursos de Licenciatura em biologia, química, matemática e física em salas improvisadas. Naquele momento também iniciei minhas atividades como docente no referido *campus*, ministrando aulas na Disciplina Psicologia e Educação, nessas primeiras turmas. Nos registros a seguir, cedidos pela direção do *campus*, podemos observar também esses primeiros momentos de construção.



Fonte: Registro cedido pela direção do CES/UFMG em 2015.

O Centro de Educação e Saúde – CES está situado no acesso Prof^ª. Maria Anita Furtado Coelho, localidade do Olho D'Água da Bica, a 2 km do centro do município de Cuité e tem uma área de 80 hectares. De acordo com as informações fornecidas pela direção e outras coletadas em documentos e na própria página do CES, hoje o referido *campus* está dividido em 04 (quatro) unidades acadêmicas: a de Biologia e Química; a de Física e Matemática; a de Saúde e a de Enfermagem.

De acordo com informações repassadas pela direção, no momento das nossas visitas ao CES, até então (2015) havia sido investido mais de 12 milhões de reais do governo federal, na construção de um *campus* moderno, modelo do processo de expansão e interiorização em curso. Hoje o referido *campus* conta com 03 (três) Centrais de aulas, Biblioteca Central, 05 (cinco) Centrais de Laboratórios, uma Central Administrativa, Centrais das Unidades Acadêmicas e Coordenações, Laboratório de Informática, Restaurante Universitário, Residência Universitária (masculina e feminina), Centro de Vivência, almoxarifado, Garagem, Ginásio e um Biotério.

Recentemente foram inaugurados um Complexo Poliesportivo e um Laboratório de Análises Clínicas. Além disso, como desdobramento da formação inicial, duas pós-graduação *lato senso* foram implantadas: uma em Ensino e Aprendizagem e, outra, em Alfabetização de Adultos e Economia Solidária, além da pós-graduação *stricto senso* em Recursos Naturais e Biotecnologia, que já estava em sua segunda turma.

No CES já foram desenvolvidos diversos projetos de pesquisa e extensão nas áreas de educação e saúde. Até 2015, tinham sido disponibilizadas mais de 250 bolsas para alunos em projetos de iniciação científica - PIBIC, de extensão universitária - PROBEX, de iniciação a docência - PIBID, além de bolsas de Monitoria por disciplinas. Além disso,

no campus já foram ofertadas mais de 300 bolsas do programa REUNI. Foi construído também um Restaurante Universitário com capacidade de servir 1000 refeições dia.

Além de sua missão acadêmica, o campus vem contribuindo com a cultura da região, abrindo as portas do Museu do Homem do Curimataú em 2010, espaço formativo que possibilita o diálogo com escolas e comunidades, como um contexto de reconhecimento sociohistórico.

Desde 2008, todos os anos, vem sendo desenvolvido no CES, o Festival Universitário de Inverno e a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, com o objetivo de articular ciência, tecnologia, arte e cultura. Buscando aproximar cada vez mais a universidade da comunidade em um processo ampliado de inclusão e participação social e educacional. Por sua vez, a partir de 2007 vem se consolidando a construção do Horto Florestal do Olho da Bica, como um novo espaço de preservação e pesquisa ambiental, além da revitalização de um espaço de turismo ecológico para toda a região.

Em 2015, a Unidade Acadêmica de Biologia e Química (UABQ), composta pelas licenciaturas de Ciências Biológicas e de Química já contava com 35 docentes. A Unidade Acadêmica de Física e Matemática (UAFM), composta pelas licenciaturas de Física e Matemática, contava com 38 docentes. Já a Unidade Acadêmica de Saúde (UAS), composta pelos bacharelados em Farmácia e Nutrição, possuía 42 docentes. Por sua vez, a Unidade Acadêmica de Enfermagem (UAENFE), composta pelo curso de bacharelado em Enfermagem, contava com 29 docentes.

Desde o segundo semestre de 2013 a instituição também oferece o Mestrado Acadêmico em Ciências Naturais e Biotecnologia, pertencente à UABQ. Do ponto de vista institucional, o CES é uma instância deliberativa e normativa composto pela Diretoria, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e pelo Conselho Administrativo – CONSAD/UFCG.

Buscando identificar as ações desenvolvidas na UFCG entre 2006 e 2015, que também foram destinadas aos estudantes do CES, encontramos nos documentos públicos disponibilizados pela universidade em sua página na internet, informações relativas aos programas e projetos vinculados à: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários – PRAC; Pró-Reitoria de Ensino – PRE e Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão – PROPEX. São ações que objetivaram contribuir para a formação acadêmica e ao mesmo tempo auxiliar a permanência dos estudantes na graduação.

Como as primeiras turmas do CES iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2006, logo no início de 2007, através da Resolução N° 02/2007, foi criado o Programa

de Bolsas de Permanência no *campus*. Considerando a inexistência de Restaurante Universitário e Residência Universitária, por encaminhamento dos Conselhos Administrativo e de Ensino Pesquisa e Extensão do CES. O programa teve como objetivo oferecer suporte financeiro aos estudantes filhos de famílias de baixa renda.

Nessas condições, os estudantes foram selecionados pela Coordenação de Assistência Estudantil vinculada à PRAC. O valor estipulado para as bolsas individuais era de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais. A bolsa tinha vigência individual de 04 (meses), podendo ser prorrogada por iguais períodos, sucessivamente, até a conclusão do curso. Os recursos para manutenção do programa vinham do “Programa Universidade do Século XXI”, no âmbito do Plano Plurianual do Governo Federal.

Ainda em 2007 a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão – PROPEX, cria o Programa de bolsas de Extensão - PROBEX objetivando Incentivar a participação de discentes, servidores técnico-administrativos e docentes nas atividades de extensão da UFCG; Estimular o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes, aprimorando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos e ainda viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

O programa ensinava priorizar as demandas de relevância social, com o intuito de melhorar as condições de vida das comunidades beneficiadas. Faz-se necessário salientar aqui que, o referido programa desencadeia as primeiras atividades de extensão no CES, a exemplo do projeto intitulado “Alfabetização Científica na Primeira Série do Ensino Fundamental”, que contava com três bolsistas e era coordenado pela Profª. Dra. Ana Maria da Silva, docente do curso de Licenciatura em Biologia, do qual também participei como colaborador, junto com mais dois colegas docentes.

Já em 2008 as possibilidades de inserção dos estudantes dos CES em projetos de pesquisa foram sendo criadas, com a publicação do primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa – PIBIC, que naquele ano ofertava vagas para o Campus de Cuité, através da PROPEX. Na ocasião, dos 58 projetos selecionados no total, sete foram coordenados por professores do CES, nas áreas de matemática, química e biologia.

Além de contribuir para que o CES tivesse melhor visibilidade, desencadeando sua atividade científica, os projetos tinham o intuito de oferecer à comunidade local dispositivos de renda. Na área de matemática foi selecionado o projeto “Introdução às equações da física matemática”, coordenado pelo professor Ângelo Roncalli.

Por sua vez, na área de química foram contemplados quatro projetos: “Avaliação e cinética da retenção de corantes da indústria têxtil em adsorvente de baixo custo”, coordenado pela professora Cláudia Patrícia Fernandes dos Santos; “Estudo e recuperação de óleos lubrificantes automotivos usados, utilizando solvente polar: 1 – Butanol”, coordenado pelo professor José Carlos Oliveira; “Compatibilidade de misturas de biodieseis de maracujá e mamona”, coordenado pela professora Marta Maria da Conceição; e, “Utilização da química computacional para o ensino de reações químicas”, sob coordenação do professor Otávio Luís de Santana.

Na área de Biologia foram selecionados dois projetos, a saber: “Branqueamento e doenças em *Palythoa Caribbaeroum* dos recifes costeiros de Picãozinho, João Pessoa, PB”, coordenado pela professora Cristiane Francisca da Costa e “Cultivo de *Tilápia Oreochromis Nicoticus* em tanques-redes para a comunidade de pescadores do açude Boqueirão do Cais, Cuité-PB”, coordenado pela professora Marisa de Oliveira Apolinário.

Ainda em 2008 através da PRE é lançado o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, ofertando bolsas para as Licenciaturas Ciências (Cajazeiras), Matemática (Campina Grande e Cuité), Biologia, Física e Química (Cuité). Naquele momento o CES foi contemplado com 29 bolsas. Aqui, vale salientar que, os professores supervisores da universidade e os preceptores das escolas também recebiam bolsas.

É um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. As bolsas são destinadas aos alunos das licenciaturas, para que, com a orientação de um docente da área, exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

No bojo das ações implementadas com a adesão da UFCG ao REUNI em 2007, a PRAC criou o Programa de Bolsa Auxílio ao Ensino de Graduação – Bolsa Reuni. O referido Programa foi implantado no ano de 2009 com a oferta de 600 bolsas, passando no ano seguinte a oferecer 1.200 bolsas. Até onde pudemos contabilizar, até 2015, a universidade chegou a ofertar mais de 2.000 bolsas com valor mensal de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais). Parte desse total contemplou alunos do CES.

Representa assim, uma importante ação a favorecer o processo formativo dos estudantes oriundos das camadas populares no CES, já que a concessão do auxílio é baseada em critérios socioeconômicos, dando-se prioridade aos alunos oriundos da rede pública de ensino ou aqueles advindos da rede particular (bolsistas) e estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

O estudante selecionado tinha direito a continuar com o auxílio até o término do curso, desde que comprovasse aprovação em, no mínimo cinco disciplinas por período letivo, quando estudante em curso diurno, e no mínimo quatro disciplinas, quando estudante em curso noturno.

Em 2009, é lançado pela PRE um programa de monitoria específico para estudantes das licenciaturas, o PROLICEN, com objetivo de melhorar a formação inicial dos cursos, bem como a formação continuada nas escolas públicas do Estado, utilizando uma metodologia que privilegia o trabalho coletivo e interdisciplinar. Naquele momento foram disponibilizadas nove bolsas para atender a dois projetos no CES.

Ainda em 2009 através da PROPEX é lançado o primeiro edital para seleção de candidatos do Programa Pré-Vestibular Solidário (PVS). Já naquele ano, o Pré-Vestibular Solidário da UFCG tinha como objetivo contribuir para a construção de políticas sociais afirmativas viabilizando a ampliação das condições de acesso e permanência de jovens e adultos, oriundos de escolas públicas, na educação superior.

A UFCG mantém atualmente, nos *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras e Pombal, 29 residências destinadas aos estudantes de baixa renda familiar, da graduação, oriundos de outras cidades. No primeiro semestre de 2010 entraram em funcionamento no CES as residências universitárias, masculina e feminina, como uma das ações mais esperadas pelos estudantes advindos de outras cidades e de outras regiões. Assim, em março daquele ano, a PRAC autorizou abertura de inscrições oferecendo 17 vagas, sendo sete para mulheres e dez para homens. Em seguida o número de vagas foi sendo ampliado.

Para ter direito ao auxílio o estudante deveria ser de outra cidade e passava por uma avaliação socioeconômica específica, a partir da Renda Individual Relativa (RIR), calculada de acordo com a renda familiar total, subtraindo-se as despesas com a educação do (a) aluno (a) na cidade de Cuité, considerando-se os gastos com aluguel e demais despesas tais como: gastos com saúde, alimentação, energia, água, entre outros. O desempenho acadêmico do estudante também é avaliado.

Também em 2010 foi criado, na sede do município, o Museu do Homem do Curimataú, resultado da aprovação de um projeto de extensão elaborado pelo CES. Esse projeto concorreu com mais de quatrocentas outras propostas de todas as regiões do País, através de edital lançado pelo Ministério da Cultura. O referido museu tem servido de espaço de formação para os estudantes da região em projetos de pesquisa, extensão e outras atividades culturais, lúdicas, etc.

Ainda em 2010, a PRE torna público a abertura das inscrições para seleção de Monitores do Programa Institucional de Monitoria 2010, da Coordenação de Programas e Estágios (CPE), destinados aos discentes dos Cursos de Graduação, com orientação de professores de áreas diversas. Atendendo aos mesmos objetivos, o referido Programa também atendia aos alunos do CES e oferecia duas modalidades de atividade - Monitores Bolsistas (recebiam R\$ 250,00 – duzentos e cinquenta reais) e Monitores Voluntários.

A UFCG mantém 05 restaurantes universitários, situados nos *campi* de Campina Grande, Patos, Sousa, Cuité e Cajazeiras. Em Cuité, através do Programa de Restaurante Universitário, vinculado a PRAC, efetivado pela Coordenação de Apoio Estudantil – CAE e pelo Setor de Serviço Social, o restaurante entrou em funcionamento no início de 2012. Serve almoço e jantar aos estudantes comensais selecionados, assim como nos outros *campi*, de maneira gratuita para o alunado, objetivando promover condições básicas necessárias para o bom desempenho das atividades de ensino-aprendizagem.

É interessante notar que desde sua implantação o Campus de Cuité amplia a cada ano as ações que contribuem para uma melhoria contínua de seus espaços formativos, não só no que se refere à estrutura institucional, mas, sobretudo nas mediações que favorecem a formação acadêmica e a permanência dos estudantes. Com relação às residências universitárias, em edital publicado no segundo semestre de 2015 o *campus* oferecia mais 19 vagas para a residência masculina e 15 para a feminina.

Nesse processo de crescimento, possibilitado por políticas e programas advindos do governo federal, em 2015 foram criados no CES dois Programas de Educação Tutorial – PET. O Pet – Licenciatura em Química e o Pet- Nutrição. Os programas priorizam o ingresso de estudantes da escola pública, originários de territórios rurais e de famílias de baixa renda. Ainda em 2015 foram efetivadas outras ações de extensão e pesquisa, vinculadas a outras áreas dando continuidade a processos anteriores.

Desde o início de seu funcionamento em setembro de 2006, até o final de 2015 contabilizamos que ingressaram nos cursos de graduação do *campus* de Cuité 4.345 estudantes, somando-se aqueles ingressos nos turnos diurno e noturno. Inicialmente, o

Centro funcionava com duas unidades acadêmicas (Unidade de Educação e Unidade de Saúde).

Com relação aos cursos de licenciatura (biologia, química, matemática e física, diurnos) vinculados inicialmente à Unidade de Educação, que foram os primeiros a serem implantados, identificamos uma procura maior pelo curso de biologia que recebeu mais ingressantes no período estudado. Em seguida química e matemática tiveram a preferência dos estudantes.

Por sua vez, o curso de física foi o que apresentou o menor número de ingressos no período. Das licenciaturas no turno noturno, biologia também se destaca, apresentando maior número de acesso no período, seguido de química e matemática. O curso de física noturno aparece como aquele menos acessado também no turno noturno.

Sendo uma das primeiras a aderir ao REUNI em 2007, a UFCG apresentava para a comunidade acadêmica do CES a possibilidade de oferecer as mesmas licenciaturas no período noturno, aproveitando a mesma estrutura e os mesmos professores. Naquele momento já estavam sendo construídas as matrizes curriculares dos cursos da Unidade de Saúde (bacharelados em enfermagem e farmácia) e, cogitava-se a criação do curso de tecnologia de alimentos.

Mas, durante as discussões que se seguiram, o coletivo de professores junto com a gestão local decidiu pelo bacharelado em nutrição, para funcionar no período noturno, objetivando também balancear a demanda e a oferta de vagas, equiparando a quantidade de professores em cada unidade acadêmica e adequando-se à realidade local.

Naquele momento alguns professores foram remanejados da Unidade de Educação para a Unidade de saúde. Eu fui um desses professores remanejados e assim, além da disciplina Psicologia e Educação, ofertada nas licenciaturas, passei a assumir também a disciplina de Psicologia e Saúde, ministrada inicialmente no curso de enfermagem. Esses cursos vieram a compor a Unidade de Saúde a partir do segundo semestre de 2007, já com recursos do REUNI.

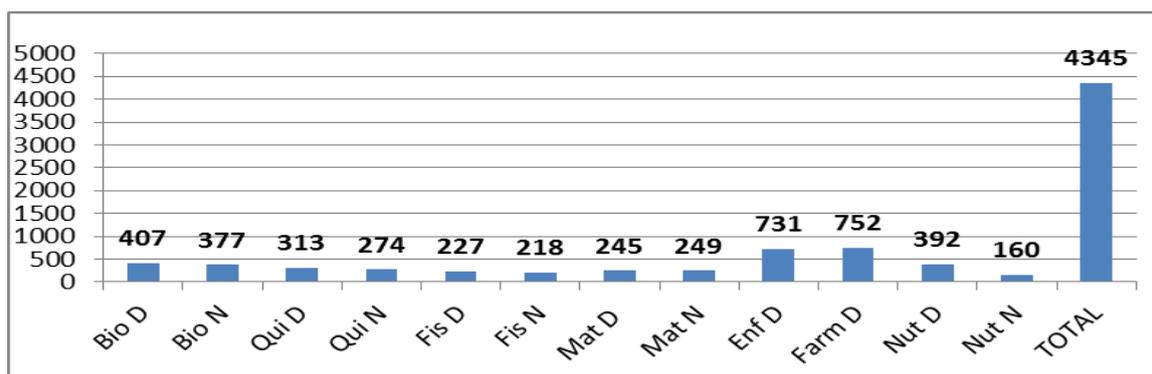
A implantação do REUNI rendeu polêmicas discussões na universidade. Estive presente em algumas reuniões para discutir a pauta e observava as críticas feitas por alguns setores da universidade à nova política de Educação Superior. Por outro lado, observava também o empenho por parte da gestão da universidade pela sua implementação, pois, estavam sendo criadas outras possibilidades de acesso, para aqueles estudantes trabalhadores, ou filhos de trabalhadores da região que não tinham condições de estudar no

período diurno, além da possibilidade de ampliação da estrutura universitária em construção e a contratação de novos professores efetivos.

Naquele momento, também ministrei aulas em algumas turmas dos cursos de licenciaturas no turno noturno. Recordo inclusive que a direção do Campus de Cuité, junto com os professores e demais servidores não media esforços para manter no turno noturno as mesmas condições oferecidas no diurno. Por outro lado, mesmo com os esforços, os estudantes diurnos aproveitavam melhor as oportunidades e condições oferecidas. Já os bacharelados vinculados a Unidade de Saúde, tiveram seu funcionamento iniciado em 2007.2 com os cursos de Enfermagem e de Farmácia.

Por sua vez, o curso de Nutrição iniciou no turno noturno com a primeira turma ingressando no segundo semestre de 2009. No gráfico a seguir temos um retrato numérico do fluxo de estudantes pertencentes às primeiras gerações que tiveram a possibilidade de ingressar no CES desde seu início em 2006 até 2015. É dessa população que conseguimos reunir nossa Amostra para o estudo em pauta.

Gráfico 13: Estudantes Ingressantes - Graduação - CES/UFCG (2006 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados abertos – Pró-Reitoria de Ensino – PRE/UFCG.

No gráfico a seguir que está diretamente relacionado a este anterior, pode-se observar em números absolutos o quantitativo de estudantes que conseguiram concluir a graduação. Primeiro, vale ressaltar que as licenciaturas têm a duração mínima de quatro anos ou oito semestres, para os cursos diurnos, já para os noturnos a duração mínima é de cinco anos. Os bacharelados em enfermagem, farmácia e nutrição têm uma duração mínima de cinco anos. Consideremos que para a formação das primeiras turmas, as condições ainda estavam sendo implantadas.

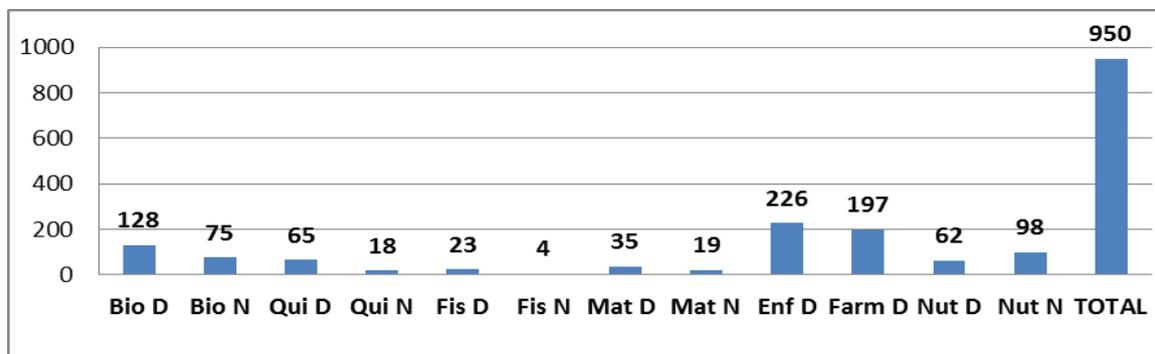
A biblioteca recebia a cada semestre uma quantidade de títulos de livros e revistas científicas. O número de professores que no início do CES, em 2006, era de apenas 11 docentes, com a criação de novos cursos, ampliação de alguns já existentes e a organização

das unidades acadêmicas, até 2015 esse número foi ampliado para 132 docentes, distribuídos nas respectivas unidades.

No período, houve ainda a construção de novas centrais de aulas e a construção das centrais de laboratórios, inclusive o de informática. Todas essas questões podem ter interferido para o baixo número de diplomação quando olhamos para essas primeiras gerações de estudantes, no entanto, nos últimos anos essa realidade vem sendo transformada.

Por outro lado, sabemos da exigência dos professores pela qualidade da formação a ser oferecida aos estudantes. Fato que pode ser mais bem esclarecido na análise dos Relatos Autobiográficos, quando os estudantes que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, apresentam nas narrativas sobre suas trajetórias universitárias, as mediações que contribuíram para a superação dos obstáculos que encontraram na graduação e citam, além de outras mediações, a presença e contribuição dos professores como fundamental para esse processo. Por sua vez, pode-se observar no gráfico a seguir, os resultados numéricos traduzidos em diplomação dos estudantes, alcançados com o trabalho que vem sendo realizado desde a implantação do referido *campus* em Cuité.

Gráfico 14: Estudantes Graduados pelo CES/UFCG (2006 a 2015)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados abertos - Pró Reitoria de Ensino – PRE/UFCG.

Relacionado os dois últimos gráficos tem-se que, dos 4.345 estudantes que ingressaram no CES, 950 conseguiram concluir o curso entre 2006 a 2015. Com relação às licenciaturas o curso de Ciências Biológicas apresentou a maior taxa de diplomação no período. Por outro lado, faz-se necessário considerar que, em alguns cursos, a taxa de diplomação foi muito baixa no período em análise.

Nesse contexto, no tocante ao curso de Licenciatura em Física (diurno), dos 207 estudantes que ingressaram apenas 18 tiveram êxito na formação, sendo diplomados. Já na

Licenciatura em Física (noturno) a situação se mostra ainda mais complexa. Dos 190 ingressantes no período, apenas 04 chegaram a concluir o curso até aquele momento.

A problemática se repete também, muito embora com uma melhor perspectiva, com os demais cursos noturnos, a exemplo da Licenciatura em Química e em Matemática. Merecendo assim, uma leitura mais próxima da realidade, para além dos números. Por sua vez, os bacharelados em Enfermagem, Farmácia e Nutrição parecem está sendo consolidados, alcançando uma taxa de diplomação mais elevada. Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que, muitos desses estudantes graduados nas licenciaturas deram continuidade aos estudos ou ingressaram no campo de trabalho em suas áreas de formação.

4.2 Os estudantes participantes da pesquisa: um perfil da amostra

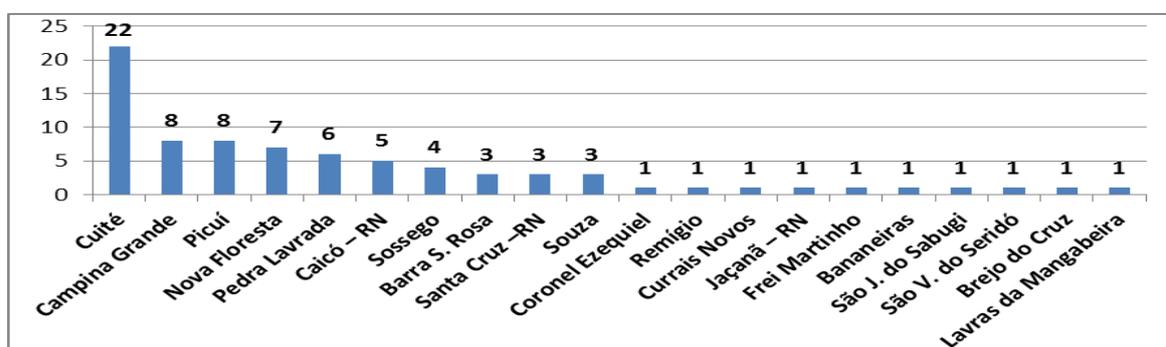
Buscando oferecer uma leitura mais próxima das condições de produção das experiências dos estudantes (sujeitos da pesquisa), reunimos aqui, os dados com maior relevância, identificados quando da aplicação do Questionário Base (dados primários da pesquisa), em junho de 2015. Assim, dos 100 questionários respondidos pelos estudantes, 77 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, como o primeiro resultado a ser evidenciado na Amostra, observa-se a predominante presença feminina no processo de interiorização em curso naquele *campus*.

Do total daqueles que responderam o Questionário Base, apenas 75 indicou a idade. Mesmo assim, foi possível identificar nesse quantitativo que, os sujeitos apresentavam em média 27 anos. Sabendo que a formação na graduação durou no mínimo quatro anos, isso mostra que, em sua maioria, os estudantes iniciaram seus cursos na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos, considerada ideal para o ingresso em cursos de graduação, segundo o Ministério da Educação – MEC. Nessas condições, a Amostra aqui considerada contempla os critérios iniciais da pesquisa no que se refere à faixa etária a ser evidenciada no estudo.

Com relação ao local de origem, no gráfico a seguir pode-se observar que, a maioria dos estudantes da Amostra é natural de Cuité e/ou de cidades próximas, da região do Curimataú – Seridó – Trairí. Demonstrando que o referido *campus*, nesse aspecto, vem alcançando seu objetivo inicial, atendendo às necessidades de *acesso* ao ensino superior público, dos estudantes da região. Nesse sentido, o gráfico a seguir evidencia que, a Amostra também é representativa para o caso em estudo, visto que, a maioria dos

estudantes tem origem nas cidades do Semiárido, sendo este, um dos critérios que adotamos para a realização da pesquisa, desde o projeto original.

Gráfico 15: Origem dos estudantes da graduação - Amostra - CES/UFMG.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Observando de forma mais detalhada esses números, relativos à origem dos estudantes, identificamos que 53 estudantes do total dos respondentes, após a formação na graduação realizada no CES, migraram para capitais (Natal, João Pessoa), para Campina Grande ou outras cidades do Nordeste. Caracterizando assim, um processo de mobilidade importante a ser considerado, no Caso em estudo, bem como na atualidade do processo de expansão e interiorização das universidades federais. De acordo com o estudo realizado por Melo et al. (2014), sobre o processo de interiorização das universidades federais,

[...] o predomínio nas unidades interiorizadas é de jovens pardos, solteiros, sem filhos, que moram com os pais, com idade entre 20 e 25 anos, cujo sexo feminino é maioria na faixa etária de até 20 anos. Jovens que estudaram grande parte do ensino médio em escolas públicas.

No Caso aqui em estudo, em sua maioria, ou melhor, para 86% dos respondentes ao Questionário Base, o *ingresso* no CES/UFMG se deu através de vestibular especial ou convencional. Sabe-se que as primeiras turmas do referido *campus*, iniciadas em 2006, foram montadas através de um vestibular especial. Depois, outros processos vestibulares se sucederam. Ainda, do total de respondentes, 8% afirma ter ingressado via Programa Seletivo Seriado – PSS, que em seguida foi utilizado como forma de ingresso à UFGM. Apenas 5% dos respondentes afirma ter ingressado através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que na UFGM só passou a ser utilizado como forma de ingresso a partir de 2011.

Com relação ao item *Curso que frequentou na UFGM/Cuité*, obtivemos 100 respostas enviadas. Observando os dados da Amostra, em números absolutos, vê-se que 61 respondentes são ex-estudantes ou estudantes das Licenciaturas, assim distribuídos: 23 de Química, 19 da Biologia, 10 da Matemática e 09 da Física. Por sua vez, 39 questionários

foram respondidos por estudantes ou ex-estudantes dos bacharelados, sendo 26 da Nutrição, 07 de Farmácia e 06 da Enfermagem.

Na tabela a seguir, já de início merece destaque, o fato da quase totalidade dos estudantes das licenciaturas, 85% serem originários de escolas públicas (municipais e estaduais). Visto que, apenas 01 (um) estudante, que estava matriculado na Licenciatura em Ciências Biológicas, declarou ter estudado até o ensino médio somente em escola particular. Por sua vez, 04 (quatro) estudantes, sendo 02 (dois) da Licenciatura em Ciências Biológicas e 02 (dois) da Licenciatura em Química, tiveram passagem pela escola pública, mas, assinalaram ter estudado mais tempo em escola particular, antes do ingresso no CES.

Tabela 02: Estudantes Participantes da Pesquisa – respostas ao Questionário Base (Amostra).

CURSO QUE FREQUENTOU	Respostas	Somente Escola Pública	Somente Escola Particular	Mais tempo em Pública	Mais tempo em particular
Lic. Química	23	20		1	2
Lic. Matemática	10	10			
Lic. Física	09	8		1	
Lic. Cienc. Biológicas	19	14	1	2	2
Bal. Enfermagem	06	1	4		1
Bal. Nutrição	26	5	10	5	6
Bal. Farmácia	07	2	4		1
TOTAL	100	60	19	9	12

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

De acordo com Ristoff (2016, p. 39) um dos indicadores de democratização efetiva do acesso à Educação Superior “é, sem dúvida, a origem escolar do estudante”. Por outro lado, na tabela acima se pode observar que, 39 estudantes dos bacharelados na área de saúde, que responderam o Questionário Base, em sua maioria estiveram vinculados à escola particular até o ensino médio. Desse total, 46% haviam estudado apenas em escolas particulares. Quando somado esse percentual com o percentual daqueles que, mesmo tendo

uma passagem pela escola pública, afirmam ter estudado mais tempo em particular, chega-se a um percentual de 66%.

Pensando na democratização da Educação Superior pública, pode-se observar que, naquele contexto, ainda são poucos os estudantes originários da escola pública a ingressar em Nutrição, Enfermagem e Farmácia. O fato demonstra a necessidade e a importância da implantação das ações afirmativas e da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) para os estudantes das escolas públicas, com a finalidade de ampliar o ingresso desse público também nos cursos com maior seletividade, como é o caso dos bacharelados em saúde criados no CES.

Essa evidência já mostra as contradições existentes no processo, mesmo com os esforços que, na UFCG, já vinham sendo empreendidos no sentido de ampliação das possibilidades de acesso às camadas populares. Observa-se que mesmo com os avanços alcançados, ainda persiste uma diferenciação no acesso dentro do próprio sistema. Situação que pode está sendo revertida com as ações encampadas pela UFCG, em cumprimento à Lei de Cotas a partir de 2012.

Com relação ao item *Cor autodeclarada*, no Questionário, verificou-se 98 respostas. Desse total, em números absolutos, 47 (quarenta e sete) estudantes se autodeclararam brancos, 45 (quarenta e cinco) pardos, 05 (cinco) negros e 01 (um) amarelo. Se somarmos esses três últimos números, temos um total de 51 estudantes, ou melhor, uma maioria não branca.

Demonstrando mais uma vez que, mesmo quando a UFCG ainda não tinha um programa de ações afirmativas e cotas para ingresso na graduação, os cursos já apresentavam uma heterogeneidade no que se refere à cor dos estudantes. A evidência, que se junta a outras apresentadas no trabalho em pauta, reforça a tese de que o processo de interiorização representa a iniciativa mais importante, efetivada até então, na busca por democratizar o acesso à Educação Superior pública.

Quando passamos a considerar o *Grau de escolaridade do pai* dos estudantes que responderam o Questionário, temos que a grande maioria, algo em torno de 63% frequentou a escola apenas até o ensino fundamental. Por outro lado, apenas 9% dos pais tinham curso superior e só 3% cursaram uma pós-graduação. Outro dado a ser considerado, diz respeito ao percentual de 17% desses pais serem analfabetos e outros 18% apenas alfabetizados. Observa-se ainda que 25% desses pais chegaram ao ensino médio.

Por sua vez, o dado que mais chama atenção nesse aspecto, está na soma dos percentuais daqueles que cursaram o ensino superior com aqueles que chagaram à pós –

graduação. Assim, observa-se que 88% dos pais não tiveram acesso ao ensino superior. Nesse sentido, os filhos (estudantes) representam a primeira geração a ter acesso à Educação Superior no período e no contexto evidenciado, resultado do processo de expansão e interiorização em curso.

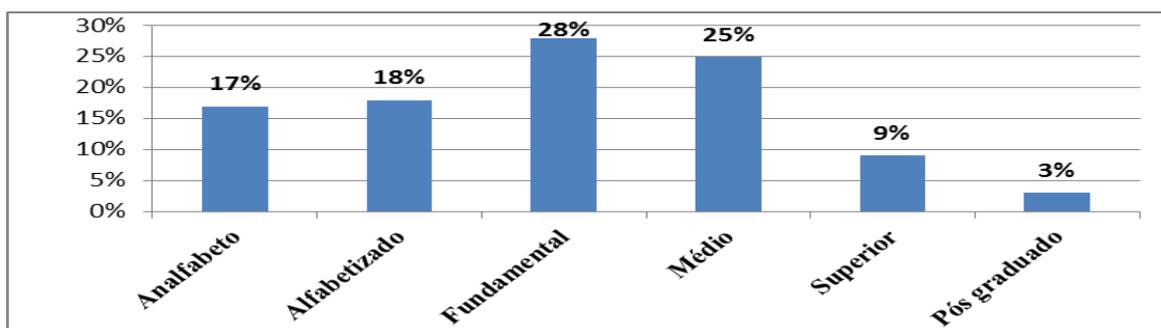
Ainda com relação à escolarização dos pais dos estudantes, vale ressaltar aqui que, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2016), resultado da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), com os números de 2015, houve uma queda, pelo quarto ano consecutivo, na taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais. No Brasil esse índice que em 2002 era de 11,9% da população, foi estimado em 8% em 2015 (cerca de 12,9 milhões de pessoas).

Por sua vez, apresentando uma situação ainda mais gravosa, mesmo reduzindo sensivelmente o percentual a cada ano, a região Nordeste, que em 2002 apresentava o índice de 23,4% da população nessa faixa etária analfabeta, em 2015, com 16,2%, continuava com o índice muito acima do registrado no País e nas demais regiões geográficas. Registre-se que no Sudeste e no Sul esse índice era de 4,3% e 4,1% respectivamente. Observa-se ainda que, as pessoas mais velhas representam o grupo com menos escolarização. Assim, em 2015, mais da metade das pessoas nessa condição de analfabetismo tinha mais de 60 anos, enquanto que 34,2% tinham de 40 a 59 anos.

Relacionando esses dados àqueles evidenciados através do Questionário Base, observa-se a importância para as famílias, do ingresso dos estudantes com os quais entramos em contato, na Educação Superior, visto que, muitos deles foram os primeiros da família a ingressar nesse nível de formação. Vale ressaltar ainda, que os resultados a que chegamos até aqui, estão próximos daqueles apresentados por Melo et al. (2014). Na pesquisa desenvolvida por estes autores, 83,1% dos pais dos estudantes não tiveram acesso à universidade.

Esses indicadores demonstram que os estudantes com os quais entramos em contato, não são “herdeiros” de um *capital cultural* escolar, numa compreensão bourdieusiana do termo, de um processo de formação ou escolarização de suas famílias, já que grande parte das famílias desses estudantes investigados, não teve condições materiais de realizar investimentos na formação dos filhos. Pelo contrário, em sua maioria, são originários de famílias com baixa escolarização, como podemos observar no gráfico a seguir, mostrando a escolaridade dos pais.

Gráfico 16: Grau de escolaridade do pai dos estudantes – Amostra – CES/UFCG

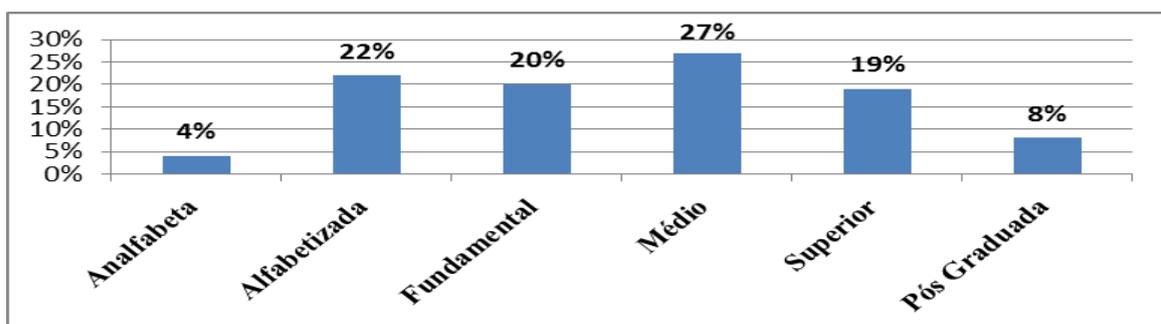


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Considerando o *Grau de escolaridade da mãe* dos estudantes, a situação educacional mostra-se mais favorável. O índice de analfabetismo mostrou-se muito abaixo daquele referente aos pais. Se a maioria dos pais só conseguiu chegar até o ensino fundamental, no caso das mães, observa-se que, um número expressivo, 27% concluiu o ensino médio e até ultrapassou esse nível. Além disso, quando juntamos numa mesma categoria, Ensino Superior e Pós Graduação, observa-se que 27% das mães chegaram até esse nível de formação. Um avanço com relação aos pais dos estudantes.

Esses resultados são semelhantes aqueles encontrados na pesquisa realizada por Melo et al. (2014), quando os autores identificaram que, no mesmo processo de interiorização das universidades federais, “73,5% das mães dos alunos não tiveram acesso ao ensino superior”. Mesmo que, “no caso da escolaridade da mãe, percebeu-se um nível mais elevado de formação. Parte disso deve-se a uma questão cultural e social já consolidada – as mulheres no interior, como também na capital, têm mesmo maior escolaridade” (MELO, et al., 2014). No gráfico a seguir sistematizamos esses elementos, que também serviram de base para a análise qualitativa dos Relatos Autobiográficos mais a frente, na defesa da tese em pauta.

Gráfico 17: Grau de escolaridade da mãe dos estudantes – Amostra – CES/UFCG



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

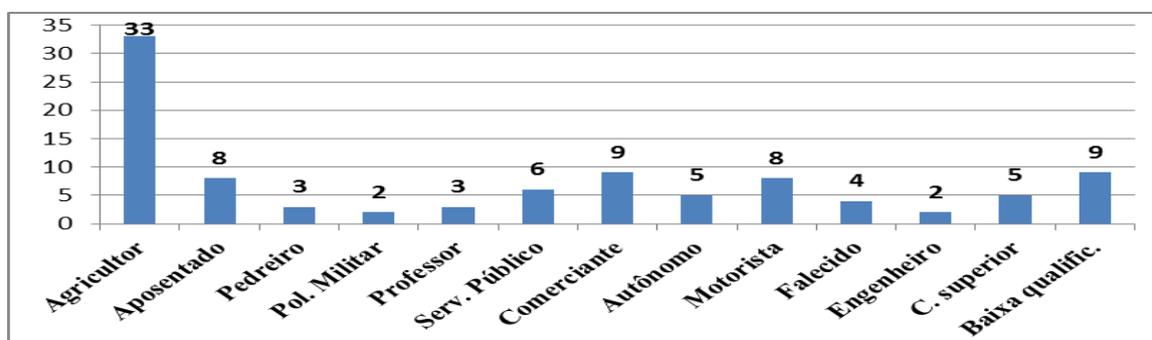
Outro indicador importante a ser considerado aqui, diz respeito à *Ocupação do pai* dos estudantes. Para esse item, recebemos 97 respostas. Considerando que até a década de 1980, Cuité e outras cidades da região, tinham como atividade produtiva principal o cultivo do sisal. Mesmo observando-se que esta atividade entra em declínio cedendo lugar a outras culturas ligadas ao trabalho agrário.

É importante ressaltar que grande parte da população daquela região ainda vive nos sítios e povoados, além disso, as cidades são constituídas por uma população urbana com influências e características do mundo rural continuamente, a exemplo de grande parte das cidades do Semiárido Brasileiro.

Nesse contexto, em números absolutos, identificamos na Amostra uma maior incidência de pais que exercem atividades na agricultura. Assim, 33 pais do total da Amostra são agricultores, além de 09 comerciantes, 08 motoristas, 08 aposentados, 06 servidores públicos.

Na Amostra pode-se observar também que existem muitos outros pais vinculados a outras profissões com baixa exigência de qualificação, além desses, 04 (quatro) do total já eram falecidos, como pode ser observado no gráfico a seguir.

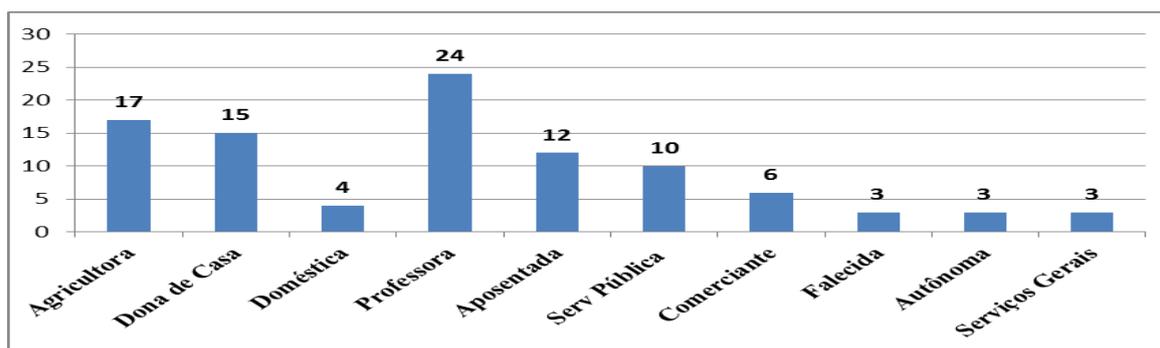
Gráfico 18: Ocupação do pai dos estudantes – Amostra – CES/UFMG



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Por sua vez, quando se observa a *Ocupação da mãe*, (para esse item também recebemos 97 respostas), a atividade com maior incidência é a de professora, indicada por 24 respondentes, seguida de 17 agricultoras e 15 donas de casa (do lar). Somando-se esses números, vê-se que essas ocupações representam mais de 56% da amostra. Vale ressaltar ainda que 12 delas estavam aposentadas, 10 eram servidoras públicas e 06 desenvolviam atividades de comerciantes, como demonstra o gráfico a seguir.

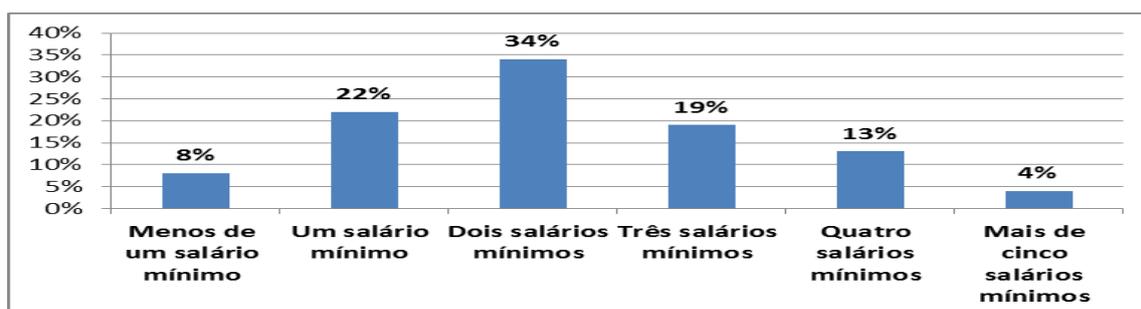
Gráfico 19: Ocupação da mãe dos estudantes – Amostra – CES/UFCG



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Outro indicador que reforça a nossa defesa com relação à importância do processo de interiorização para a democratização da Educação Superior, naquele contexto, refere-se à *Renda mensal da família* quando os respondentes eram estudantes na UFCG. Pode-se observar no gráfico a seguir, que a renda mensal declarada era baixa, visto que 82% dos estudantes indica que durante a graduação a família vivia com menos de três salários mínimos. Além disso, se somarmos os três primeiros percentuais, observamos ainda que 64% das famílias viviam com até dois salários mínimos. Nesse aspecto, identificamos ainda que, 8% das famílias viviam com menos de um salário/mês e apenas 4% percebia acima de cinco salários mínimos/mês.

Gráfico 20: Renda mensal da família dos estudantes – Amostra – CES/UFCG



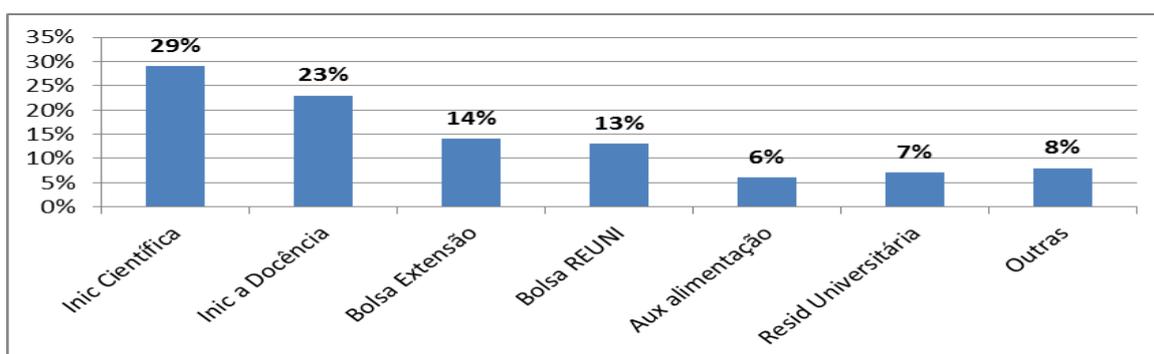
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Vale ressaltar que, todos esses indicadores que resultaram da aplicação do Questionário Base aos estudantes da Amostra, de alguma forma dizem da importância do processo de expansão e interiorização das universidades federais enquanto iniciativa que veio favorecer o acesso, de estudantes das classes populares e das escolas públicas daquele contexto, à Educação Superior pública.

Nesse sentido, como os dados apresentados até aqui revelam que a maioria dos estudantes da Amostra pertence às camadas populares, em seguida passamos a considerar a participação dos estudantes em atividades de Iniciação à Pesquisa, Iniciação à Docência e em Projetos de Extensão Universitária, como atividades mediadoras que podem ter favorecido a construção de suas *trajetórias de formação*. Considerando que tais atividades, neste estudo de caso, são vistas para além da assistência estudantil, o recebimento de bolsas/auxílios se faz importante, porém, as aprendizagens adquiridas pelos estudantes com as experiências vivenciadas em projetos de iniciação científica com bolsa e sem bolsa, de iniciação à docência e, em projetos de extensão, parecem fazer toda a diferença, no que se refere ao sucesso, ou êxito acadêmico, nas *trajetórias*.

Por sua vez, é importante ressaltar aqui que, do total da Amostra, 84 estudantes afirmaram ter recebido alguma bolsa/auxílio. Em percentuais, observa-se que, 29% do total indica ter recebido bolsa/auxílio por participar de projeto de Iniciação Científica, 23% recebeu bolsa de Iniciação à Docência, 14% bolsa de Extensão, 13% recebeu Bolsa REUNI, 6% foram contemplados com Auxílio Alimentação, 7% tiveram acesso à Residência Universitária e 8% afirma ainda ter recebido outras bolsas ou auxílios sem especificar. No gráfico a seguir, pode-se observar que, de alguma forma, a maioria dos estudantes da Amostra recebeu bolsa ou algum outro auxílio durante a permanência no CES.

Gráfico 21: Bolsas e Auxílios recebidos pelos estudantes (Amostra) durante a graduação.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados pelo Questionário Base (2015)

Além disso, 83 estudantes afirmaram ter participado de projetos de pesquisa ou de extensão universitária mesmo sem o recebimento de bolsa/auxílio. Em números absolutos, 50 deles participaram de atividades de extensão, 28 de projetos de pesquisa e, apenas 05 do

total, indica ter participado efetivamente de atividades relativas à representação estudantil no período. Os dados apresentados até então, servem de base para a análise dos elementos expressos nos Relatos Autobiográficos, na busca por construir um painel próximo da realidade dos sujeitos, reunindo para tanto, as experiências vivenciadas pelos sujeitos em suas trajetórias de formação, para serem apresentadas através dos *perfis das trajetórias* de formação. Esses dados indicam inicialmente que o processo de interiorização foi decisivo para o acesso dos estudantes à universidade, que na sequência, com o impulso proporcionado pelo REUNI, mesmo sem contar ainda com a Lei de Cotas (2012), conseguiram ingressar e permanecer no CES.

Nesse sentido, ganha força a tese de que, a interiorização representa a iniciativa principal a ser considerada, no que se refere à democratização da Educação Superior, que paralelamente vinculada às demais iniciativas governamentais implantadas no período em estudo, além dos desdobramentos específicos característicos de cada realidade, favoreceram o acesso de estudantes das camadas populares à universidade pública. Estudantes esses que, sociohistoricamente vinham sendo alijados desse nível educacional.

5 TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS PROLONGADAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE ESTUDANTES DO CES EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS.

Neste capítulo apresenta-se a análise dos relatos autobiográficos (dados primários da pesquisa) de estudantes que concluíram a graduação no CES e deram continuidade aos estudos, ingressando numa pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), além daqueles que no momento da coleta (entre junho e julho de 2015), já estavam trabalhando como professores nas redes públicas de ensino da Paraíba e/ou do Rio Grande do Norte.

Considerando as críticas e corroborando as recomendações de Bourdieu sobre o uso de material biográfico, para análise sociológica, no caso aqui posto, tomou-se o relato autobiográfico, objetivando reconstruir, a partir da concepção de *trajetória social* (Bourdieu, 2002, p. 292), as *trajetórias de formação* dos sujeitos, para além de uma *série das posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente, os estudantes, sujeitos da pesquisa, em seus espaços formativos.

Por sua vez, entende-se que uma *trajetória de formação* não se trata de uma série única de acontecimentos, mas sim uma série de possibilidades, dentro de um campo e espaço definidos no contexto social real, descontínuo, discursivo e plural, o campo universitário em seu espaço localizado no CES. Como resultado desse estudo dos relatos, partindo do ponto de vista externo ao sujeito autobiografado, consegue-se encontrar um ângulo de visão de quem reconstitui o campo como espaço social onde as práticas que teceram esse relato autobiográfico se efetiva.

Para a construção da análise, já sabendo que os relatos autobiográficos coletados, assim como toda produção discursiva, trazem elementos da dialética objetivo/subjetiva através das *mediações*, mas, ao mesmo tempo carregam a marca da incompletude, por que assumem a condição de uma escrita autorreferente, datada no tempo e num espaço social determinado, objetivamos a tessitura dos *perfis* das trajetórias, de acordo com a proposta de Lahire (1997), identificando nas trajetórias, traços ou momentos pertinentes a análise.

Para o referido autor, os *perfis sociológicos*, como gênero da escrita científica, tratam de uma realidade social, visando, com base nos dados e atentando para o contexto de sua produção, o alcance de uma verdade relativa, mas também devem deixar aparecer, as especificidades e o estilo de quem tece a análise.

Este procedimento analítico toma como base a noção de configuração social de acordo com o que foi definido provisoriamente por Lahire (1997, p. 39), “como um conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social

concebida como uma rede de relações de interdependência humana”. No caso do nosso estudo, os relatos autobiográficos enquanto narrativas escritas pelos próprios estudantes, representam “partes” de uma rede mais ampla, as *trajetórias de formação*.

Nesse sentido, já que em se tratando de uma configuração social, “como um pesquisador não pode nunca reconstruir tudo” (LAHIRE, 1997, p. 40), ainda mais quando os sujeitos da pesquisa escolhem de forma deliberada o que deve ser enunciado como importante em suas trajetórias, através dos relatos autobiográficos, estes, podem ser caracterizados como “trechos escolhidos” pelos próprios sujeitos (os estudantes) de configurações mais amplas e muito mais complexas de mediações, as *trajetórias de formação*.

Como resultado dessa empreitada analítica, considerando a intensão inicial do estudo em realizar uma interface entre Ciências Sociais e Educação, produzimos textos sínteses das trajetórias formativas dos sujeitos, ou *perfis das trajetórias*, a partir dos relatos, ressaltando as singularidades pertinentes ao objeto (como processo) de estudo da pesquisa. Para tanto, tomamos como base as categorias teórico-empíricas apresentadas no terceiro capítulo, em diálogo com outras que figuraram como enunciados importantes nas narrativas, ao passo que realizávamos as leituras dos relatos com base nos fundamentos teóricos propostos para o trabalho.

Assim, as categorias teóricas: *democratização* e *acesso* ao ensino superior público, serviram de base para a análise dos relatos e para a sistematização dos *perfis* das trajetórias, focando o olhar em três momentos específicos desse processo: o *ingresso*, a *permanência* e o *sucesso* ou *êxito acadêmico*. Esses momentos específicos foram constituídos por *mediações* enquanto objetivações empíricas, objetivo/subjetivas, experienciadas pelos estudantes e enunciadas nas narrativas como acontecimentos importantes para o desenvolvimento de suas trajetórias de formação.

Com relação à escrita dos relatos, encontramos nos textos, enunciados demonstrando, que mesmo seguindo o roteiro, em sua maioria, aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa trouxeram muitos outros elementos que nos ajudaram a entender as trajetórias de formação como um processo plural que reúne aspectos: do espaço de vivência no qual foram criados, das relações familiares, da vida escolar até o ensino médio com suas dificuldades e aprendizagens, do ingresso na universidade e, sobretudo, das mediações que foram fundamentais para a permanência nos cursos de graduação e para o sucesso ou êxito nas trajetórias de formação.

De forma marcante, na totalidade dos relatos observamos a busca por parte dos sujeitos em estabelecer um “pacto autobiográfico” (LEJUNE, 2008) de verdade, ou de sinceridade, nas informações relatadas. Mas também, um pacto de afirmação da importância das experiências vivenciadas na família, na escola, no trabalho, para aqueles que já estavam aprovados em concurso público, mas, sobretudo, evidenciam o importante acontecimento que foi a experiência na graduação.

Isso pode ser observado, desde a escolha das palavras escritas, nos aspectos relacionais descritos, nas ênfases discursivas postas nos textos, e nos demais elementos enunciados nas narrativas, de forma que tais *mediações* figurassem com importância nas trajetórias até aquele momento. Como se quisessem mesmo anunciar que o processo vivenciado teve sua efetividade no alcance dos objetivos dos próprios sujeitos. Ou ainda, que a universidade cumpriu seu dever e alcançou seus objetivos.

5.1 O primeiro grupo estudado: graduados pelo CES que acessaram o mestrado e/ou já trabalhavam na Educação.

Após o tratamento dos aspectos quantitativos que evidenciaram o tamanho do acesso e suas características, expresso nos dados apresentados sobre os estudantes que ingressaram no CES entre 2006 a 2015, neste capítulo, com base em Silva e Veloso (2013, p.727), seguimos questionando: quem acessa? Que tipo de acesso? Acessar promove que outros acessos?

Para a efetivação da análise, inicialmente realizamos uma leitura cuidadosa de todos os relatos, buscando identificar as informações relacionadas ao objeto de estudo. Em seguida passamos a organizar os elementos mais significativos, ou as *mediações*, em cada relato específico, perseguindo o problema base da pesquisa. Com esse intuito, seguindo o caminho analítico trilhado por Lahire (1997), objetivamos construir os *perfis das trajetórias* dos estudantes, a exemplo dos *perfis de configuração*, utilizados pelo referido pesquisador em um de seus trabalhos.

Nessa direção, em seu conjunto, o trabalho desenvolvido representa uma análise das experiências formativas dos sujeitos, na busca pelo alcance dos objetivos da pesquisa. Para tanto, os dados quantitativos evidenciados no total da Amostra também serviram de auxílio para o recorte apresentado na análise que se segue.

Dos 10 (dez) estudantes que compõem esse grupo, sendo 06 (seis) do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino, 04 (quatro) deles haviam cursado Licenciatura

em Química no CES, 02 (dois) cursaram Licenciatura em Física, 02 (dois) foram graduados na Licenciatura em Ciências Biológicas, 01 (uma) concluiu Bacharelado em Nutrição e 01 (um) deles Licenciatura em Matemática.

Assim que responderam ao Questionário Base da pesquisa, esses estudantes também se dispuseram a participar da etapa seguinte, enviando seus relatos autobiográficos, narrando suas trajetórias de formação, discorrendo sobre as experiências vivenciadas na escola até o ensino médio, no ingresso e permanência na graduação. Os relatos foram coletados entre junho e julho de 2015. Para a análise dos relatos, remetemos o olhar para as *mediações* que, de acordo com os enunciados dos sujeitos, favoreceram a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*, considerando as singularidades desse processo em cada enunciado.

Para compor este grupo, conseguimos identificar 10 (dez) estudantes graduados pelo CES, sendo 09 (nove) deles originários da escola pública e 01 (uma) estudante, teve passagem pela escola pública, mas concluiu o ensino médio em escola privada. Desse total, 06 (seis) estavam cursando mestrado e 03 (três) já haviam concluído este nível de formação. Além disso, do total, 04 (quatro) tinham sido aprovados em concurso público e já estavam trabalhando como professores na rede pública estadual da Paraíba ou do Rio Grande do Norte.

Complementando o quadro, identificamos ainda, 01 (um) estudante, o último relato apresentado neste grupo, que quando enviou seu texto, em junho de 2015, trabalhava em duas escolas públicas (contrato temporário), foi selecionado para professor substituto de Matemática no CES e se preparava para seleção de mestrado. Sua aprovação no mestrado só ocorreu em março do ano seguinte. No entanto, o incluímos neste grupo, considerando seu esforço e prontidão em atender nossa solicitação, além da importância dos enunciados presentes em sua narrativa, para o estudo em pauta.

No momento da coleta dos relatos os estudantes apresentavam uma média de idade de 28 anos. Um deles cursava o mestrado em Ciências Naturais e Biotecnologia, o primeiro implantado no CES/UFCG. Dois, cursavam mestrado em Física na própria UFCG/Campus de Campina Grande e os demais cursavam mestrado em outras universidades federais relativamente próximas, como pode ser observado no quadro a seguir. Seguindo os princípios da Ética em pesquisa científica, os nomes dos estudantes foram modificados, mesmo recebendo a autorização de alguns deles para divulgação de suas identidades.

Quadro 01: Estudantes graduados pelo CES que chegaram ao mestrado e/ou já estavam trabalhando em suas áreas de formação.

Nome	Idade	Graduação no CES	Mestrado
Regina (cursando mestrado)	28	Licenc. Química	UFC – Educação.
Maria (mestrado)	33	Licenc. Química	UFRN - Ciências e Engenharia de Petróleo.
Izabel (cursando mestrado)	24	Bachar. Nutrição	UFPB – Ciência e Tecnologia de Alimentos.
Clarissa (cursando mestrado)	27	Licenc. Ciências Biológicas	UFPB – Biodiversidade.
Pedro (cursando mestrado)	28	Licenc. Química	UFERSA – Ambiente, Tecnologia e Sociedade.
Paula (mestrado e Professora)	28	Licenc. Física	UFCG - Física – Cosmologia.
Carlos (mestrado e Professor)	29	Licenc. Física	UFCG – Física – Cosmologia.
Caroline (cursando mestrado e Professora)	29	Licenc. Química	UFRN – Engenharia Mecânica.
Fábio (cursando mestrado e Professor)	29	Licenc. Ciências Biológicas	UFCG – CES – Ciências Naturais e Biotecnologia.
Francisco (cursando mestrado e professor contratado)	26	Licenc. Matemática	UFPB – Matemática

Fonte: Questionário Base da pesquisa e Relatos Autobiográficos

Perfil 01: Regina, das dificuldades enfrentadas na família às oportunidades na universidade.

Regina, 28 anos, de cor autodeclarada parda, construiu toda sua trajetória escolar até o ensino médio em escola pública. Nasceu na zona rural próximo a um distrito de Cuité que depois se emancipou e se tornou a cidade de Sossego. Seu pai, que inicialmente exercia a profissão de agricultor, concluiu apenas o ensino fundamental e sua mãe, que também era agricultora, não chegou a ser alfabetizada.

Sendo a primeira de sua família a ter acesso à Educação Superior, ingressou no CES em 2007, através de vestibular e fez opção pela Licenciatura em Química. Concluiu o

curso no tempo previsto pela universidade em 2011. Ela declara que durante a graduação, sua família sobrevivia com dois salários mínimos/mês. No momento da escrita de seu relato, ela cursava mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A jovem introduz sua narrativa enunciando que apresentará um pequeno relato dos caminhos percorridos e das transformações que vem sofrendo ao longo dos anos. O relato de Regina, o mais longo e o que apresenta de forma deliberada, um número significativo de elementos importantes para a pesquisa desenvolvida, indica muitas das mediações que demonstram a família e o espaço de vivência, o semiárido paraibano, inicialmente, como lugar de dificuldades, mas também de aprendizagens, de crescimento, de possibilidades, de resistência, de ajuda mútua e como enuncia desde o início, de muitas transformações.

Assim, aponta traços de uma configuração familiar marcada pela exclusão, em uma época que não está tão distante, vivida no final dos anos 90 e início do novo século, mas que, a procura e, não apenas a espera pelas oportunidades implicou na transformação das condições postas.

O relato demonstra a interdependência com outras configurações familiares, no contexto da comunidade na qual a jovem foi criada, indicando inclusive que as contradições vivenciadas podem estar na base dos motivos para sua trajetória escolar. Partindo inicialmente das condições de um sucesso escolar improvável, a narrativa trata das possibilidades de transformação, da realização de uma trajetória escolar prolongada com base em *mediações afetivas* vividas na família, da superação de dificuldades na escola e demonstra as oportunidades criadas com as experiências vivenciadas na universidade.

Segundo o relato, para Regina, a escola sempre foi algo prazeroso e a universidade tem um sentido de oportunidade. Em sua trajetória, as condições foram sendo criadas nas relações, nas mediações estabelecidas com pessoas de importância e com as iniciativas encontradas no contexto social em momentos históricos distintos, porém, complementares.

Afirma inicialmente que teve uma infância difícil, porém, vivida com bastante intensidade. Sendo a filha caçula, ela tem mais dois irmãos, um homem e uma mulher. Ressalta que não teve a presença constante do pai na infância, e, que o irmão mais velho sempre foi seu espelho, contribuindo e servindo de suporte para sua trajetória de formação.

Desde a mais tenra idade sofreu com a ausência do pai, mas a presença efetiva da mãe e o apoio de outros familiares foram mediações decisivas para o seu desenvolvimento

e segundo ela, para sua transformação. De forma enfática ela reflete: “os primeiros anos da minha vida já foram marcados por dificuldades”.

Para tratar de seu nascimento e das dificuldades vividas pela família nessa época, Regina recorre às lembranças do que ouviu falar através de seus familiares fazendo uso de uma “memória coletiva” (HALBWACHS, 1990). Tendo nascido em casa, com o auxílio de uma parteira, logo em seguida sua mãe teve hemorragia, início de eclampsia e necessitou ser levada para um hospital na cidade de Cuité.

Assim, ela e seus irmãos mais velhos, ficaram por quase um mês aos cuidados de uma tia e de seu avô materno. Na ocasião, estes conseguiram inclusive uma “mãe de leite”. Uma mulher que também havia tido filho na comunidade a alimentou neste momento. Depois de alguns meses, sua tia resolveu oferecer-lhe leite de vaca, doado por um vizinho, “porque não tínhamos dinheiro para comprar”, reforça a narrativa.

Quando nasceu, sua mãe vivia um período conturbado, pois, o pai tinha outra mulher e morava na cidade de Cuité. Naquele momento a mãe assumiu a responsabilidade de criar os três filhos, com auxílio do avô materno e de uma tia. Ainda com base nas lembranças do que ouviu de seus familiares, ela ressalta que, mesmo sem condições financeiras, o avô e a tia os acolheram dando suporte a mãe na criação dos filhos. “Vale lembrar que meu pai não nos ajudava, tudo era conseguido com muito esforço por minha mãe e meu irmão”, chama atenção.

Reflete ainda que os irmãos, mesmo pequenos procuravam ganhar a vida como podiam, trabalhando na feira de Cuité, vendendo frutas, verduras, colchões de palha, vassouras, panelas de barro e outros utensílios. Muitas vezes a irmã mais velha também o ajudava nessa atividade de feirante. Já o irmão mais velho auxiliava o pai como cobrador de ônibus, viajando do sítio para a feira de Cuité, buscando contribuir com as despesas de casa. Esses elementos evidenciam a relação rural/urbano como uma mediação que pode ter influência na trajetória de formação de Regina e dos irmãos.

Enquanto isso, a irmã mais velha cuidava de Regina e a “mãe ia trabalhar no motor de agave, trabalhar de empregado para que pudéssemos ter o sustento de casa”. Sabe-se que a região do Curimataú paraibano, na qual a cidade de Cuité se destaca, foi uma região produtora de sisal ou agave. Uma planta da qual se extrai uma fibra bastante resistente e utilizada no fabrico de cordas, vassouras e outros utensílios para indústria e comércio.

Trabalhar no motor de agave significa extrair a fibra da planta, com o auxílio de um motor, um trabalho árduo e perigoso, que inclusive, mutilou muita gente naquela região. O sisal, ou agave, por muito tempo foi a base da produção e do desenvolvimento

socioeconômico daquele contexto, por outro lado, as contradições próprias do sistema capitalista, incidentes no cultivo, na produção da fibra, comercialização e na exploração da mão de obra (sintetizada no termo – “trabalhar de empregado”), junto a questões de ordem macrossociais como o surgimento de fibras sintéticas derivadas do petróleo e outras matérias primas, inviabilizaram e levaram a quase extinção da cultura do sisal na região. Atualmente existe um movimento de reativação dessa cultura na Paraíba, com a revalorização das fibras naturais.

Após o tempo em que permaneceu na casa de seu avô, aos cuidados da tia, assim que a mãe retornou para casa, ela e os irmãos foram morar em um sítio chamado Lagoa. Um pedaço de terra doado pelo pai para que sua mãe pudesse viver com os filhos. “Nesse pequeno pedaço de terra, é que passei uma parte da minha infância”, entre um e seis anos.

Ativando suas próprias lembranças, Regina recorda quando ficava sentada na porta de casa e via o ônibus dirigido pelo pai passar em frente a casa, no sítio, “as vezes nosso pai parava para meus irmãos descerem, outras vezes ele passava direto e os meninos voltavam, ou a pé ou de bicicleta. Gostaria de vê-lo, mas não dava nem tempo de correr até ele”.

Em suas narrativas sobre a infância e sobre sua origem familiar, Regina também apresenta elementos de seu espaço de vivência e evidencia elementos da convivência da família com o Semiárido, mediada inclusive por aspectos afetivos. Assim, diz lembrar do bisaco (mochila de pano ou de plástico que, no caso relatado, servia para levar pedras para a caçada) e do estilingue que ganhou do irmão para “pegar rolinha na caatinga, tamanha era a felicidade de sair para caçar ao seu lado, esse era o único momento que comíamos carne”.

Outra lembrança da infância registrada por Regina diz respeito à relação da família com a plantação e a participação das crianças logo cedo nas atividades do campo, no cultivo da terra que a família ganhou do pai quando esteve distante. A esse respeito enfatiza que, “sempre em época de chuva minha mãe plantava no pequeno pedaço de terra e como sempre, íamos junto com ela, plantávamos milho, feijão macaçar, fava e também tinha um pequeno canteiro com algumas hortaliças”. Já que, além desses produtos alimentícios, a mãe cultivava também algumas plantas medicinais. “Quando adoecíamos, era de lá que ela tirava nossa cura”.

No relato encontramos evidências de que os filhos, assim como desenvolviam atividades como feirantes na cidade, no cotidiano rural aprendiam com as práticas na agricultura e também ajudavam a plantar, como se fosse uma brincadeira. Nessa interação

entre rural e urbano, faz-se necessário considerar que, dos três irmãos, só Regina conseguiu construir uma trajetória de formação prolongada, os outros dois pararam de estudar muito cedo, como acontecia na região e ainda acontece.

Iniciando seu aprendizado na lida rural ela declara: “Naquele sol quente eu ficava responsável por colocar os grãos dentro da ‘cova’ e minha mãe sempre nos dizia: três grãos”. Como uma forma de adequação daquela atividade (trabalho) a sua idade de travessuras, a menina enuncia que “costumava sempre colocar mais (grãos) para terminar o serviço cedo e daí quando nascia ficava um monte de milho junto com um monte de feijão e aí eu era pega”.

Por outro lado, observa-se no relato da jovem, a luta da família pela sobrevivência no Semiárido Brasileiro. Aqui é interessante observar algumas questões relativas ao seu espaço geográfico de origem. A forma como enuncia os elementos relativos a essa temática, denuncia o isolamento das famílias, evidenciando o contexto rural de sua infância, ainda muito distante do que hoje estaria relacionado às discussões sobre a convivência com o Semiárido.

Assim, reflete que a região “sempre foi marcada por secas prolongadas [...] então sempre saíamos para pegar água em um ‘barreiro’ distante, e nós sempre íamos com nossa mãe, no meu caso minha pequena lata era feita com latinha de leite e com graveto”.

Ainda tratando das experiências vivenciadas em seu espaço de vivência na infância, o Semiárido paraibano, ela mostra que a convivência naquele contexto, além da participação de toda a família nas atividades cotidianas mais fundamentais, exigia práticas de solidariedade entre as famílias, além do uso racionado dos recursos naturais, como vê-se no trecho:

[...] as vezes minha mãe falava com o vizinho para pegar o jumento dele emprestado, mas quando o vizinho não podia emprestar, ela colocava uma lata na cabeça e com auxílio de uma rudia (um pedaço de pano enrolado) conseguia andar muitos quilômetros sem doer a cabeça, e as outras duas latas eram levadas nas mãos e nós íamos do ladinho dela, cada um com uma latinha [...] nós economizávamos muita água, como não tínhamos água em abundância, só era permitido um banho por dia e não podia lavar a cabeça.

No relato também faz questão de apresentar em pormenores as condições materiais presentes no interior de sua primeira residência, quando ainda morava no sítio. A iluminação era através de lamparina a gás diesel, doado por alguns vizinhos, pelo avô, ou retirado escondido pelo irmão dos carros do pai. Existia uma cama de casal, na qual todos dormiam, um tamborete (banco de madeira), uma mesa, um fogão a lenha com uma panela

de barro, quatro colheres, uma vasilha também feita de barro para fritura e quatro latas de doce de goiaba conseguidas na casa do avô que serviam como prato.

As roupas eram colocadas em algumas caixas. Reforça a narrativa dizendo que como era a irmã mais nova, sempre usava roupa dos irmãos. “Não gostava muito da ideia, mas tinha que ser assim. Algumas vezes minha mãe fazia roupas de retalhos para mim”. Encerra a narrativa sobre as condições de existência na família afirmando que o prato favorito era fava com farinha, rapadura e rolinha assada na brasa. “Por falar em brasa, sempre gostava de ir pegar lenha com minha mãe, ela fazia um feixe para ela e um outro para mim, menor claro”.

Depois de expor todas essas mediações vividas na infância, no convívio com sua família de origem e no contexto do espaço de vivência, Regina começa a tratar de como se deu suas experiências iniciais com a escola. Afirma que mesmo ainda não sendo estudante, acompanhava os irmãos para a escola, inicialmente a pé e depois de bicicleta. Ressalta inicialmente que, “por morar no sítio sempre foi difícil estudar”, sobretudo porque tinha que caminhar muito para chegar até a escola mais próxima, localizada em outro sítio na mesma região. Aqui ela ressalta: “mas era muito bom ir, tinha merenda e comíamos por lá, era um gasto a menos para nossa mãe”.

Logo em seguida, começou efetivamente a estudar em Sossego e junto com os irmãos, caminhavam duas horas para ir até a escola. É nesse período que a família resolve migrar da zona rural para morar na cidade, para que os irmãos dessem prosseguimento aos estudos. Reforça a narrativa demonstrando que mesmo antes de iniciar sua trajetória escolar já ensaiava algumas leituras, dizendo que, “sempre gostei de ler coisas que meu irmão trazia e até suas tarefas da escola, então quando entrei na escola já sabia ler, tinha a letra horrível, mas sabia ler”.

Nessa parte do relato, a jovem enuncia o sentido que atribui à escola, procurando apresentar sua formação inicialmente como algo improvável para alguém que não recebeu uma herança escolar da família, mas, que traçou sua trajetória de acordo com as oportunidades e, as condições foram sendo construídas no percurso, de acordo com as mediações experienciadas e as contradições constituintes do processo.

Assim, reflete sobre a formação escolar de seus pais: “filha de um homem que só tem a quarta série e de uma mãe analfabeta sempre enxerguei a escola como o único meio de conseguir algo na vida”. Enfatiza que, mesmo os irmãos tendo parado de estudar logo cedo, ela continuou. A irmã cursou até a sexta série, casou teve três filhos e morava em Sossego. O irmão cursou até a quinta série, casou, também tinha três filhos e trabalhava

como caminhoneiro. Quando trata das *mediações* que para ela foram decisivas para o prosseguimento dos estudos na escola, ainda reclama não entender o que se passava na cabeça do pai “para deixar sua família sem nada”.

Em seguida declara sua gratidão a Deus por tudo e por ter colocado, em sua caminhada na busca por estudo e por uma profissão, “educadores excelentes, alguns eram rígidos, outros não, mas foi através deles que eu prossegui”. Assim, reconhece a importância dessas mediações para as aprendizagens adquiridas no contexto escolar e afirma que nessa jornada, diversos professores a influenciaram e a fizeram ver que “não preciso ser a melhor de todas, preciso apenas fazer o meu melhor e que sempre preciso estar aprendendo algo novo”.

Logo depois traz elementos indicativos de que desde cedo a escola foi para ela, além de um espaço de aprendizagem, uma *mediação afetiva* importante, que reunia sentimentos positivos, de expectativas, e, um sentido de oportunidade. Aqui cabe esclarecer que “sentir significa estar implicado em algo” (HELLER, 1993, p. 15). Essa implicação adquire sentido para Regina quando afirma que, sempre gostou de ir à escola e “não foi preciso os meus pais me acompanharem, era algo que fazia por prazer, é tanto que nunca fui reprovada, mas também nunca fui a melhor aluna, sempre me mantive na média, era a minha média”.

Reflete que, mesmo ninguém pedindo boletim para olhar, não se permitia reprovar para ter que repetir de ano, já que o objetivo era “ter uma profissão”. Nessa parte do relato, ela encerra o conteúdo sobre as experiências vividas da educação básica até o ensino médio, e, começa a tratar de sua busca para ingressar no ensino superior.

Com um ar de denúncia, entre as questões familiares e a problemática enfrentada no processo de escolarização, reconhece que a formação adquirida na escola pública, não foi suficiente para que pudesse ingressar em um curso universitário de sua escolha e com alta seletividade. Amplia sua reflexão buscando entender as mediações dessa fase de transição do ensino médio para a universidade e retrata uma realidade vivenciada por muitos jovens naquele contexto, quando diz:

Interessante que, a profissão que sempre quis ter era de advogado, não sei se foi pelas injustiças que presenciei e gostaria de ver meu pai pagar por tudo ou porque ganhava muito dinheiro, mas sempre quis cursar direito. Mas ao terminar meu ensino médio, sem reprovar nada, fiz o vestibular para o curso de direito e não passei. Tentei o mesmo curso 3 vezes, mas sem sucesso. Não tinha a bagagem necessária para passar em um curso tão concorrido.

Nesse fase de transição o pai volta a morar com sua família em Sossego e, segundo ela, “as coisas foram melhorando” [...] nesse período continuávamos tendo pouco mas esse pouco era suficiente”. Por ter tentado sem sucesso, ingressar no curso de direito três vezes, sentia-se incomodada com sua condição, “o povo da cidade, como é pequena, começava a tirar onda”. Nesse momento do relato, observa-se que o pai já reconhece a importância dela ingressar em um curso superior. “Meu pai, nesse tempo muito atencioso, se colocou a frente e falou: eu vou pagar uma faculdade de direito para você. Mal sabia ele que meu desejo era de fazer justiça (risos)”.

Regina recusa a oferta do pai, “não queria algo assim” (pagar um curso em faculdade privada) e passa a fazer vestibular para cursos diferentes, por que queria algo que conseguisse passar “e uma federal cairia muito bem”. Afirma que a essa altura seu pensamento com relação ao pai já tinha mudado muito e “eu passo a enxergá-lo com muito mais amor, mas por orgulho não sei, recuso a oferta que ele me dar”.

A recusa da oferta do pai parece está relacionada a facilidade (pouca concorrência) em ingressar nos cursos particulares, quando ela diz: “não pai, só quero o que eu conseguir com meu esforço, caso eu não consiga passar em nada, também não serei nada”. Com relação às condições de produção, entre o contexto e a sua condição juvenil, em idade para ingressar no ensino superior, reclama que, naquele tempo, tudo,

[...] era muito difícil, pois Sossego era muito isolada, não tinha estrada, não tinha transporte, mas nessa altura o que eu queria era fazer alguma coisa. Percebi que estava ficando velha e que precisaria de uma profissão, sempre pensava: e agora?! Quando as pessoas me perguntarem: qual sua profissão? o que eu vou dizer? Vou dizer que terminei o ensino médio e pronto?

Esses questionamentos encaminham a narrativa para as mediações que favoreceram seu ingresso na UFCG. “Nesse período abre uma Universidade perto da minha casa, a UFCG. E daí eu penso, eis a *oportunidade* que estava procurando”. Assim, em 2007 ela busca ingressar via vestibular, para o curso de Enfermagem e para o curso de Licenciatura em Química.

Descata que, na época, a região enfrentava problemas com relação ao ensino das ciências exatas, faltavam professores e, assim se dá sua escolha pelo curso, “é nesse momento que resolvo ser professora, penso logo comigo, posso ter uma profissão e posso ajudar outras crianças como eu”.

Aqui, o relato esclarece a escolha, a definição dos cursos de licenciatura, por parte da Universidade, quando da elaboração e implementação do Plano de Expansão da UFCG

– PLANEXP (2005), para o *campu* de Cuité, mostrando também, como os jovens, a exemplo de Regina, candidatos a ingressarem nesses cursos, tomaram a iniciativa como uma oportunidade que chegava perto de casa.

Ao prestar vestibular, Regina consegue aprovação para cursar Enfermagem em outro *campus* e Licenciatura em Química no CES/UFCG, preferindo matricular-se neste último por ser mais perto de sua casa. Aqui, é interessante notar que sua escolha foi pautada pela proximidade de acesso ao curso, ou ao campus universitário, criado com a interiorização da UFCG. A partir daqui reflete que em sua *permanência* durante a graduação enfrentou muitos desafios.

O primeiro deles foi a relação com o conteúdo trabalhado nas disciplinas, “por que não tinha uma base boa em matemática”, resultado de suas deficiências no processo de escolarização até o ensino médio. Outro desafio refere-se ao deslocamento para ir a Universidade, “não tínhamos transporte e muitas vezes tínhamos que ir de carona ou de pau de arara. As vezes meu pai ia me deixar”.

Outra dificuldade relatada diz respeito a estadia na cidade de Cuité, quando o *campus* e o curso ainda estavam sendo implantados. Mas, quando enuncia em seu relato: “Morei na casa de parentes, amigos, até me inscrever na Residência Universitária, onde passei mais da metade do meu curso, lá eu tinha tudo que eu precisava para estudar, teto, cama, comida, livros e bolsas de estudos”. Demonstra a partir daqui, a importância dessas experiências, como mediações que contribuíram de forma decisiva para sua permanência na graduação.

Com o ingresso na vida universitária, vindo sobretudo da escola pública, Regina se depara com a primeira tarefa a cumprir, aprender o seu ofício de estudante universitário, afiliar-se à universidade, do ponto de vista institucional e intelectual. Para essa empreitada, não basta entender as regras da universidade, convém ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorna-las (COULON, 2008, p. 10). Assim,

Com relação a bolsa de estudo, sempre ouvia falar nessa tal de bolsa de estudos e sempre queria ter uma, mas para isso precisaria de uma Média 7,0 e também não ter reprovação. Quando soube disso, enlouqueci, precisaria estudar muito porque se eu tivesse dinheiro seria muito melhor. Imagina, teria uma casa, comida, livros e dinheiro. Então, sabendo disso tracei meus objetivos, nunca reprovar e nunca baixar meu CRE. [...] E nessa luta, conseguir ser bolsista de extensão, de pesquisa e de docência, terminando meu curso no prazo estipulado, 4 anos.

Quando reflete sobre a experiência na graduação, ela afirma que “foram quatro anos de muitas noites sem dormir e também sem comer”. Volta a ressaltar sua dificuldade com as disciplinas, resultado de sua trajetória escolar até o ensino médio, “tinha muita coisa nova que eu não sabia, até as coisas que já era pra saber eu também não sabia, e precisava recuperar o tempo perdido”.

Continua o relato enunciando que meses antes de iniciar a Licenciatura em Química, conheceu uma pessoa que depois se tornaria seu companheiro e esposo. “Nós crescemos juntos, mas sempre ouvia falar nele, coisas como: olha!! o Junior passou em tantos vestibulares, é um rapaz muito inteligente”. Nessa parte do relato, reflete que, mesmo não tendo na família, “exemplos para gostar da escola, do ensino, ver outra pessoa estudando era algo que me motivava a buscar mais”.

Enfatiza ainda que “foi amor à primeira vista”. Interessante notar aqui que, a forma como enuncia este conteúdo em seu relato, demonstra que essa *mediação afetiva* também interfere de forma decisiva nas suas motivações para continuar estudando e construindo sua trajetória de formação na universidade.

Passada a experiência da graduação, e, chegada a hora da formatura, Regina apresenta no relato suas dúvidas e expectativas para o futuro, pensando: “e agora, o que eu vou fazer? Confesso que fiquei assustada de ter que ensinar, e mesmo tendo feito estágio percebi que não estava pronta para encarar uma sala de aula”.

Mesmo assim, resolveu encarar a situação. Pensava também: “irei fazer meu melhor”. Esse melhor para ela seria oferecer um ensino diferente do que havia recebido na escola, “não um ensino estímulo resposta onde se escreve no quadro e os meninos apenas copiam e passam de ano e pronto”.

Defendia um ensino que pudesse transformar a realidade da comunidade. Com esse intuito, “levei meus alunos a vários lugares e vários encontros em universidades”. Declara que ficou mais feliz ainda quando soube que alguns alunos conseguiram entrar na Universidade e no Instituto Federal da Paraíba. Afirma aqui: “E então me encantei com a profissão de ser professora, mesmo enfrentando dificuldades”.

Ela ainda permaneceu algum tempo no interior, em sua cidade de origem, lecionando em duas escolas da zona rural, “o que para mim era algo maravilhoso e que eu ainda tenho um grande interesse em voltar para o mesmo lugar”. Com essa experiência, percebe que necessita se qualificar enquanto professora. Aprovada na seleção, tenta cursar o mestrado em engenharia na UFRN, cursa algumas disciplinas, mas desiste por não gostar do curso.

Em seguida, cursa algumas disciplinas em regime especial na graduação de pedagogia e consegue ingressar com bolsa, no mestrado em Educação daquela mesma Universidade. Depois seu esposo decide ir fazer um doutorado sanduíche na Europa, “e então as portas se abrem para mim também. Não demorou muito, assim que terminei todas as disciplinas que havia colocado fui para a Europa com meu esposo e tive experiências enriquecedoras”.

No momento do relato, estava pesquisando deficientes visuais, procurando formas de adaptar os conteúdos de Química, através da metodologia “Sequência Fedathi”(uma ferramenta de Educação Inclusiva). Conclui seu relato agradecendo a Deus, aos familiares e aos professores. Citando Rubem Alves, demonstra sua implicação com o processo e com as experiências vivenciadas, buscando sintetizar em uma frase a importância da mediação afetiva para sua formação até aquele momento quando enuncia: “ Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. (...) O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nossas escolhas mais especiais partem de uma visão cheia de amor”.

Perfil 02: Maria, da falta de professores no ensino médio à expectativa de ser professora.

Maria, natural de Sossego-PB, de cor autodeclarada branca, filha de pai agricultor, analfabeto e mãe comerciante, com ensino fundamental. Sempre estudou em escola pública. Durante a graduação a família sobrevivia com um salário mínimo/mês. A primeira de sua família a ter acesso à Educação Superior, ela constrói seu relato autobiográfico preferindo não trazer muitos enunciados sobre sua configuração familiar, tratando diretamente das experiências no ensino médio.

Em seguida apresenta as mediações vivenciadas na graduação e esclarece a importância destas para seu ingresso no mestrado em Ciências e Engenharia de Petróleo, realizado na UFRN logo que terminou a graduação no CES/UFCG. No momento da escrita do relato estava com 33 anos e tinha mais dois irmãos. Logo no início de sua narrativa, coloca em evidência: “sempre fui dedicada aos estudos”.

Por outro lado, denuncia que no ensino médio passou por muitas dificuldades na escola, “principalmente a falta de professores qualificados para as disciplinas de química, física e matemática”. Reclama ainda que, por conta desse problema, na época, na escola sempre tinha muitas aulas vagas, “principalmente no 3º ano do ensino médio (2000)”, o que a fez desistir de tentar o vestibular naquele momento.

Em seguida enfatiza que, passado o ensino médio, fez cursinho pré-vestibular na cidade de Cuité por alguns meses, “mas também muito fraco e sem comprometimento dos professores que visavam lucro, pois o cursinho era pago, mesmo assim ainda fiz para química na UEPB, mas não obtive êxito”.

Com a implantação do campus da UFCG em Cuité em 2006 foi realizado um vestibular especial para os cursos de licenciatura em química, física, matemática e biologia. Maria afirma que, como sempre gostou de química, resolveu tentar novamente, mas zerou a prova de matemática. Ressalta que isso não a impediu de continuar com o objetivo de ingressar na universidade. Assim, como estratégia para buscar o acesso à graduação, organizou em sua própria casa um grupo de estudos, composto por mais duas amigas, “fizemos um cronograma de estudos, baseado nas disciplinas que mais tínhamos dificuldades, como biologia, física, matemática e química”.

No ano seguinte, Maria faz o vestibular para química e obteve aprovação ficando em 13º lugar, que na época teve concorrência quatro por vaga, “minha outra colega também tinha feito pra química e também ficou em 11º lugar, a outra tinha feito para curso de física e também aprovada”. Seu *ingresso* se deu no segundo semestre de 2007 e a conclusão da graduação ocorreu no tempo previsto, em 2011.

Quando trata das mediações e experiências em sua *permanência* na graduação enfatiza que, logo no início do curso “foi difícil entrar no ritmo por causa do déficit de aprendizagem do ensino médio, principalmente em disciplinas como matemática”. Faz-se importante destacar aqui, que tais aspectos relacionados às condições de formação até o ensino médio, interferem na graduação. Esses aspectos foram apontados por vários sujeitos que nos forneceram seus relatos, em forma de denúncia.

Em seguida a jovem traz elementos que chamam atenção para as dificuldades enfrentadas nessa nova dinâmica do ensino superior brasileiro, no que diz respeito à *mobilidade estudantil*. Essa questão tem sido uma preocupação nem sempre levada a sério pelo poder público, mas é um problema recorrente, visto que, já foram registrados vários acidentes envolvendo estudantes após a interiorização, em diversos estados do País. Esse, inclusive, é um tema urgente a ser aprofundado por outros estudos, no sentido de fundamentar a elaboração das políticas de Educação Superior, no que se refere à permanência dos estudantes na graduação que considerem esse aspecto.

De acordo com a narrativa de Maria, naquele contexto, ela e seus colegas enfrentavam dificuldades de locomoção, pois moravam em Sossego/PB (40 km de Cuité), e todos os dias iam de ônibus ou carro cedido pela prefeitura da cidade, “na época erámos

sete estudantes, distribuídos nos cursos ofertados”. Enfatiza que, nem todos os dias o carro estava disponível, “então pegávamos carona até em cima de caminhão. Além disso, em períodos de chuva havia um rio que quando enchia não dava passagem e ficávamos ilhados sem poder ir à aula, cheguei perder prova”.

Em seguida denuncia que, quando era possível ter carro para conduzi-los no trajeto, as condições desse transporte não eram boas, “o carro que estivesse disponível pela prefeitura que pudesse nos levar já era suficiente, já chegamos andar até de ambulância”. Reclama também dos constantes atrasos a que foram submetidos a suportar “por causa de motoristas descomprometidos da prefeitura”.

Quando traz algum elemento sobre a implantação do campus de Cuité, já que vivenciou esse início do processo, reclama que “as instalações da universidade eram precárias, não havia residência e nem restaurante, então ao meio dia tínhamos que subir a pé a ladeira íngreme e sem asfalto para irmos almoçar no centro da cidade”. Ressalta ainda, a dificuldade de retornar logo em seguida para o campus e assistir aulas.

Tratando especificamente de sua experiência durante o curso de Química, afirma que sempre foi uma estudante muito dedicada, “participei de projetos como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) por um período de 2 anos de vigência, desenvolvi muitos trabalhos junto a escola do ensino médio na área de química”. Enfatiza que a participação nesse projeto rendeu muitos resumos e apresentações em congressos.

Em seguida ingressou em outro programa - PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica), desenvolvendo uma pesquisa sobre o tratamento de água no abastecimento do município de Cuité utilizando resina de troca iônica. Essa experiência também rendeu bons resultados e a participações em congressos.

Maria ressalta essa última experiência como aquela que serviu de mediação para o desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC em Química, defendido em 2011.2 e também para seu ingresso na pós graduação. “Esse trabalho também serviu de subsídio para escrever um projeto de mestrado”. No segundo semestre de 2012 ela ingressa no mestrado em Ciência e Engenharia de Petróleo da UFRN e desenvolve um estudo sobre o tratamento de água produzida de petróleo utilizando a resina de troca iônica “combinado com métodos eletroquímicos, visando à remoção de compostos orgânicos derivados de petróleo”.

Como pode ser observado nas demais trajetórias estudadas, Maria também aponta em sua narrativa as contradições do processo. Reclama que naquele momento da escrita do

relato, mesmo com sua formação prolongada, “não trabalho e estou desempregada em busca de um concurso ou aprovação no doutorado em química para dar sequência a minha vida acadêmica”. Aqui se pode observar que uma trajetória de formação prolongada não é sinônimo de sucesso, mas sim, de possibilidades.

Com esses elementos reconhece que “as frustrações e decepções em cada etapa são inevitáveis, principalmente no período de transição de cada uma delas”. Por outro lado, sublinha que “as expectativas são muitas e os desafios também, pois o curso de química é muito concorrido, devido a exigência para lecionar na universidade”. E afirma que seu objetivo é lecionar química na universidade, mas reconhece que, na atualidade, exige-se o título de doutor.

Em seguida denuncia também as contradições que estão para além da formação, presentes nas relações de trabalho naquela localidade. “Outro fator que pode ser considerado desestimulante, é que para se lecionar em uma escola pública, ter só um bom currículo não basta, pois existem os conchavos políticos de troca de favores”.

Com relação a essa problemática ela exemplifica ainda que, ocorre na região o desvio de função nas práticas escolares, “pessoas formadas em biologia ensinando química”, para o caso de contratos de trabalho pelo Estado. Reclama ainda da pouca oferta de concurso público. Sobre o curso de química na UFCG/CES afirma ser muito bom, “os professores são altamente qualificados, contribuindo para boa formação dos alunos, pois muitos desses já fizeram ou estão na pós-graduação”.

Perfil 03: Izabel, “O que me conquistou na graduação, foram as experiências em laboratório”

Izabel, 24 anos, de cor autodeclarada parda, natural da zona rural de Aroeiras – PB, cidade próxima a Campina Grande, vem de uma família composta por quatro filhos. Seu pai, servidor público e sua mãe aposentada. Os dois estudaram apenas até o ensino fundamental. A jovem teve passagem pela escola pública, mas, concluiu o ensino médio em escola privada. A primeira da família a ter acesso à Educação Superior, seu ingresso no CES se deu via vestibular para o curso de Nutrição em 2008 para entrada na universidade em 2009. Quando escreveu seu relato, cursava o mestrado no Programa de Pós Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos na UFPB.

Izabel havia respondido o Questionário Base desta pesquisa e assim algumas informações puderam ser acrescentadas neste perfil. Assim, declara que durante a

graduação, sua família sobrevivia com três salários mínimos/mês. Segundo o relato, no qual prefere abreviar os elementos relativos à vida familiar na infância, ela ingressou na escola ainda muito nova, com dois anos. Os pais passavam o dia trabalhando fora e, com isso, durante toda a fase de alfabetização, no turno da manhã as crianças ficavam numa escola particular e a tarde em uma escola pública, ambas na zona rural.

Em seguida ela afirma que do ensino fundamental ao médio, “mudamos de escola e fomos estudar na zona urbana”, já que esta fase da formação escolar “só era disponibilizada no centro da cidade”. No relato não deixa claro, mas, no Questionário Base da pesquisa, ela declara que concluiu o ensino médio em escola particular.

Sobre a escolha pelo curso de Nutrição em Cuité ela atribui ao fato de este ser o único *campus* a ofertar a área de formação de seu interesse, “como queria muito cursar, optei por fazer”. Reforça em seguida que quando escolheu a cidade e o Campus de Cuité, “foi apenas pelo curso e por uma Instituição Federal, não conhecia a cidade e nem sabia como era a estrutura deste curso”.

Trazia uma grande expectativa por se tratar de uma universidade federal. Ressalta que pensava encontrar naquele momento e contexto “tudo pronto e equipado, com todos os docentes necessários, engano meu”. Reconhece que ao chegar ao campus, encontrou “um lindo campus, mas como a maior parte das instituições públicas, com vários desafios a serem vencidos”.

Em 2008, existia uma discussão pela implantação do curso de Tecnologia de Alimentos no turno noturno, objetivando ampliar as possibilidades de ingresso de novos estudantes da região e o aproveitamento da estrutura do campus, no entanto, a comunidade acadêmica não aceitou a criação de cursos tecnológicos e assim, surgiu a ideia da criação da graduação em Nutrição, inicialmente com apoio de professores dos demais cursos de saúde, já existentes no campus, para em seguida a Unidade Acadêmica de Saúde proceder a aquisição de professores da área específica.

Continuando sua narrativa Izabel ressalta que, por ter ingressado na segunda turma do curso de Nutrição noturna, num curso novo, ainda sem professores suficientes, “ao chegar havia apenas uma professora nutricionista. Logo, nos deparamos com a dificuldade de não termos laboratórios”.

Reclama das aulas de anatomia, porque não tiveram contato com corpo humano real; “usamos muitas vezes laboratórios dos outros cursos, para diversas aulas de Bromatologia (estudo dos alimentos)”. Assim como encontramos em outros relatos, ela também reclama da “ladeira que dá acesso à universidade”, que, no início do curso, ainda

estava sem asfalto. Em seguida traz em seu relato elementos que dizem de algumas iniciativas do movimento estudantil, das quais ela participou no campus, quando, como aluna de graduação participou de protestos “por melhores condições, e aos poucos vimos nosso campus evoluir”.

Reflete ainda que, já próximo de terminar seu curso, teve “o privilégio de ver construídos alguns laboratórios, novos professores chegarem e assim o curso receber aprovação pelo MEC”. Reconhece que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, para conseguir autorização e depois o reconhecimento, quando das primeiras visitas do MEC, “os alunos e professores fizeram o máximo”.

Quando trata das mediações que favoreceram sua *permanência* na graduação ela afirma que, durante todo o curso tentou aproveitar as chances disponibilizadas pela universidade, participando de vários processos seletivos para projetos de pesquisa, extensão e monitoria. “Foi assim que em quase toda minha graduação, participei no total de dois PROBEX, uma monitoria e um PIBIC”.

Reflete que, a fase inicial da graduação foi bastante difícil, “longe de casa pela primeira vez”, nessa época sua família passava por dificuldades financeiras, mas os pais tiveram “que se virar para dar conta de três filhos em universidades, dois na UEPB e eu na UFCG, e meu irmão mais novo terminando o ensino médio”. Segundo ela, dois anos após seu ingresso em Nutrição, o irmão mais novo também ingressaria na UFCG/Cuité no curso de matemática.

Além das experiências nas atividades com pesquisa, extensão e monitoria, ela também conseguiu vaga na residência universitária em Cuité, o que também pode ter representado uma mediação fundamental para sua permanência no curso. “Consegui ingressar nela, e foi lá que morei desde o final do meu primeiro período até o término da minha graduação”.

Como enunciado marcante em seu relato, observa-se que, mesmo reconhecendo a importância dessas mediações para sua permanência na graduação, reforça na narrativa o papel das pessoas nesse processo quando diz: “nada foi tão simples, e sempre vieram as dificuldades (longe de casa, as disciplinas pesando mais), daí a importância dos amigos e professores, que acabaram por se tornarem minha nova família”. Reforça que, ainda mantém contato com os mesmos.

Sublinha também que “alguns professores se tornaram um pouco mais que professores, tiveram um pouco de amigos e pais”. Assim, reconhece que estes contribuíram para a construção do conhecimento que possui, além de serem muitas vezes,

incentivadores. Por sua vez, com relação à participação da família e apoio no período de sua graduação, ela chama atenção: “não tenho palavras suficientes para descrever o quão importante eles me foram. Sendo eles, um porto seguro, refúgio, fortaleza e com quem eu sabia que poderia contar em todo tempo”.

Reforça ainda que, os pais sempre valorizaram a formação escolar e “não mediriam esforços para me ajudar no que eu precisasse”. Nessa direção, percebe-se que ser estudante universitária, ou alcançar uma formação universitária naquele contexto foi motivo de orgulho para sua família, servindo inclusive de mediação fundamental para outras conquistas, como fica evidente na narrativa da jovem:

Ouvi muitas vezes de meus pais, mesmo eles não tendo mais que um ensino fundamental, que “o estudo era o bem mais importante que eles poderiam nos dar e que com este bem poderíamos conquistar o restante”, e sempre era assim, eles fazendo de tudo para que pudéssemos nos formar. Quão grande foi a alegria de meus pais em ver cada filho entrar em uma universidade e nos ver formados, o orgulho em nos apresentar e falar de nós para seus amigos com orgulho de ter seus filhos com uma profissão.

Buscando sistematizar uma conclusão para o seu relato ela afirma o que pode ter representado a principal mediação que contribuiu para a sua *permanência* na graduação e para a continuidade dos estudos: “o que me conquistou na graduação foram as experiências em laboratório”. Assim, através da elaboração de trabalhos para congresso, monitoria, Programa de Iniciação Científica – PIBIC, a convivência e conversa com os professores da área, segundo ela, “surgiu a paixão por pesquisa”.

Enfatiza também que por incentivo de algumas professoras e da família, ingressou no mestrado “o qual estou adorando cursar, e já com perspectivas de logo ao terminar o mestrado fazer seleção para um doutorado e futuramente poder estar dando aula e fazendo pesquisa”.

Encerra seu relato lembrando que o curso de Nutrição da UFCG/Cuité, ainda necessita do ingresso de novos professores para as diversas áreas e chama atenção para o fato de que os atuais professores ainda estão com sobrecarga de trabalho. Conclui cobrando também investimentos para a pesquisa, “pois é um campus que ainda está engatinhando nesta área”.

Perfil 04: Clarissa, “Nem sabia onde ficava Cuité, mas, disposta a ir buscar meus objetivos, tive a melhor experiência”.

Clarissa, 27 anos, nascida e ainda residente na cidade de Campina Grande, de cor autodeclarada negra, durante sua trajetória escolar, teve uma passagem pela escola privada, mas, estudou mais tempo e concluiu o ensino médio em escola pública. Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, quando nos enviou seu relato, cursava o mestrado em Biodiversidade – UFPB/Areia após concluir a Licenciatura em Biologia no CES/UFCG em 2011, no tempo programado.

Seu perfil exemplifica a experiência de muitos outros estudantes que migram de uma cidade maior para Cuité em busca do ingresso em um curso de sua preferência no ensino superior público. Quando respondeu ao Questionário Base da pesquisa, declarou que seu pai é funcionário público no Estado da Paraíba, professor do ensino médio, com pós-graduação. Sua mãe era funcionária pública municipal aposentada e também tinha pós-graduação. Por sua vez, declara que quando estava na graduação, a família sobrevivia com dois salários mínimos/mês.

Ela inicia seu relato declarando: “sou filha de mãe solteira e tenho uma irmã três anos mais nova”. De forma breve, traz em sua narrativa, elementos sobre sua vida familiar e ressalta que seu pai, casado com outra mulher, tinha mais três filhas, todas mais novas que ela. Por outro lado, procura valorizar a presença da mãe em sua formação, afirmando que, desde criança foi criada com muito amor, carinho e tudo que estivesse ao alcance de sua mãe e de uma tia que morou com a família até os seus 14 anos. Considera em seguida: “sempre fui muito apegada à família da minha mãe”.

Esclarece inicialmente que estudou em escola particular até a 5ª série do ensino fundamental e a partir desse ponto traz alguns elementos relativos a sua vida escolar, ao comportamento dos professores e a sua relação com os colegas. Buscando valorizar a mediação docente no ensino fundamental, diz que até a 4ª série teve bons professores e se lembra de cada um deles, “do tipo pulso firme, mas, apaixonados pelos alunos e pelo que faziam, até hoje tenho contato com a diretora da escola, com professores e com alguns colegas de classe, que mesmo distante ainda tenho muito carinho e amizade”.

Em seguida trata de um acontecimento decisivo para sua formação na educação fundamental, relacionado a dificuldades econômicas na família, que interferiu na sua vida escolar, quando, “minha mãe perdeu um dos empregos que tinha, daí *tivemos que estudar em escola estadual*, sugeri logo a que os meus amigos e vizinhos estudavam, próximo a

minha casa”. Lembra que quando mudou de escola “a 5ª série foi mais difícil, professores mais ‘rígidos’, poucos amigos e poucos alunos amigáveis”, lembra ainda que sofreu algumas rejeições do grupo das “meninas” da sala e das primeiras provas finais que fez na vida durante aquele ano letivo.

Reflete que não sabe se a mudança de escola foi uma boa escolha, “pois isso favorecia mais brincadeiras do que os estudos, mas aproveitei bem a escola e principalmente os amigos”. Afirma que sempre foi uma aluna considerada “mediana”, não era do tipo bagunceira, nem muito estudiosa, e, apesar de conversar muito, era um pouco envergonhada. Em seguida diz que nunca foi reprovada, mas na fase do ensino fundamental entre 5ª e 8ª séries teve que fazer prova final todos os anos, “mas morria de medo de decepcionar minha mãe com alguma chamada na escola ou reprovação”.

Clarissa reclama que nesta fase, “os professores já não eram tão apaixonados pela profissão ou se eram não demonstravam”, mas, recorda que teve uma professora de português e uma de ciências que cativavam os alunos e marcaram sua formação, “tanto que ainda na 6ª série decidi que queria ser professora de ciências, não entendia ainda a profissão bióloga”.

Já no ensino médio teve que mudar novamente de escola. Dessa vez foi para uma escola maior “com alunos mais velhos e uma vida que achava eu ser o mais próximo do mundo universitário (o tão desejado Estadual da Prata) nesse tempo era difícil conseguir vagas lá e ainda tinham uns testes para entrar na escola”. Recorda que seu pai até insistiu para que ela fosse para alguma escola particular, mas, quando lembrava da experiência vivenciada na 5ª série, ela rejeitava a proposta.

Quando trata de sua experiência no ensino médio, passa a valorizar a presença do grupo de amigos como uma mediação importante, a qual interfere inclusive em seu desempenho escolar. Assim, enfatiza que quando iniciou o ensino médio “tudo mudou, tive uma boa turma de amigos de sala, do tipo companheiros que se ajudavam e incentivavam, passei a estudar mais e a realidade de finais deixou de existir”.

Por morar em Campina Grande, uma cidade que oferece outras possibilidades formativas aos jovens, além da escola regular, Clarissa, já no terceiro ano do ensino médio, afirma que “conciliava as atividades escolares com aulas em um curso profissionalizante do SENAI e terminei o ensino médio regularmente com 17 anos, como a maioria”.

Quando encaminha sua narrativa para tratar de como se deu seu *ingresso* na universidade, ela evidencia uma luta travada entre as deficiências trazidas do ensino médio e as exigências impostas no vestibular para o acesso ao ensino superior. Assim que

concluiu o ensino médio, “apesar de saber desde a 6ª série que queria fazer biologia”, ela reconhece que não se dedicou o suficiente aos estudos e não passou no vestibular. Afirma ainda que naquele momento recebeu um convite do SENAI para estagiar numa fábrica “e como não tinha passado no vestibular, fui lá trabalhar”. Permaneceu nesse estágio por quase dois anos e continuou tentando o vestibular para biologia.

Em seguida realizou mais duas tentativas de ingresso via vestibular em 2004 e 2005 na UEPB “porque tinha o curso que eu queria e tanto eu tinha medo, como minha mãe me achava nova demais para morar fora”. Afirma que em 2006 estava decidida, “não queria a vida de peão de fábrica”, mas já sabia o que queria, por outro lado, reconhecia que ainda era muito nova para tentar outras coisas, buscar outros caminhos, então, caso não passasse no vestibular “sairia da empresa e me dedicaria ao vestibular, e foi o que aconteceu”.

Ainda em 2006 tentou o vestibular para Administração na UEPB e Biologia na UFCG/Cuité. Não conseguiu aprovação no primeiro, mas, ficou classificada nas vagas para Cuité. Comenta que teve, naquele momento, a sensação de que algo bom ia acontecer. “Assim me inscrevi num cursinho e consegui um emprego mais leve, e em menos de dois meses fui chamada pela UFCG/Cuité para cursar Licenciatura em Biologia”.

Nessa parte de sua narrativa evidencia alguns elementos de uma *mediação afetiva* que também pode ter sido decisiva para sua permanência no curso. Ressalta que, no dia que foi convocada, sentiu um misto de alegria, ansiedade e medo, pois, “*nem sabia onde ficava Cuité, mas, disposta a ir buscar meus objetivos, tive a melhor experiência*”.

Com esse mesmo tom afetivo declara que fez o curso que gostava, “com a melhor turma”. Porém, faz uma ponderação, apontando as contradições do processo. Quando iniciou o curso no segundo semestre de 2007 sua turma tinha aproximadamente 40 alunos, mas, finalizou com menos de 20. Por sua vez, também confirma o elevado, e, preocupante índice de evasão, ocorrido na turma, mas que afeta as universidades na atualidade.

Em seguida apresenta uma imagem positiva do Campus de Cuité e trata da boa relação entre o corpo docente, discente e demais funcionários, como muito acolhedores. Sobre este aspecto, reforça também que, como a cidade e a própria universidade eram pequenas, todos se conheciam. “A universidade em si era acolhedora, com um campus limpo, organizado e que me passava a sensação de segurança e de que teria um grande crescimento e repercussão”.

Para se manter em Cuité, inicialmente Clarissa recebia auxílio financeiro do pai, mas, logo conseguiu uma bolsa auxílio, “pois na época não havia restaurante universitário,

nem residência”. Ela reflete que os dois primeiros semestres foram de adaptação à nova cidade, a nova rotina, às noites de estudo, conversas e até à diversão. Afirma que logo se identificou com a disciplina de botânica e com as aulas em laboratório, “mas infelizmente na época a professora que ministrava essa disciplina pediu transferência para outro *campus*”.

Esclarece ainda que quando chegou uma nova professora, “eu logo conversei com ela sobre o meu interesse na área e ela me foi atenciosa e prestativa, iniciando assim minha vida na pesquisa”. Enfatiza que muitos professores marcaram sua passagem pelo CES e reforça que, apesar de no relato chamá-los de professores, “no dia-a-dia chamava apenas pelo nome como um amigo, mas o sentimento de respeito e admiração transbordava”.

Nessa parte do relato apresenta as *mediações* que podem ter contribuído de forma decisiva não só para sua *permanência* na graduação, mas também para o seu ingresso no mestrado. “Um ano após a minha entrada no curso iniciei a vida de pesquisa, fui duas vezes aluna do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica)” uma com a orientação da professora de botânica, com um trabalho na área de ecologia de briófitas e outro com a orientação de outra professora na área de biologia molecular.

Sobre essas experiências na graduação, acrescenta ainda que no tempo do estágio ministrou aulas nas escolas em Cuité e Nova Floresta, e também na graduação, “auxiliando na época a minha orientadora que ficou sem voz por quase um ano”. Depois de apresentar essas mediações ela volta a considerar as amigas construídas na graduação como sendo decisivas para sua permanência no curso e para sua trajetória formativa, quando reflete: “além de toda a contribuição do *campus* e dos professores, o que mais influenciou a minha permanência no curso, foram os amigos que fiz, por estarem todos na mesma situação, longe de casa e sem conhecidos na cidade”.

Reflete que as amigas que fez aos poucos se tornaram íntimas “e até mais íntimas do que os próprios familiares”, a ponto de mesmo depois da graduação continuar “assim como uma irmandade nos apoiando, incentivando e criticando quando necessário”. A conclusão da graduação se deu em 2011 com um TCC na área de anatomia vegetal. O incentivo veio da professora de botânica com quem havia desenvolvido pesquisa. A partir desse momento ela busca ingressar na pós-graduação.

Primeiro tentou ingressar no mestrado na UFPE, mas, segundo o relato, reconhece que não estudou o suficiente e não foi aprovada. Em 2012 passou o ano se preparando para a seleção e mais uma vez não obteve êxito, mas não desistiu. Já em 2013 resolve mudar sua estratégia de estudo. Começa a frequentar aulas como ouvinte nos programas de

mestrado em Campina Grande, a dar aulas como voluntário no Pré-Vestibular da UFCG/Campina Grande e da UEPB e logo “fui convidada a substituir uma professora numa escola estadual na mesma cidade, o retorno ao ambiente da universidade me deu ânimo e força para perseverar na ideia de tentar o mestrado”.

Além de ministrar aulas ela afirma que continuou estudando e no início de 2014 consegue ser aprovada para o mestrado em biodiversidade na UFPB. No momento da escrita do relato afirmou continuar trabalhando com anatomia vegetal, “mas sou encantada com a área de conservação da biodiversidade”. Assim expressa seu sentimento relativo ao trabalho que desenvolvia: “me sinto renovada em poder sentar e discutir sobre diversos assuntos ligados a conservação e me sinto cada vez mais bióloga, podendo conversar, aprender e discutir sobre a diversidade”.

Depois de trazer esses elementos relacionados ao cotidiano de sua experiência ela conclui sua narrativa demonstrando que ainda busca informações sobre o *campus* de Cuité. Reforça que, quando fala com os alunos do CES, “vejo o quanto o curso de biologia cresceu e está cada vez melhor, já que na época em que cursei era mais precário em professores e laboratório”. Por outro lado, defende sua experiência na graduação salientando que, “nunca faltou incentivo para crescer”, demonstrando inclusive uma expectativa de “futuramente voltar como professora para o querido *campus* de Cuité”.

Perfil 05: Pedro, “O que eu vou ser quando crescer? A formação acadêmica me instruiu a não parar a busca pelo aprendizado”.

Pedro, 28 anos, natural de Campina Grande, de cor autodeclarada parda, sempre estudou em escola pública. O primeiro da família a ter acesso à Educação Superior, quando enviou seu relato, havia concluído a Licenciatura em Química no CES/UFCG, no tempo regulamentar programado pela universidade e cursava o mestrando no Programa de Pós Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade na Universidade Federal Rural do Semiárido (*campus* de Mossoró - RN).

Seus pais estudaram até o ensino médio. O pai, cabelereiro e a mãe, agente comunitário de saúde. Declara que durante sua permanência na graduação, a família sobrevivia com dois salários mínimos/mês. Afirma que ingressou na Licenciatura em Química no CES através do Programa Seletivo Seriado – PSS em 2007.

Inicia sua narrativa declarando ser “filho de pais separados e irmão de duas pessoas incríveis”. Enfatiza que nasceu “em uma família pobre, porém rodeado de amor e de

sonhos”. Fala que aproveitou bem a infância com brincadeiras, diversão, “porém desde cedo focado nos estudos, com todo apoio da minha mãe”. Realizou o ensino básico numa escola municipal em Campina Grande, da primeira a terceira série do então primeiro grau. A partir da quarta série necessitou mudar de escola, pois a anterior não oferecia as séries seguintes. Assim, mudou para uma escola estadual na mesma cidade até concluir o Ensino Médio.

Prossegue sua narrativa questionando sua condição juvenil e ressalta que, durante sua formação inicial e adolescência, a pergunta que mais incomodava e dava expectativas era: “*O que eu vou ser quando crescer?*”, por outro lado, afirma que já tinha a resposta desde muito cedo, “eu quero ser professor! Entretanto, eu ainda não sabia qual área seguir”.

Em seguida ele esclarece que durante o Ensino Médio quando conheceu a Química, “foi amor”. Acrescenta que, quando concluiu o Ensino Médio prestou o vestibular para Licenciatura em Química, “seria a primeira vez que a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG ofertava esse curso em um vestibular. Seria para o Campus de Cuité, uma cidade que eu nunca ouvira falar”.

Afirma ainda que o amor pelo curso e a vontade de ingressar numa universidade federal o fez “fazer a inscrição sem pensar muito”. Tratando de como se deu o seu ingresso, esclarece que na época o vestibular era dividido em duas etapas, na primeira etapa ele ficou classificado em 31º lugar (eram 40 vagas), na segunda etapa “tive a graça de obter a 7ª colocação, e dar início a realização de um sonho”.

Iniciou sua graduação no segundo semestre de 2007. Sobre esse momento, chama atenção para o fato de ser “uma cidade nova, novos amigos, uma nova vida. Longe de casa, longe dos amigos”. Esclarece que o primeiro semestre foi basicamente de adaptação à cidade e as pessoas.

Corroborando a narrativa de outros jovens que também saíram de Campina Grande para Cuité em busca do ensino superior público, ele ressalta o fato de migrar de “uma grande cidade para uma pequena cidade com hábitos interioranos”. No entanto, em tom de agradecimento, reforça que essa fase de adaptação “foi mais fácil por contar com pessoas com espírito acolhedor, boas pessoas”.

Em seguida denuncia que o ensino público até o nível médio “não foi tão eficaz, o que o fez aumentar o ritmo de estudo para acompanhar o acelerado de uma Federal”. Afirma também que teve vontade de desistir, pelo fato de estar longe de casa, “da zona de conforto, o que eu não estava acostumado”. Nessa parte de sua narrativa identificamos as

mediações que de alguma forma foram fundamentais para sua *permanência* e êxito na graduação. Assim, trata da participação em projetos e declara:

Senti necessidade de ocupar o tempo ocioso cada vez mais, foi daí que fui procurando meios de usar o tempo livre da melhor forma, participando de projetos oferecidos pela própria universidade. Durante a graduação tive o prazer de participar de alguns projetos, o que além de contribuir para a formação ainda me ajudava financeiramente, porque apenas minha mãe trabalhava e não tinha como me manter em outra cidade e manter a família. Participei de projeto de extensão, monitoria, e de projeto de iniciação a docência.

Logo a seguir informa também que na época, a universidade sempre buscava dar apoio aos estudantes. Foi criada então a Residência Universitária, na qual ele afirma que teve o prazer de conviver com outros estudantes e desenvolver ainda mais a responsabilidade, “compartilhar de bons momentos, ajudar e ser ajudado, conviver com respeito, levando em consideração os limites de cada colega”.

Finaliza seu relato dizendo que sua experiência na graduação, o ensinou para além de ser um bom profissional da química, a ser humano. Evidencia também que na graduação, aprendeu “a superar dificuldades, a conviver com pessoas, a respeitar e impor respeito”. Seguindo esse mesmo pensamento diz que a formação acadêmica o instruiu a não parar a busca pelo aprendizado.

Com base na trajetória trilhada até então, no relato, apresenta ainda suas pretensões e expectativas com a área de formação escolhida: “seguir nessa busca pelo conhecimento e poder um dia compartilhar o que foi aprendido, realizar mais um sonho, fazer parte do corpo docente de uma instituição de Ensino Superior”.

Perfil 06: Paula, “assim que terminei o curso, passei para um concurso para professor de física do estado e leciono na escola em que um dia fui aluna”

Paula, 28 anos, de cor autodeclarada parda, sempre estudou em escola pública até o ensino médio. Originária de uma família composta por mais dois irmãos, nascida e residente na zona urbana da cidade de Cuité, não declarou o grau de escolaridade do pai nem a profissão do mesmo. Sua mãe é alfabetizada e agricultora. Quando cursava a graduação no CES a família sobrevivia com dois salários mínimos.

A primeira de sua família a ter acesso à Educação Superior, a jovem ingressou na universidade através do vestibular especial, logo nas primeiras turmas do CES. Concluiu a

Licenciatura em Física e assim que terminou o curso foi aprovada em concurso público para professora da mesma escola na qual foi aluna até o ensino médio. Logo em seguida ingressou e concluiu o mestrado em Física, na UFCG/ *campus* de Campina Grande.

A jovem inicia sua narrativa enunciando elementos das mediações em sua trajetória escolar, dizendo que durante o ensino médio estudava no turno noturno, “pois trabalhava como doméstica durante o dia”. Por sua vez, trata de seu *ingresso* na graduação afirmando que fez opção pela Licenciatura em Física, devido, “a minha ‘simpatia’ e facilidade na disciplina de física no ensino médio”. Assim que concluiu o ensino médio em 2005, ela prestou vestibular para Licenciatura em Física na UEPB, *Campus* de Campina Grande, mas não obteve êxito na seleção.

Em seguida, quando enuncia como se deu seu ingresso na UFCG, chama atenção para a importância da chegada da universidade e do curso de sua preferência perto de casa. Sendo aprovada no segundo vestibular para Licenciatura em Física, já com o CES instalado na cidade de Cuité, “cidade em que eu residia e resido, o que facilitou a minha nova decisão de escolha pelo curso, dessa vez com êxito, passando em primeiro lugar no vestibular. A euforia de ter passado no vestibular foi enorme...”.

Por outro lado, prosseguindo o relato, começa a tratar, das dificuldades enfrentadas no início do curso, quando tentava conciliar estudo e trabalho. Logo no início, teve que trancar o primeiro período, pois, foi acometida por uma grave doença, a qual ela não esclarece. Ressalta que o retorno ao curso foi bastante complicado. Com a criação de mais uma Licenciatura em Física no turno noturno, ela consegue mudança de horário para conciliar trabalho e estudo, “pois tinha que trabalhar durante o dia, agora na cidade circunvizinha”. Relata ainda que naquele momento, também havia passado em um concurso para auxiliar de serviços gerais para um hospital e trabalhava em “regime de plantões”.

Afirma que seu cotidiano era muito corrido, trabalhava doze horas e saía diretamente para a universidade, assistia às aulas e então ia para casa. Em seguida, também traz em sua narrativa uma crítica à escola que frequentou até o ensino médio e, por outro lado, trata das estratégias que utilizou na graduação para superar as dificuldades trazidas da escola. “Logo me deparei com a diferença entre estudar física no ensino médio e fazer um curso superior em física, não tinha base nenhuma”.

A jovem experiência nesse momento um processo recorrente a muitos ingressantes na vida universitária. Como estratégia de superação ela começa a estudar matemática e física do ensino médio durante as madrugadas “para me nivelar no curso, o que acabou

ocorrendo durante todo o curso, pois após me nivelar, vinham disciplinas cada vez mais difíceis!”. Sobre esse processo, é pertinente considerar que “o colégio e a universidade não têm a mesma comunidade de *habitus* e o primeiro ano de universidade, sobretudo os primeiros meses, ou as primeiras semanas” (COULON, 2008, p. 41), exige que se passe de uma cultura estudantil do ensino médio para outra, universitária, com outras exigências, normas e regras a cumprir.

Sobre o processo de entrada na vida universitária, de acordo com o relato, a jovem também vivencia, junto com os colegas de curso, as três fases descritas por Coulon (2008, p. 41 – 42). Sobre *o tempo do estranhamento*, a jovem declara: “no início meus colegas de curso e eu sequer tínhamos noção do que era a universidade e dos nossos direitos”. Considera que isso ocorria em decorrência de ser um *Campus* novo, “éramos pioneiros”, mas reclama, “não tínhamos apoio e esclarecimentos sobre nada, o que mudou com o passar do tempo”. Sobre *o tempo da aprendizagem* ela reflete: “com muita dificuldade consegui me adaptar ao curso, passei por empecilhos no trabalho, tive que “brigar” bastante para conseguir o direito de estudar”. Afirma ainda que, no trabalho, devido ser universitária, “mudaram-me de cargo, era então recepcionista do hospital, o que não me ajudava em nada, pois continuava a dar plantões exaustivos e em seguida ir estudar”.

Por sua vez, no relato, pode-se observar que *o tempo da afiliação* para a jovem foi mais complexo. Sobre essa fase ela afirma que só em meados do curso foi que tomou consciência de que realmente estava em Licenciatura em Física, “e entrei em crise, pois não queria ser professora, não queria ganhar equivalentemente pouco para tanta responsabilidade, então decidi fazer enfermagem, mas não era o que eu gostava!” Interessante notar que, para resolver esse impasse, ela teve mediação dos professores.

No relato fica evidente também, na relação estabelecida com os professores, a importância do componente afetivo para que continuasse sua trajetória. “Então depois de conselhos dos professores de física, os quais tinham se tornado nossos amigos - cidade pequena, curso com poucos alunos, isso era muito propício! – decidi continuar no curso”.

Na sequência de seu relato deixa claro que, tendo recebido o apoio dos professores e, sobretudo a partir do momento que ela passa a se envolver com outras atividades acadêmicas na universidade, além da sala de aula, essas atividades contribuem como *mediações* importantes para sua permanência na graduação, imprimindo também melhor qualidade ao processo de formação.

Assim, afirma que durante a graduação entrou num grupo de pesquisa em ensino de física, participando inclusive de vários congressos e encontros na área. Participou

também durante três anos do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, atuando na escola a qual havia cursado o ensino médio, participou do Centro Acadêmico de Física, foi voluntária em outros projetos voltados para o ensino de Física, “enfim, minha graduação em Licenciatura em Física foi bastante produtiva! Tinha um bom relacionamento com os colegas de curso, sempre nos ajudávamos em nossas dificuldades com o curso”. Enfatiza ainda que, embora cada colega de curso tenha tomado um rumo, “sempre fazemos reuniões informais”, com a presença de alguns dos ex-professores do curso.

Por sua vez, dois enunciados se destacam na conclusão de seu relato. Tais enunciados evidenciam que, ingressar na graduação e, sobretudo permanecer no curso, tem um sentido de sucesso ou êxito, diz de uma formação escolar prolongada. Ela diz: “assim que terminei o curso, passei para um concurso para professor de física do estado e leciono na escola em que um dia fui aluna”.

Em seguida sublinha em tom provocativo: “fiz mestrado em física, na área de cosmologia, sim, em cosmologia, pois apesar de minha trajetória em ensino de física, foi o que melhor se adequou a minha realidade pessoal”. Logo, esclarece que, fazer mestrado em ensino de física seria mais difícil, pois, teria de se deslocar de Cuité, “devido vínculos familiares optei por não me distanciar”. Reflete assim a importância do processo de expansão e interiorização da universidade para aqueles que não podem e/ou não querem sair do lugar de origem e de perto da família.

Conclui seu relato dizendo que, antes pensava em seguir uma carreira docente no nível superior, porém, diferente da aflição que sentia no início da carreira docente, “sinto que o trabalho que faço é gratificante apesar de todas as dificuldades que um professor da educação básica enfrenta!” Afirma também que ainda contribui com o curso de Licenciatura em Física, através de projetos que são realizados em conjunto com a escola em que leciona.

Perfil 07: Carlos, “Durante a graduação, participei de vários projetos de pesquisa e extensão, ora como bolsista, ora como voluntário”.

Carlos, 29 anos, natural de São Vicente do Seridó - Paraíba, de cor autodeclarada parda, o primeiro da família a ingressar no ensino superior, tem mais quatro irmãos e afirma que sempre estudou em escolas públicas na mesma cidade de origem. O pai estudou até o ensino fundamental e exercia a profissão de vigia. A mãe, já falecida, tinha o ensino médio.

Quando respondeu ao Questionário Base da pesquisa, declarou que durante a graduação a família vivia com três salários mínimos/mês. Sendo o primeiro da família a ter acesso à Educação Superior, ingressou no CES/UFCG via vestibular especial para a primeira turma de Licenciatura em Física (2006) e foi o primeiro e único graduando deste curso, a concluir a graduação no tempo previsto pela universidade em 2010.

Logo que concluiu sua graduação, realizou o mestrado em Física – Cosmologia, na UFCG/*campus* de Campina Grande e também foi aprovado em concurso público para professor do Estado da Paraíba. Em seu relato, afirma que trabalha numa escola de ensino fundamental e médio em sua cidade natal.

Já começa sua narrativa tratando do início de sua trajetória escolar, numa escola municipal em São Vicente do Seridó. Nessa parte do relato ele reclama que foi “matriculado precocemente, com um ano de antecedência”. Por conta da pouca idade, não foi aceito na fase subsequente, a alfabetização, e, assim, foi obrigado a repetir de série. Ressalta que, na época não aceitou isso de bom grado e, assim, “relutava diariamente em não ir à escola”.

Notamos que durante toda sua narrativa o jovem busca demonstrar que sua experiência até então, enquanto professor da escola pública, o autoriza a posicionar-se sobre a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Assim, traz inicialmente uma contradição referente a esse mesmo processo. Começa fazendo uma defesa do ensino “tradicional” e depois ressalta o bom relacionamento de uma professora. Assim, durante a alfabetização, para ele, o que marcou foi o convívio com os colegas, “regrado pela professora, que tinha uma formação tradicional e uma excelente forma de se relacionar conosco”.

Nessa direção, afirma que as quatro primeiras séries de sua trajetória escolar foram marcantes, visto que, possibilitaram a aquisição de “um bom embasamento para as series subsequentes, principalmente em matemática”. Faz questão de evidenciar sua relação com o “ensino tradicional”, dizendo que “nesta fase a formação também foi tradicional”. Carlos defende que sua experiência com a escola o leva a crer que “a forma tradicional de ensino até o nível fundamental I é de fato eficaz”.

Nessa direção, reflete que as inovações propostas para o trabalho na escola deveriam servir para aprimorar o ensino tradicional, “adequando-o a nova sociedade impulsionada pelos avanços tecnológicos”. Faz essa defesa por que estava lecionando numa escola na qual foi implantado um “novo método educacional que de fato não funciona”.

Em seguida, afirma que trabalha com alunos do ensino médio e, aqueles que são provenientes de escolas municipais de Campina Grande, que segundo ele, são escolas que já trabalham com um novo método, “chegam com muitas dificuldades em conceitos básicos de leitura (interpretação e produção de textos) e matemática (resolver as quatro operações básicas)”. Enfatiza ainda que o termo “ensino tradicional” não deve ser sinônimo de antiquado e, muito menos, ineficaz.

Sua trajetória no ensino fundamental II dividiu-se em duas etapas. Na primeira estudou numa escola estadual em sua cidade de origem. Reclama que “o ensino era bastante defasado na época” e que havia muitos professores prestadores de serviço, sem formação, alguns, inclusive, que nem tinham o ensino médio completo. Por outro lado, ressalta que havia professores concursados sem nenhum comprometimento com a escola e com os alunos.

Na segunda etapa mudou para uma escola municipal de um município vizinho. Nesta, o “quadro de professores era quase que completo formado por professores efetivos”. Afirma que, apesar de não apresentar uma boa infraestrutura, a formação oferecida era de boa qualidade se comparado com as demais. Na escola estudavam inclusive duas filhas do então vice-prefeito (que depois se tornou prefeito) da cidade. Carlos utiliza esse fato para reforçar a credibilidade da escola, “pois sabemos que políticos não matriculam filhos em escolas públicas. Isto é recorrente”.

Para ele o primeiro ano do ensino médio foi marcado pelo fato de ter que acordar muito cedo e pegar um ônibus com destino à cidade de Campina Grande. Por esse motivo, “acabei me transferindo para uma escola em minha própria cidade”. Ressalta que a decisão de pedir transferência foi imatura e precipitada, mas, foi exclusivamente dele. Em seguida reclama: “não tive nenhuma orientação contrária por parte de meus pais, isto porque a comunidade que meus pais e eu crescemos é formada por uma cultura de conformismo”.

A escola era municipal (a única disponível na cidade) e, segundo relato, “não oferecia as mínimas condições de funcionamento. Todos os professores eram contratados e não recebiam seus ordenados com a devida frequência”. Nesse contexto de precarização, por não possuírem estabilidade no emprego não podiam reivindicar seus direitos, como entrar oficialmente em greve, “então faziam uma greve disfarçada e com isso o ensino era completamente comprometido”. Enfatiza que, na segunda série trocou três vezes de professor de História e na terceira série só houve umas três semanas de aulas de Biologia.

A partir desse momento ele esclarece como se deu seu *ingresso* na graduação, enunciando que depois de ter recebido uma formação precária no ensino médio, tentou

ingressar na universidade e não conseguiu. Com isso, resolveu trabalhar como comerciário na cidade de Campina Grande. A remuneração era baixa e o trabalho exaustivo. “O que me fez refletir e redefinir meus objetivos. Voltei a estudar! nesta época era muito difícil ingressar em um ensino superior”.

Relata que naquele momento participou de um cursinho pré-vestibular ofertado gratuitamente pela UEPB. Pouco tempo depois, foi criado, na cidade de Monteiro, um *campus* da UEPB no qual ofertava o curso de Licenciatura em Matemática. Ao mesmo tempo a UFCG cria o *campus* de Cuité oferecendo, entre outros, o curso de Licenciatura em Física. Ele prestou vestibular para as duas universidades e obteve sucesso nos dois processos, no entanto, fez opção pelo curso de Física, “principalmente pelo respaldo da instituição. Além do mais a Física sempre me causou um maior interesse”.

A partir desse ponto de sua narrativa, passa a tratar das experiências que para ele foram mediações importantes para sua *permanência* na graduação. Afirma que ao ingressar na universidade sentiu um “choque” de realidades. Nesse momento também denuncia sua fragilidade e dificuldade na adaptação a vida universitária, decorrente da origem escolar. “Toda a minha carência das séries iniciais foi cobrada já no início do curso. E toda a capacidade de ‘regeneração’ foi posta a prova. E foi com força de vontade e apoio dos professores que eu pude superar este desafio”.

Em seguida realça o enunciado valorizando que, o *campus* de Cuité proporciona um clima extremamente agradável e acolhedor. “Existe uma relação muito próxima entre alunos e professores”. Declara que durante a graduação, *participou de vários projetos de pesquisa e extensão, ora como bolsista, ora como voluntário*. Com relação a tais experiências, demonstra ter consciência de que foram estes projetos que mais contribuíram para sua formação naquele momento, pois, “proporcionaram uma formação mais especializada em pesquisa e em ensino”.

No segundo semestre participou de um projeto de extensão relacionado à astrofísica. Sobre essa experiência ele ressalta que, “além de fascinante”, proporcionou a criação de um projeto na escola que ele trabalha, relativo ao lançamento de foguetes. O referido projeto foi até premiado pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, com um salário extra no final de 2014.

No terceiro semestre ingressou em outro projeto de extensão, que objetivava a inclusão digital de pessoas de baixa renda na cidade de Cuité, neste, permanecendo por dois anos. Afirma que o “projeto me proporcionou a interação como interlocutor entre algo completamente novo” para ele e para o público alvo. Em seguida participou também,

como bolsista de iniciação científica, “um importante passo para o mestrado que cursei logo após a conclusão do ensino superior”, realça o jovem.

Além dessas experiências, nos últimos meses do curso, foi monitor da disciplina de física I. “Possibilitando um maior aprofundamento nos conteúdos, além de proporcionar a experiência de lecionar, mesmo que sendo apenas com o intuito de sanar dúvidas”. Ressalta também que, um importantíssimo ponto em sua formação, foi a participação no movimento estudantil, do início até o término do curso. Nesse sentido, reflete que “a formação de um profissional cidadão passa diretamente pela formação política e a formação do movimento estudantil é fundamental para a formação pessoal e profissional”.

Finaliza o relato afirmando que de todas as etapas de sua formação leva algo para o trabalho que exerce hoje. Acredita que a relação de afeto com os alunos e a demonstração de interesse com seu futuro tem um papel intermediador entre os conteúdos apresentados e o processo de aprendizagem. Nesse ponto, fazendo uma relação entre as aprendizagens adquiridas na graduação e a atividade docente que desenvolve, reconhece que “os conhecimentos de *mediação*, abordados na disciplina de psicologia da educação, é o que uso como base para a formulação de minhas práticas pedagógicas”.

Tece a conclusão de sua narrativa, como um exemplo dentre muitos, ressaltando as aprendizagens adquiridas nas disciplinas de práticas de ensino. Chama atenção para a importância da experimentação “para a efetivação de uma aprendizagem significativa”. No sentido de que “isto materializa algo que para os alunos está presente apenas no papel (como um universo inacessível)”. Para ele, isso é fundamental para o sucesso em sala-de-aula, como mediação entre o conhecimento e as aprendizagens.

Perfil 08: Caroline – “me sinto realizada pela minha escolha. Sempre quis ser professora”.

Caroline, 29 anos, de cor autodeclarada parda, nasceu na zona rural de Santa Cruz – RN, local que viveu a infância e estudou a pré-escola. Em seguida passou a residir na sede do município, quando teve a oportunidade de frequentar o ensino fundamental e médio, todos em escola pública.

O pai é agricultor e alfabetizado. A mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais e também cursou apenas a alfabetização. No momento do envio do relato autobiográfico, a jovem cursava o mestrado no Programa de Pós Graduação em Engenharia Mecânica na

UFRN, mas, continuava morando em Santa Cruz e trabalhando como professora, efetiva pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte.

Seu relato, diferente dos demais, é bastante reduzido, assim, necessitamos recorrer às informações contidas no Questionário Base. Observa-se que, sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, a jovem ingressou no CES no segundo semestre de 2006, através do vestibular especial realizado para a primeira turma do curso de Licenciatura em Química (período diurno) e concluiu o curso no primeiro semestre de 2012. Durante a graduação, a família vivia com uma renda mensal de um salário mínimo. Com isso, afirma que foi possível participar de projetos de extensão recebendo bolsas.

Esclarece que sua busca por uma formação se deu ainda na adolescência, quando começou a observar: “o que meu pai poderia me oferecer era apenas os meus estudos ou, se não, teria que voltar para o sítio para trabalhar na agricultura”. Naquele momento começou a pensar, “essa não é a vida que quero. Foi aí que tomei a decisão de estudar pra um dia melhorar de vida”. Nesse pensamento, ao concluir o ensino médio prestou seu primeiro vestibular para a UFRN, mas não obteve êxito, “foi aí que falei tenho que estudar mais. Comecei a estudar em casa e na biblioteca municipal de Santa Cruz”.

Mantendo o interesse em ingressar no ensino superior, surgiu a oportunidade de fazer mais uma vez o vestibular, dessa vez para o antigo CEFET-RN, hoje IFRN. Na oportunidade foi aprovada para o curso de engenharia de materiais, no entanto, por muitas dificuldades que ela não esclarece, “não tive como cursar, pois as condições da minha família eram poucas”. Lamenta e ressalta que ficou muito triste, mas pensou, “não posso baixar a cabeça e desistir”.

Continuando sua busca, ouviu falar pelo rádio que iria abrir uma universidade em Cuité/PB. As inscrições estavam sendo feitas em Santa Cruz, no dia 17 de julho de 2006, “foi aí que Deus tocou meu coração e decidi fazer”. Ressalta ainda que, embora também tenha enfrentado muitas dificuldades, conseguiu concluir sua graduação em Cuité. Realçando a narrativa aponta que, antes de terminar o curso foi aprovada no concurso público para professora de química no Rio Grande do Norte. Assim, “ao terminar o curso fui chamada no concurso e estou trabalhando há três anos”.

Reforça também que fez um curso bem feito, “e hoje só tenho a agradecer a todos que contribuíram para a realização desse sonho”, e, *me sinto realizada pela minha escolha*, pois *sempre quis ser professora*. Conclui seu relato confiante na continuidade de sua trajetória de formação, quando declara, “no momento estou terminando o mestrado e em breve entrarei no doutorado”.

Perfil 09: Fábio, “filho de agricultores iletrados, uma trajetória acadêmica de superação”.

Fábio, 29 anos, natural de Sossego - PB, de cor autodeclarada negra, sempre estudou em escola pública. Seu pai é agricultor, analfabeto. Sua mãe também é agricultora, alfabetizada. Foi o primeiro de uma família de cinco irmãos a ter acesso à Educação Superior. Seu ingresso no CES se deu com a primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em 2006, através de vestibular especial, e, a conclusão em 2010, no tempo previsto pela universidade.

Quando respondeu ao Questionário Base, afirmou que durante sua passagem pela graduação, a renda mensal da família era de um salário mínimo. No momento da escrita do relato, estava cursando o Mestrado em Ciências Naturais e Biotecnologia na UFCG, o primeiro implantado no *campus* de Cuité. Além disso, exercia o cargo de professor pelo Estado do Rio Grande do Norte (Biologia) e pela Prefeitura Municipal de Sumé – PB (Ciências Naturais).

Logo no início de sua narrativa, esclarece que, embora residisse no campo (zona rural do município de Cuité, que depois passa a pertencer à cidade de Sossego) sua formação se deu numa escola situada na zona urbana. Em seguida ressalta que, o que mais marcou neste momento de sua história “foi o fato de ser filho de agricultores iletrados, morar na zona rural, ser paupérrimo e de cor negra, trabalhar nas atividades do campo juntamente com meus pais de início, mais tarde só com a mãe”, e assim, enfrentando todas essas condições adversas, conseguiu terminar o Ensino Fundamental e médio sem reprovação e com boas notas.

Em seguida, tratando de seu *ingresso* na universidade, registra que a escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se deu devido à afinidade com a área, comparando as demais licenciaturas ofertadas no *campus* de Cuité há época. No início do curso, por ser numa universidade federal, tinha a perspectiva de ter um ensino de excelência, que realmente preparasse e habilitasse competitivamente para o mercado de trabalho e para o exercício da profissão com competência e habilidade. “Também esperava que o curso pudesse melhorar-me como pessoa humana, cidadão, político e profissional”.

Quando trata de sua *permanência* na graduação, busca demonstrar que enfrentou muitos desafios em sua trajetória de formação, quando afirma: “*Todas as fases de minha vida acadêmica foram de superação*”. Assim, reflete que, uma vez aprovado no vestibular,

por morar em outro município, não dispunha de condições econômicas para o deslocamento e alimentação em Cuité. Por tais motivos, logo no primeiro período do curso, pensou em desistir. “Mas, por sorte do destino, minha mãe, neste mesmo período foi contemplada com o ‘Garantia-Safra’ (Programa para garantir a renda de agricultores familiares que perderam a safra por causa da seca)”. Nessas condições, afirma que, no primeiro período, foi justamente esse apoio financeiro repassado por sua mãe que possibilitou custear seu deslocamento e alimentação.

Em sua narrativa também reclama das dificuldades enfrentadas durante o ensino médio. “Também encontrei certa dificuldade intelectual para me adaptar ao novo nível escolar, haja vista, ser oriundo de um ensino médio defasado e cheio de incongruências”. Reforça que, mesmo encontrando todas essas dificuldades conseguiu terminar o primeiro período “sem nenhuma reprovação para o histórico acadêmico”.

No segundo semestre não teve mais o apoio econômico da mãe, pois a mesma não recebia mais o recurso do “Garantia-Safra”. Nesse momento, foi contemplado com uma “Bolsa de Permanência” oferecida pelo CES. No terceiro período, após realizar um processo seletivo, conseguiu uma bolsa do “Programa de Bolsa de Pesquisa e Extensão – PROBEX”, que foi renovada para o semestre seguinte. A partir do quinto período passou a ser bolsista de Iniciação Tecnológica e Industrial – ITI-A, bolsa esta advinda do CNPq para que ele desenvolvesse atividades de pesquisa e extensão num projeto de transferência da tecnologia do cultivo de peixe tilápia em tanques-rede, com a orientação de uma professora do curso de Biologia. A experiência foi realizada no açude Boqueirão do Cais em Cuité e envolvia pescadores da localidade.

Com a renovação continuada do projeto, a referida bolsa se estendeu até o último período curso. Assim, ele afirma que, a participação no projeto, “aliado à formação acadêmica em sala de aula e o estágio docência foi de uma riqueza sem precedentes para minha formação universitária”, possibilitando ver a cara da universidade fora dos muros do *campus*.

Em seguida, reconhece que, com as atividades realizadas, teve a oportunidade de retribuir para a comunidade o auxílio que recebeu desta, quando “custeou meus estudos por meio de seus impostos, transferindo uma parcela do conhecido adquirido na academia”. Busca concluir sua narrativa chamando atenção para a importância da Prof.^a Marisa, em sua formação intelectual e científica. Afirma também que, por dois períodos foi eleito representante estudantil para presidência do Centro Acadêmico de Biologia e que esta também foi uma experiência rica.

Aprovado em dois concursos públicos e cursando mestrado, sintetiza as mediações que favoreceram o desenvolvimento de sua trajetória de formação. Demonstra perceber que a apropriação dos conhecimentos biológicos e didáticos adquiridos com os componentes curriculares oferecidos na graduação, com as experiências realizadas no Estágio Docente, no projeto de pesquisa e extensão e na representação estudantil “foram de suma importância para o *status* profissional que possuo hoje”.

Por outro lado, percebe também a “necessidade de aperfeiçoamento pessoal em outros níveis de formação”. Com relação à melhoria do curso de graduação, observa a necessidade de aprimorar, aperfeiçoar e fortalecer o Estágio Docente e os componentes curriculares pedagógicos, sobretudo por que o referido curso objetiva formar profissionais para uma atuação com excelência na área educacional.

Perfil 10: Francisco, um sentimento de gratidão pela formação recebida. “Recebi meu diploma de Licenciatura Plena em Matemática”.

Francisco, 26 anos, natural de Picuí – PB, residente em Baraúnas, de cor autodeclarada branca. Tem 04 (quatro) irmãos e sempre estudou em escola pública em sua cidade natal. Seu pai era pedreiro, alfabetizado, e sua mãe agricultora, também alfabetizada, os dois já falecidos.

O primeiro da família a ter acesso à Educação Superior, ingressou na Licenciatura em Matemática no CES via vestibular em 2009 e concluiu o curso em 2013, no tempo programado pela universidade. Declara que durante a graduação, sua família sobrevivia com menos de um salário mínimo/mês.

Inicia a narrativa afirmando que sua trajetória escolar começa aos seis anos de idade. Relembra que não cursou a pré-escola, ingressou direto na alfabetização. Logo no início de sua narrativa, esclarece que, naquele momento, os professores acreditavam que ele tinha capacidade para acompanhar a turma “mesmo sem base nenhuma”.

Assim, declara: “neste mesmo ano já aprendi a escrever e ler”. Ainda sobre seu início na vida escolar, ele informa também que, quando estava na 3ª série, já dominava as quatro operações básicas da Matemática. Sobre isso, reflete que, “na atualidade, vemos universitários que nem se quer sabem isso”. Nessa caminhada, aos onze anos já cursava o ensino fundamental II, e, já naquele momento pensava em servir ao exército.

Realça sua experiência inicial com a escola afirmando que tinha muitas habilidades em todas as disciplinas, tanto que, “desprezava as atividades extraclasse, no

entanto, fazia todas na sala de aula, coisa que modesta parte, nunca foi problema”. Ressalta que, na sexta série, conheceu melhor a Matemática e entrou em contato com a Geografia. Disciplinas que o fascinaram e o fizeram pensar em um curso superior.

Em seguida, relembra que já aos doze anos, da sétima série em diante, resolveu dedicar-se à Matemática, apesar de ter ficado em recuperação algumas vezes. Quando ingressou no ensino médio, já tinha uma definição quanto à área de interesse, “queria Matemática ou talvez Engenharia Elétrica”.

No entanto, reclama que, durante o ensino médio não teve professores de Química e Física qualificados, ou, às vezes nem tinha professores para essas áreas. Mesmo assim, mantinha a dedicação aos estudos, “não como gostaria”, mas, o bastante para concluir aquele nível de ensino. Observa-se aqui que o tema das dificuldades enfrentadas no ensino médio público faz coro com os outros relatos apresentados nesse grupo de estudantes.

Reafirmando que desde o ensino fundamental tinha o desejo de cursar Matemática, informa que, já em 2009, quando concluiu o ensino médio tenta o vestibular na UEPB e na UFCG/Cuité, ambos para Matemática. Pensou até em escolher Engenharia Elétrica, “pois tinha rentabilidade financeira”, mas decidiu optar pela Matemática mesmo. Reflete que na escola, era muito cotado para aprovação no vestibular, “que naquela época ainda era motivo de orgulho, hoje perdeu o valor”.

Sobre esse momento ele reflete que, para sua tristeza, e para a decepção de muitos que o apoiam, não conseguiu aprovação na UEPB, nem na UFCG, por que zerou a prova de Física na segunda etapa do vestibular. Em tom afetivo declara: “foi uma lástima aquela reprovação, eu tinha amigos seguindo em frente e eu ficando para traz”.

No ano seguinte ele consegue um emprego em um mercadinho da cidade, se inscreve novamente para a seleção na UFCG/Cuité para Matemática, e, mais uma vez não consegue passar por que zerou a prova de Química. Naquele mesmo ano casou e nasceu seu primeiro filho. Assim, segundo ele, “ficou cada vez mais complicado, seguir com o sonho de entrar em Matemática e ter um curso superior”. Em seguida, trabalhou como Agente de Saúde, “para sustentar a família, pois eu era órfão de pai e só tinha minha mãe, que também perdi há um ano”. No entanto, mesmo com toda essa problemática, afirma que nunca perdeu a vontade de estudar.

Ainda tratando dos acontecimentos ocorridos em 2009, declara que sua vida foi do inferno ao céu. Assim, de Janeiro a maio daquele ano, viveu um dos períodos mais difíceis da vida, “trabalhei em várias Cerâmicas, na produção de tijolos e telhas, 10 horas

de trabalhos pesados diários, tempo zero para estudo”. Mas, continua reafirmando que tinha esperança em fazer um curso superior.

Mas, naquele momento, trabalhando na cerâmica, já escutava alguma piada, “ele estudou, tem ensino médio completo e trabalha aqui com a gente. Estudo hoje não serve para nada...”. Reflete que ouvir aquilo era sofrido, “e eu não sabia como sair daquela situação, era abismo puro e na contra mão de tudo que pensei na vida como objetivos”. Assim, ele decide pedir ajuda. Enviou um e-mail, para um senhor conhecido em Baraúnas como Dr. Pedro, fundador de uma ONG que desenvolvia projetos sociais naquela cidade. Segue o texto do e-mail na íntegra:

Ilustre Dr. Pedro, É um prazer imenso, poder te escrever, não tenho tempo de vê-lo estou trabalhando muito, nem tempo de estudar tenho mais, são contados os dias que eu não acordo às três da manhã para o trabalho, a cerâmica está muita fraca neste período chuvoso tenho que suprir com horas extras tanto pela madrugada como pela noite, até aos domingos, vontade enorme de estudar de passar no vestibular. Estou trabalhando em Santa Cruz-RN, lugar onde tem SENAI, UFRN, mas para mim é como um sonho, não resta tempo aos estudos, queria mesmo era está em Baraúna na minha terra, participar da ONG. Cada vez mais, vejo em minha mocidade alguns sonhos perecer! Então te peço ajuda, sei que podes me ajudar que contribuirei muito com a ONG! Na vida a gente não escolhe nossos próprios caminhos, apenas traça-os.

Em seguida afirma que, quando recebeu a resposta desse e-mail, no dia 02 de maio de 2009, dali em diante sua vida mudou para melhor. O referido senhor apresentava como proposta emprestar R\$ 200, 00 (duzentos reais) por mês, que era equivalente a remuneração que o jovem recebia com o trabalho na cerâmica. A ajuda duraria até que ele conseguisse passar em um concurso público ou vestibular. Assim, enfatiza: “pensei, e decidi aceitar (se não aceitasse eu voltaria para cerâmica)”. O dinheiro ele pagaria quando pudesse, “aquilo mudou minha vida”, ele enfatiza.

Tendo aceitado a referida proposta, intentando ingressar na graduação, passou a estudar todos os dias o dia inteiro. Assim, traçou uma meta para realizar mais uma vez o vestibular da UFCG. Afirma que em apenas vinte dias, estudou “ferozmente” um livro inteiro de Matemática, depois um de Física, a metade do livro de Química e a metade do de Biologia, “além de praticar redação o bastante para escrever um bom texto”.

Faz-se importante observar aqui que, em junho de 2009, com a ampliação das vagas e a criação de novos cursos, a UFCG abre inscrição para outro vestibular especial no CES. Naquele momento o jovem aproveitou a oportunidade e conseguiu ingressar na graduação. Sobre aquele momento reflete: “não estava nos meus planos, eu queria o do

final do ano, em julho fiz a prova, e para minha emoção, comparada ao nascimento do meu primeiro filho eu tinha passado em 10º lugar para Matemática na UFCG em Cuité”.

Reforça a narrativa reconhecendo que de repente o sonho se tornava realidade. Por outro lado, “tinha um problema o curso era diurno, e eu tinha que abandonar a família semanalmente para estudar em Cuité”. Na sequência esclarece que, para permanecer no curso ele necessitou morar em Cuité. Pagava aluguel junto com mais cinco amigos de outras cidades, “daí decidi pedir mais R\$ 50,00 ao senhor que me ajudava e me aventurei em Cuité”.

Para permanecer no curso, é interessante notar que logo no primeiro período ele conseguiu uma bolsa de manutenção, no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) que segundo ele foi muito importante para eventuais despesas como cópias, passagens, para lanches e outras necessidades. Afirma que se dedicou ao extremo no primeiro período, foi considerado o melhor aluno da turma, aprovado em todas as disciplinas por média.

No período seguinte ele concorreu à bolsa de monitoria com alunos veteranos e obteve êxito. Realça a narrativa dizendo: “minha bolsa agora era de R\$ 250,00, as coisas melhoravam eu tinha renda de R\$ 500,00 (juntando a bolsa mais o empréstimo)”. Em seguida consegue também uma vaga na residência universitária, da qual foi diretor por um ano. Já no terceiro período do curso conseguiu aprovação para uma segunda monitoria e no quarto período, consegue outra monitoria.

Em 2011, ele recebe uma proposta de emprego em Baraúnas para ministrar aulas de Química a noite. Como estudava em Cuité durante o dia, decidiu aceitar. Com isso, afirma que não precisava mais do empréstimo que recebia por dois anos. Desde 2011 ele era professor com contrato temporário pelo governo da Paraíba. Quando chegou ao quinto período, conseguiu uma bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Assim, “juntava com meu salário mínimo e melhorou muito minhas condições financeiras”. No projeto, desenvolvia atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sobre essa experiência ele afirma: “a maioria dos trabalhos que tenho no meu currículo foi graças a esse projeto que me proporcionou apresentá-los em congressos, Encontros, Feiras e outros”.

Nessa parte da narrativa considera que sua família, (esposa, mãe e irmãos) sempre o apoiava nas decisões. No entanto, pondera: “apesar de que, as mais importantes tomei sozinho, sem escutar ninguém, por receio deles não confiarem em mim”. Com relação ao curso declara: “foi perfeito, não senti extremas dificuldades, passei em todas as disciplinas, sempre tive boas relações com professores, pois acho que independente de qualquer coisa

temos que respeitar hierarquia”. Com um tom afetivo (orgulho) reforça o êxito em sua trajetória na graduação quando conseguiu concluir o curso em outubro de 2013, “recebi meu diploma de Licenciatura Plena em Matemática”.

Em seguida busca arrematar sua narrativa tecendo considerações às disciplinas cursadas. Considera que todas elas foram importantes para o trabalho que desenvolve, porém, destaca aquelas de Humanas (Psicologia, Avaliação, Legislação, Sociologia, Filosofia, as Metodologias de Ensino I, II e III, os laboratórios). Reflete que estas são disciplinas que contribuem de forma decisiva na prática educacional, no dia a dia e merecem destaque, no entanto, as específicas do curso são essenciais para quem deseja seguir em frente com os estudos.

Por conseguinte, reconhece que, graças às disciplinas de Humanas e ao seu esforço, foi aprovado para professor substituto no CES, “voltei lá como professor”. Por outro lado, diz acreditar que a matriz curricular do curso foi mal planejada, reforçando a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado. Chama atenção para a importância de incluir o bacharelado na graduação, como possibilidade para quem optasse, “poderia ser depois da Licenciatura”.

No entanto, diz entender a preocupação dos docentes da época em pelo menos oferecer aquelas oportunidades. Mas, como o *campus* já está completando uma década, “deve haver uma reformulação nos currículos dos cursos”. Apresenta um sentimento de gratidão, “pela minha carreira acadêmica”. Reafirma que fez tudo com dedicação e empenho, de acordo com as possibilidades.

Reflete ainda que, como uma marca sua: “sempre fez e faz as coisas pensando que é a minha última chance”, mesmo sabendo que existem outras, com objetivo de dá mais valor às experiências. Afirma que desejou voltar ao CES como docente e conseguiu. Mas, o objetivo maior é ser professor efetivo naquele Campus. E assim, enuncia uma expectativa, ou quem sabe, um desafio: “será que vou conseguir?”.

5.2 O que dizem os relatos autobiográficos desse primeiro grupo?

As experiências formativas enunciadas nas narrativas que compõem os relatos autobiográficos apresentados neste grupo, em forma de *perfis das trajetórias*, trazem indícios da construção de um *habitus* primário, constituído nas relações familiares, nas primeiras experiências escolares e na convivência dos sujeitos em seus espaços de vivência.

Por outro lado, apontam evidências do processo de desenvolvimento de um *habitus* secundário, internalizado com as experiências universitárias na graduação, em parte, resultado das mediações às quais os estudantes tiveram acesso, já que, acessar a universidade, gerou outros acessos. Trazendo uma leitura mais atual, Setton (2002, p. 02) nos ajuda a conceber o *habitus* “como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. O processo investigado, além de desvelar as mediações constituintes desse *habitus* secundário nas experiências universitárias, de forma mais ampla, diz também das iniciativas recentes que contribuíram para o avanço na luta pela *democratização* da Educação Superior.

O primeiro recorte da Amostra que aqui conseguimos reunir, com a construção dos *perfis das trajetórias* deste primeiro grupo, composto, na quase totalidade por estudantes originários da escola pública, 09 (nove) do total, já que apenas uma estudante teve passagem pela escola pública, mas, concluiu o ensino médio em escola particular, atende aos pré-requisitos da pesquisa, visto que, além do que, são originários de cidades do Semiárido Brasileiro.

Por sua vez, esse primeiro recorte traz a marca da pluralidade, no que diz respeito à participação de estudantes de diversos cursos criados no CES, entre 2006 e 2015, sendo 04 (quatro) desses estudantes, de origem rural e 06 (seis) de origem urbana. Também merece destaque de início, o fato de 06 (seis) estudantes terem se autodeclarado pardos, 02 (dois) negros e apenas 02 (dois) brancos, evidenciando a presença de uma maioria de estudantes não brancos que, de acordo com esse recorte da Amostra, teve acesso à graduação, e, em seguida conseguiu ter outros acessos e prosseguir os estudos, alcançando assim, uma *trajetória universitária prolongada*.

Observa-se também nesse grupo a importante presença feminina, característica marcante do processo de expansão da UFCG, como foi apresentada nos dados estatísticos do total da Amostra identificada. Por sua vez, este elemento ganha destaque ainda maior entre aquelas estudantes que deram continuidade aos estudos, ingressando numa pós - graduação. No Caso do *campus* de Cuité, observa-se também a predominância e/ou um avanço maior por parte daquelas e daqueles estudantes que concluíram a licenciatura. Ainda como destaque a ser considerado aqui, observa-se a Licenciatura em Química como o curso do CES com maior número de estudantes, 04 (quatro) do total, dando prosseguimento aos estudos durante o período estudado.

Consideramos que este fato, pode estar diretamente relacionado à titulação dos docentes, já que, desde o primeiro grupo de docentes aprovados em concurso na área em 2006, o curso de Licenciatura em Química em sua totalidade era composto por doutores. De certa forma, com essa titulação, esses docentes desde o início do *campus* conseguiram aprovação de projetos de iniciação científica com bolsas para os estudantes, implementaram projetos de extensão e, por conseguinte, favoreceram a participação de um maior número de estudantes em seus projetos.

No caso em estudo, a primeira categoria, ou dimensão, considerada na sistematização e análise das narrativas sobre o *acesso* dos estudantes à universidade, diz respeito às *mediações* relacionadas à família, que de alguma forma possibilitaram aos estudantes acessarem a universidade. Assim, identificar as mediações que foram importantes para os estudantes em suas experiências na família, significa questionar as condições iniciais de produção de suas trajetórias, buscando compreender mais de perto, de que forma a família e seus agentes, estiveram presentes, ou não estiveram presentes, na construção das *trajetórias de formação* dos estudantes.

Com relação às mediações na família, a partir da análise dos relatos, pode-se afirmar que os estudantes desse grupo, em sua maioria, são filhos de pais e mães com baixa escolaridade, já que, de acordo com as informações enunciadas, 07 (sete) pais e 07 (sete) mães, não conseguiram ultrapassar o ensino fundamental. Sobre este aspecto, observamos que: 02 (dois) pais são analfabetos, 02 (dois) são alfabetizados, 03 (três) chegaram até o ensino fundamental, 01 (um) deles concluiu o ensino médio e apenas 01 (um) conseguiu concluir o ensino superior. Sobre 01 (um) deles não obtivemos resposta. Com relação a mãe dos estudantes desse grupo observamos que: 02 (duas) são analfabetas, 03 (três) alfabetizadas, 02 (duas) chegaram até o ensino fundamental, 02 (duas) ao ensino médio e apenas 01 (uma) concluiu o ensino superior.

Nesse sentido, pode-se inferir que, em sua maioria, os estudantes desse primeiro grupo, não são herdeiros de um capital cultural constituído nas experiências familiares, dificultando inclusive as suas trajetórias escolares. Assim, corroborando as características identificadas no total da Amostra, tais estudantes representam a primeira geração a ter acesso à Educação Superior no período e no contexto evidenciado. Este resultado corrobora a defesa de Mello et. al. (2014) quando também pesquisaram o processo de interiorização das universidades federais, incluindo na amostra estudantes do *campus* de Cuité.

Ainda com relação aos pais e mães dos estudantes desse grupo, observa-se que, em sua maioria desenvolvem atividades na agricultura, ou em outras áreas, tais como, comércio e serviços que, até então, não exigia uma qualificação resultante de maior tempo na escola. Assim, 04 pais são agricultores, 02 (dois) são servidores públicos, 01 (um) é cabeleireiro, 01 (um) pedreiro, 01 (vigia) e sobre 01 (um) não obtivemos resposta. Por sua vez, 04 (quatro) mães são agricultoras, 02 (duas) servidoras públicas, 01 (uma) comerciante, 01 (uma) aposentada, 01 (uma) falecida e 01 (uma) trabalha em serviços gerais.

No que se refere à renda mensal da família quando os estudantes cursavam a graduação, de acordo com a maioria dos relatos desse grupo, para 08 (oito) estudantes, não ultrapassava dois salários mínimos. Como observamos, 01 (um) deles afirma que a família sobrevivia com menos de um salário, 03 (três) indicam renda de um salário mínimo/mês e 04 (quatro) indicam dois salários. Apenas 02 (dois) estudantes declaram uma renda de três salários mínimos/mês. Portanto, esses estudantes também não são *herdeiros* de um capital econômico da família. Com isso, em sua maioria conseguiram participar de projetos de pesquisa, extensão e iniciação à docência recebendo bolsas, além de terem recebido outros auxílios durante a graduação.

Por outro lado, mesmo considerando que, segundo as narrativas dos sujeitos, as famílias não conseguiram oferecer condições materiais para a construção das suas trajetórias de formação, para grande parte dos estudantes que cursavam o mestrado e também para aqueles que já estavam trabalhando, a família teve um peso significativo na trajetória de formação do ponto de vista relacional. Assim, encontramos enunciados que mencionam as mediações na família em 07 (sete) dos dez relatos analisados nesse grupo.

No entanto, nota-se a presença efetiva da mãe na configuração familiar e no incentivo aos estudantes para que continuassem suas trajetórias formativas. É a mãe, segundo os *perfis* descritos nesse grupo, aquela que faz da família um espaço de formação importante em sua interlocução com a escola, que incentiva a ida a escola e a persistência nos estudos até o ingresso na universidade. O pai é citado, nesse grupo, sobretudo quando relacionado à manutenção da família, do ponto de vista econômico, ou até mesmo como ausente na formação.

Faz-se necessário ressaltar aqui a importância dos aspectos afetivos no processo de constituição das trajetórias de formação dos sujeitos, como elementos que também servem de mediação para a construção das trajetórias estudadas. Podemos assim falar de *mediações afetivas*, que, de acordo com Heller (1993), podem paralisar o sujeito ou leva-lo

à ação. Tais mediações são constituídas nas relações familiares, mas também são atualizadas ou constituídas nas experiências escolares, nas experiências vividas nos cursos de graduação, nas relações de trabalho, dentre outras, como fenômenos que se tornam sociohistoricamente cada vez mais complexos e que estão implicados na formação dos sujeitos como um todo.

O segundo aspecto a ser considerado na análise, relacionado ao acesso dos estudantes à universidade, enquanto categoria teórico-empírica, diz respeito às *mediações na escola*. Observamos enunciados referentes a essa categoria em todos os dez (dez) relatos desse primeiro grupo de estudantes. Tal categoria possibilita compreender mais de perto, de que forma as experiências dos sujeitos, desde a Educação Básica até o Ensino Médio influenciaram na trajetória de formação, para o ingresso dos mesmos na universidade.

Os relatos mostram a face das desigualdades sociais e a reprodução dessas desigualdades pela escola. Assim, de acordo com os relatos, em grande parte das narrativas, a escola, e, principalmente o ensino médio na região é tido como precário, que oferece uma formação insuficiente, defasada e incongruente, impossibilitando aos jovens planejarem suas trajetórias. Faltam professores nas aulas, faltam professores qualificados para algumas áreas, a exemplo de matemática e química. Nesse sentido, de forma geral, identificamos uma distância muito grande entre a formação escolar até o ensino médio e as experiências dos estudantes na graduação.

Por outro lado, em alguns relatos, vê-se que os desdobramentos dessas experiências na escola, de alguma forma, também contribuíram para a permanência dos estudantes durante a graduação e para o sucesso ou êxito nas trajetórias a ponto de conseguirem construir *trajetórias universitárias prolongadas*, visto que, o reconhecimento de uma formação precária até o ensino médio, as críticas a essa formação ou, mesmo, os fatos afetivamente marcantes são descritos como importantes para que os sujeitos construíssem uma leitura sobre a vida escolar e suas possibilidades, no sentido da transformação, do fazer diferente.

Os resultados evidenciados até aqui, referentes às mediações na família e na escola até o ensino médio, possibilitam colocar a seguinte questão: Se os filhos não são *herdeiros* de um capital econômico, também não herdaram um capital escolar da família e, de certa forma a escola representa muitas dificuldades e impedimentos aos estudantes, o que possibilitou o acesso à universidade? Como parte da resposta a essa questão, observamos que o processo de expansão e interiorização da UFCG, efetivado com a

criação do CES, representa a possibilidade de acesso que gerou, por conseguinte, outros acessos.

Com relação ao *ingresso* dos estudantes nos cursos do CES, todos os 10 (dez) estudantes desse grupo foram os primeiros da família a ingressar em um curso superior. Sobre esse acontecimento, uma jovem (perfil 01) realça em sua narrativa: “nesse período abre uma Universidade perto da minha casa, a UFCG. E daí eu penso, eis *a oportunidade* que estava procurando”. Em seguida outra jovem (perfil 02) esclarece que naquele momento e contexto, alguns daqueles estudantes que ensejavam ingressar no ensino superior, tentavam algumas alternativas, muitas vezes sem sucesso. Ela fez cursinho pré-vestibular na cidade de Cuité por alguns meses, “mas muito fraco e sem comprometimento dos professores que visavam lucro, pois o cursinho era pago, mesmo assim ainda fiz para química na UEPB, mas não obtive êxito”.

Por outro lado, outra jovem (perfil 03) quando ingressou na graduação no CES, nutria grande expectativa por se tratar de uma universidade federal. Pensava encontrar naquele momento e contexto “tudo pronto e equipado, com todos os docentes necessários, engano meu”. Reconhece que ao chegar ao campus, encontrou “um lindo campus, mas como a maior parte das instituições públicas, com vários desafios a serem vencidos”. Já outra jovem (perfil 04), quando recorda de seu ingresso na graduação, apresenta uma imagem positiva do Campus de Cuité e trata da boa relação entre o corpo docente, discente e demais funcionários, como muito acolhedores. Reforça ainda que, como a cidade e a própria universidade eram pequenas, todos se conheciam. “A universidade em si era acolhedora, com um campus limpo, organizado e que me passava a sensação de segurança e de que teria um grande crescimento e repercussão”.

Nas palavras de outra jovem (perfil 06) também encontramos evidências das contradições presentes no ingresso: “Logo me deparei com a diferença entre estudar física no ensino médio e fazer um curso superior em física, não tinha base nenhuma”. A mesma crítica direcionada às deficiências trazidas da escola até o ensino médio. Para outro jovem (perfil 07) o *campus* de Cuité proporciona um clima extremamente agradável e acolhedor. “Existe uma relação muito próxima entre alunos e professores”.

Olhando para o conjunto de informações contidas na tessitura dos relatos que resultaram nos *perfis das trajetórias*, o terceiro aspecto a ser considerado na análise, diz respeito à *permanência* dos estudantes na graduação, enquanto categoria teórico-empírica que reúne elementos sobre as mediações, ou melhor, que trata das *atividades mediadoras* na universidade. Nesse sentido, como após o ingresso na graduação os estudantes desse

grupo tiveram outros acessos, vai sendo demarcada uma posição a ser ocupada por eles no campo universitário. Para cada sujeito, as *atividades mediadoras* foram importantes e contribuíram para a permanência durante os cursos de graduação. Aqui o foco recai sobre os elementos que de alguma maneira contribuíram, segundo as narrativas, para uma formação prolongada, para o *sucesso ou êxito acadêmico*, expresso na continuidade dos estudos e, para alguns, até o ingresso no mundo do trabalho.

Assim, encontramos enunciados referentes a esse aspecto em 09 (nove) do total de relatos desse grupo, como evidências de que as iniciativas pela democratização do ensino superior desencadeadas durante esta última década já alcançam resultados positivos. Aqui, cabe colocar ainda, outra questão relacionada ao problema da pesquisa e a hipótese de trabalho. Se os estudantes não são herdeiros de um patrimônio de disposições até o ingresso na graduação, que mediações concorreram para o êxito na formação, resultando, por conseguinte, na construção de uma *trajetória universitária prolongada*?

Faz-se importante salientar que, quase todos os estudantes, participaram ao mesmo tempo de diversas atividades (pesquisa, extensão, monitoria, iniciação a docência), exceto para uma jovem (perfil 08), que não apresenta essa informação. Dentre essas atividades enunciadas, a participação em Projetos de Iniciação à Pesquisa merece destaque, por ser enunciada em 08 (oito) relatos.

Para uma estudante (perfil 01) sabendo da necessidade de se manter acima da média e não ter reprovações para ter acesso a bolsas e auxílios, ela diz: “tracerei meus objetivos, nunca reprovar e nunca baixar meu CRE. [...] E nessa luta, consegui ser bolsista de extensão, de pesquisa e de docência, terminando meu curso no prazo estipulado, em quatro anos”. Para outra estudante (perfil 03) durante todo o curso tentou aproveitar as chances disponibilizadas pela universidade, participando de vários processos seletivos (pesquisa, extensão e monitoria). “Foi assim que em quase toda minha graduação, participei no total de dois PROBEX, uma monitoria e um PIBIC”. A partir dessas experiências e, através da elaboração de trabalhos para congresso, monitoria, Programa de Iniciação Científica – PIBIC, a convivência e conversa com os professores da área, segundo ela, “surgiu a paixão por pesquisa”. Outra mediação que também figura como importante, segundo os relatos, depois da participação em projetos de pesquisa, com bolsa ou de forma voluntária, de projetos de extensão, de iniciação a docência e de monitorias, diz respeito à residência universitária, além de outras vinculadas à assistência estudantil.

Vale ressaltar aqui que, os elementos enunciados sobre a permanência, ganham uma significância com relação à trajetória de formação dos sujeitos, visto que, através

desses elementos pode-se observar nesse momento das trajetórias, a construção de um *capital cultural* enquanto aquisição, resultante das experiências e das aprendizagens, da relação dos sujeitos com os saberes, do sentido atribuído ao processo no contexto das práticas vividas na graduação.

Observa-se um processo de internalização das práticas formativas pelas aprendizagens adquiridas, pelos hábitos incorporados no cotidiano, possibilitando o desenvolvimento sociohistórico dos sujeitos e de suas *trajetórias universitárias prolongadas*, o que implica no desenvolvimento de um novo *habitus*. De acordo com Setton (2002, p. 02), *habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.

Assim, a partir das condições de produção descritas pelos próprios sujeitos (os estudantes) quando tratam das mediações familiares, observa-se que estes não são herdeiros de uma capital cultural na família, mas sim, conseguem se apropriar dele através das mediações universitárias, nas práticas de ensino, mas, principalmente nas experiências com a pesquisa, extensão, estágios supervisionados e outras práticas que aconteceram no contexto e no tempo da graduação.

Quando tratam do como observam o campus de Cuité depois da experiência na graduação, os estudantes tecem suas considerações apontando os avanços e os limites estruturais ainda existentes, ao tempo em que fazem algumas recomendações para a melhoria dos cursos. Apresentam também as expectativas profissionais e para a continuidade de suas trajetórias de formação.

Nessa direção, uma jovem (perfil 02) ressalta que, sobre a Licenciatura em Química, “os professores são altamente qualificados, contribuindo para a boa formação dos alunos, pois muitos desses já fizeram ou estão na pós-graduação”. Outra jovem (perfil 04) realça que, quando fala com os alunos do CES (aqueles que ainda estão na graduação), “vejo o quanto o curso de biologia cresceu e está cada vez melhor, já que na época em que cursei era mais precário em professores e laboratório”. Por outro lado, outra estudante (perfil 03) enfatiza que o curso de Nutrição, ainda necessita do ingresso de novos professores para as diversas áreas.

Essa mesma estudante chama atenção ainda para o fato de que os atuais professores ainda estão com sobrecarga de trabalho. Cobra também investimentos para a pesquisa, “pois é um campus que ainda está engatinhando nesta área”. Tratando da melhoria da Licenciatura em Ciências Biológicas, outro jovem (perfil 09) observa a

necessidade de aprimorar, aperfeiçoar e fortalecer o Estágio Docente e os componentes curriculares pedagógicos, sobretudo por que o referido curso objetiva formar profissionais para uma atuação com excelência na área educacional.

Como expectativas profissionais alguns dos estudantes se mostram confiantes em: “futuramente voltar como professora para o querido *campus* de Cuité” (perfil 04); “seguir nessa busca pelo conhecimento e poder um dia compartilhar o que foi aprendido, realizar mais um sonho, fazer parte do corpo docente de uma instituição de Ensino Superior” (perfil 05). Em seguida outra jovem (perfil 08) enuncia: “no momento estou terminando o mestrado e em breve entrarei no doutorado”. Por outro lado, outro jovem (perfil 09) demonstra que percebe a “necessidade de aperfeiçoamento pessoal em outros níveis de formação”. Já para outro (perfil 10), que desejou voltar ao CES como docente e conseguiu ser professor substituto, seu objetivo maior é ser professor efetivo naquele Campus.

O processo de interiorização, como uma oportunidade, possibilitou o ingresso nos cursos de graduação da UFCG/*campus* de Cuité a muitos estudantes da zona rural e das pequenas cidades daquela região geográfica, com trajetórias de formação improváveis, criando assim possibilidades para o desenvolvimento efetivo dos jovens. Aqui pode-se inferir, de acordo com os relatos que, sem essa “oportunidade”, a grande maioria dos estudantes que entramos em contato não teriam condições de vivenciar as experiências de um curso de graduação em outra localidade.

Com os resultados a que chegamos, pode-se inferir também que, de acordo com as experiências narradas, pelas mediações na universidade, se efetivou a constituição de um novo *habitus* (conjunto de disposições) impulsionando as trajetórias de formação dos estudantes, com a incorporação de um novo capital cultural (das aprendizagens e habilidades desenvolvidas na universidade) o que possibilitou a construção de uma *trajetória universitária prolongada*, para aqueles que acessaram a universidade e nela conseguiram ter outros acessos.

Assim, os *perfis das trajetórias* reúnem evidências empíricas que, no seu conjunto, atestam e servem de base, para além das estatísticas, na defesa da tese em pauta. Por sua vez, representam ainda, *variações sobre o mesmo tema*, no sentido indicado por Lahire (1997), para uma leitura sociológica da realidade social e suas singularidades. Por outro lado, de acordo com o estudo, as *trajetórias universitárias prolongadas*, através dos *perfis* dessas trajetórias, evidenciam traços singulares do contexto estudado, das mediações sociohistóricas, que foram decisivas para a efetivação desse processo.

Corroborando a defesa de Melo et al (2013, p. 07) também entendemos que, “o processo de interiorização configurou-se como uma política pública que contribuiu para por em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica”. Nesse sentido, a análise dos dados empíricos diz da importância das iniciativas pela democratização e dos avanços alcançados com o processo em curso, no que diz respeito às múltiplas motivações, aos sentidos e as variações desse mesmo processo na interface dialética entre objetividade e subjetividade, no período e no contexto em estudo.

5.3 O Segundo Grupo: graduados pelo CES, mestres e matriculados em cursos de doutorado.

Os 10 (dez) estudantes componentes desse grupo, sendo 08 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, os primeiros egressos do CES a concluir o mestrado e ingressar num doutorado, apresentavam em média 29 anos. É interessante notar nesse grupo, mais uma vez, a significativa presença feminina no que se refere à continuidade dos estudos, no alcance de uma *trajetória universitária prolongada*.

Os relatos autobiográficos sistematizados em forma de *perfis das trajetórias* apresentados a seguir, assim como os anteriores, foram enviados pelos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, após responderem ao Questionário Base, entre junho e julho de 2015. Outro dado que deve ser ressaltado de início, é que, em sua maioria, sete (07) estudantes do total, concluíram a Licenciatura em Química. Outros dois (02) concluíram a Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo, portanto, originários da mesma Unidade Acadêmica de Biologia e Química (UABQ). Completando o quadro, uma estudante cursou a Licenciatura em Física no *campus* de Cuité. Assim como procedemos no primeiro grupo, seguindo os princípios da Ética em pesquisa científica, os nomes dos estudantes desse grupo também foram modificados, mesmo recebendo a autorização de alguns deles para divulgação de suas identidades.

Quadro 02: Estudantes graduados pelo CES que concluíram mestrado e estavam cursando doutorado.

Nome	Idade	Graduação no CES	Mestrado e Doutorado
Joana	29	Licenc. Ciências Biológicas	Mestrado – UFPB – PRODEMA. Doutorado – UFPB – Produtos Naturais e Sintéticos.
Sandra	27	Licenc. Química	Mestrado – UFPB - Ciência e Engenharia de Materiais. Doutorado – UFRN – Engenharia Química.
Rossana	34	Licenc. Química	Mestrado – UFPB – Ciência e Engenharia de Materiais. Doutorado – UFCG/USDA/USA – Ciência e Engenharia de Materiais.
Solange	34	Licenc. Química	Mestrado – UFRN – Engenharia de Petróleo. Doutorado – UFRN – Engenharia Química.
Adélia	26	Licenc. Química	Mestrado – UFRN – Química. Doutorado – UFRN – Química.
Denise	28	Licenc. Física	Mestrado – UFCG – Física não Linear. Doutorado – UFRN – Doutorado em Física.
Élida	29	Licenc. Química	Mestrado – UFRN – Engenharia Mecânica. Doutorado – UFRN – Engenharia Química.
Josias	27	Licenc. Ciências Biológicas	Mestrado – UFPB – Biologia Celular e Molecular. Doutorado – UFRN – Bioquímica.
Maira	27	Licenc. Química	Mestrado – UFCG – Engenharia Mecânica. Doutorado – UFCG – Engenharia de Processos.
Paulo	29	Licenc. Química	Mestrado – UFRN – Química. Doutorado UFRN – Química.

Fonte: Questionário Base da pesquisa e Relatos Autobiográficos dos estudantes

Fazemos um alerta inicial para que as *trajetórias universitárias prolongadas*, enunciadas nos relatos autobiográficos estudados, não sejam confundidas com “cases de sucesso”, típicos das estratégias de marketing muito em moda na atualidade, muito menos com exemplos caricaturais para ilustrar a temática em estudo. Por outro lado, essas construções sociohistóricas expressam um *pacto de sinceridade* assumido pelos sujeitos, ou agentes (estudantes) com o pesquisador, que informam, por sua vez, os resultados, ou os

impactos, para além das estatísticas, das iniciativas recentes pela democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, transformando o perfil do público atendido pelas universidades, como iniciativas importantes que conseguiram chegar até os lugares mais distantes das capitais.

Nesse sentido, os textos, ou, os *perfis* construídos com a análise dos relatos e apresentados a seguir, dialogam uns com os outros, relacionando diferenças e semelhanças, no que se refere ao ingresso, à permanência e ao sucesso ou êxito no processo de formação dos estudantes. Assumem também, características da pluralidade e da singularidade ao mesmo tempo, ou ainda, como todo processo sociohistórico, trazem as marcas da contradição. Materializam no plano discursivo, pelos enunciados, traços de trajetórias acadêmicas improváveis que se efetivaram através de *mediações* objetivas subjetivadas, ou, *mediações* subjetivas objetivadas, na formação desses jovens.

Perfil 11: Joana, primeira da família a ingressar no ensino superior. “Os projetos PIVIC e PIBIC, moldaram a profissional que me tornei pelo amor à pesquisa”.

Joana, 29 anos, 13 irmãos, natural de Frei Martinho – PB, de cor autodeclarada parda, filha de agricultores e residente na zona rural, sempre estudou em escola pública. Seu pai, já falecido, era agricultor, analfabeto e sua mãe também é agricultora e cursou apenas a alfabetização.

Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, ela ingressou no CES em 2007 via vestibular para a Licenciatura em Ciências Biológicas e concluiu o curso no tempo programado pela universidade. Em seguida cursou o mestrado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA/UFPB. Afirma que durante a graduação sua família sobrevivia com dois salários mínimos/mês.

No momento da escrita do relato ela ainda desenvolvia pesquisas na área de Biotecnologia no Laboratório de Ambientes Recifais e Biotecnologia com Microalgas, enquanto cursava o doutorado no Programa de Pós Graduação em Produtos Naturais e Sintéticos, também na UFPB.

Inicia sua narrativa afirmando que sempre foi muito dedicada aos estudos, assim, realça que também era “uma protegida pela professora (risos...)”. Para ela, estudar sempre foi algo encantador, e, desde cedo, lia muitos contos infantis. Declara que estudou o primeiro ano da pré-escola na zona rural e todos os outros na zona urbana, no turno vespertino, quando um dos irmãos mais velhos a levava para a escola e buscava de

bicicleta. Desde o início ela enfatiza que: vem de “uma família humilde, mas que sempre teve a educação como um dos principais pilares e único caminho para sermos alguém na vida”. Observa-se desde o início que as condições econômicas para a manutenção da família com muitos irmãos não eram muito favoráveis a uma formação escolar, por outro lado, a jovem consegue superar as adversidades desde cedo, com o auxílio de outros.

Seguindo a narrativa ela recorda que na segunda série, chegada a hora de tomar a lição, a professora tomava primeiro a dela e em seguida solicitava para que ajudasse a tomar de toda a sala, “o que me era muito instigante e gerava um ‘desconforto’ em alguns colegas. Nunca busquei ser destaque, a melhor, eu só gostava (e gosto) de estudar e ponto”.

Almejando um curso universitário, mantinha sua dedicação aos estudos. Chagado o momento de ingressar no ensino superior, realizou seu primeiro PSS (Processo Seletivo Seriado), conseguiu aprovação nas duas primeiras fases, porém, na terceira não obteve êxito. Sobre esse momento de sua trajetória reclama que, “não havia sido um ano fácil, devido às crises no setor educacional do estado, culminando em mudanças no quadro de professores, acabei me desestimulando”.

Concluído o ensino médio, atuou como agente jovem (um programa do governo federal) em seu município, tendo como eixo temático o meio ambiente. No mesmo ano, (2005) foi convidada para substituir uma professora que estava de licença, numa sala multisseriada (estudantes de várias séries estudando na mesma sala com a mesma professora) na comunidade que residia, “uma ótima experiência”, ressalta.

No ano de 2006, ela decide abdicar de todas as atividades de lazer, deixa de participar de programas do governo e resolve se dedicar mais aos estudos objetivando prestar vestibular. Afirma que tinha um encanto pela Geografia (UEPB), mas, declara: “por incentivo da minha irmã mais velha acabei optando e me inscrevendo para seleção da UFCG-CES para Licenciatura em Biologia”.

Em Janeiro de 2007, quando saiu o resultado de tal seleção, ela obteve êxito, para ingresso no segundo semestre letivo. Enfatiza que aquele foi um momento de muita alegria e emoção. “Sim, ri e chorei junto aos meus pais, a primeira da casa a ser aprovada para um curso superior”. Com relação a seleção para a UEPB ela declara que deu errado, por que não conseguiu realizar as provas.

Realça em sua narrativa que um dos aspectos mais difíceis em sua decisão de ingressar no ensino superior estava por vir: “deixar o colo quente e macio dos meus pais, sair do lugar onde vivi por 21 anos da minha vida. Aquele abraço de despedida do meu pai, como pesou [...]”. Num primeiro momento, passou a morar na casa de tios na cidade de

Nova Floresta-PB. Estes a acolheram como filha, segundo ela, “sanando a falta que sentia da minha casa”.

Em seguida, afirma que desde o início do curso foi conquistando amigos, que hoje chama de irmãos. Além disso, foi descobrindo “a vida na Universidade (um universo dentro de uma cidade)”. Recorda que no segundo período se envolveu voluntariamente com um projeto de pesquisa (PIVIC) voltado para monitoramento dos recifes de corais do Picãozinho em João Pessoa. Assim, necessitava ficar mais tempo no *campus*.

Nesse momento decide mudar para Cuité e passa a dividir moradia com uma amiga de curso (o aluguel era pago com a bolsa de manutenção), permanecendo nessa condição até 2009. Naquele ano houve seleção para o ingresso dos primeiros residentes no *campus* de Cuité e ela foi selecionada. Assim, ressalta que naquele momento, “reduzir gastos tinha se tornado meta, uma vez que minha mãe acabava de receber o diagnóstico de câncer”.

Seguindo o relato, ela reflete que morar na residência universitária “foi a melhor escolha, dividir aquele espaço e conhecer tantas pessoas com histórias semelhantes e diferentes da minha, foi uma experiência grandiosa”. Reconhece que naquele momento, recebeu um tratamento sem igual da Direção do Centro, da Assistente Social e da Nutricionista que não mediam esforços para cuidar do bem-estar dos estudantes.

Vale salientar ainda que, no mesmo projeto de pesquisa supracitado, ela permaneceu por um ano como aluna do PIVIC (Programa de Iniciação Científica Voluntária). Ao mesmo tempo participava do projeto de extensão Pré-Vestibular Solidário -PVS, também como voluntária, ministrando aulas de Biologia. Foi monitora das disciplinas de Botânica, com atividades nos quatro primeiros períodos do curso.

Passado um ano de experiência no PIVIC, conseguiu bolsa como aluna do PIBIC (Programa de Iniciação Científica). Nesse momento, com a sobrecarga de atividades, fez opção por ficar só com o PIBIC. “Mas quando diminuiu um pouco as atividades retornei ao PVS, afinal tinha encanto também pelo Ensino”.

Assim que finalizou a pesquisa no PIBIC, ela voltou a ser monitora das disciplinas de Zoologia dos Cordados II e Fisiologia Animal Comparada, “selando a minha participação em pesquisa, ensino e extensão no CES”. Buscando sintetizar a narrativa ela reforça seu enunciado, trazendo um componente afetivo. Colocando um colorido afetivo, ressalta que é apaixonada pela Biologia, e assim, escolher uma atividade ou uma única direção “foi um martírio, toda essa atuação multidisciplinar, se deu em virtude da boa relação com os queridos docentes que não mediram esforços para transmitir o que sabiam”.

Em seguida justifica que todas essas atividades tomavam muito o seu tempo e exigia dedicação e esforço, com isso, a visita à casa dos pais se dava em um final de semana por mês, “mas toda a família me foi compreensiva e deu total apoio, ponto crucial para me fazer continuar a persistir em prol dos meus objetivos”. Aqui, faz-se interessante notar que o envolvimento com as atividades na universidade, enquanto *atividades mediadoras*, contribuiu de forma decisiva para sua implicação e seu compromisso com a continuidade do processo formativo. Para sua permanência na construção da trajetória de formação.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas na graduação possibilitaram à jovem, tomar consciência de sua posição e de suas responsabilidades para a construção de uma *trajetória universitária prolongada*. Assim, ela afirma em seu enunciado que, de tudo o que atuou na graduação, “os projetos PIVIC e PIBIC, moldaram de certa forma, a profissional que me tornei, pelo amor à pesquisa”. Por outro lado, pondera que isso só foi possível devido às oportunidades que não deixou passar, como portas abertas na universidade.

De acordo com o relato, durante a experiência no PIBIC, a jovem trabalhou num projeto com Taxonomia de Microalgas associadas a corais pétreos. O estudo fazia parte de um projeto maior desenvolvido na UFPB. Assim ao final do curso, antes mesmo da defesa do seu TCC, a ela foi convidada pelo coordenador da pesquisa a participar de um novo projeto envolvendo microalgas, para isso, necessitou mudar para a cidade de João Pessoa. Esclarece que, naquele momento contou com o apoio dos demais professores para concluir todas as atividades e regressar ao CES apenas para finalizar o TCC.

Busca concluir seu relato evidenciando mais uma vez um colorido afetivo, falando da dificuldade em deixar os amigos que conquistou no campus de Cuité. Assim, convidando o leitor para o início da narrativa, realça: “Lembra-se do abraço de despedida do meu pai ao sair de casa pela primeira vez? Então, a sensação ao deixar a residência universitária foi a mesma”. Reforça ainda que, sair do convívio de mais de 80 pessoas não foi fácil. E, como sua turma foi a segunda a ingressar no CES, ela reflete que, junto com os amigos enfrentaram dificuldade sim, “mas tivemos a oportunidade de ver tudo ir tomando forma, fomos crescendo junto com o *campus*”.

Após a graduação ela ingressou no Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFPB), na área de Tecnologia Ambiental, trabalhou com microalgas e, quando enviou seu relato, já no doutorado, continuava com esse mesmo

estudo, mas, voltado para a área de Farmacoquímica. Assim, afirma que não tem dúvidas com relação ao que quer trabalhar dali em diante: “Microalgas”!

Perfil 12: Sandra, “tínhamos apenas cinco professores no curso. Mas, aos poucos acompanhei o crescimento da universidade e cresci junto com ela”.

Sandra, 27 anos, natural de Cuité, de cor autodeclarada branca, tem apenas um irmão e foi criada em Nova Floresta – PB. Teve passagem pela escola pública, mas estudou mais tempo em escola particular. O pai é agricultor e estudou até o ensino médio. A mãe é agricultora aposentada e também concluiu o ensino médio.

Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, a jovem ingressou no *campus* de Cuité em 2006, via vestibular especial, para a primeira turma do curso de Licenciatura em Química. Quando respondeu ao Questionário Base, indicou que no tempo de sua graduação a família sobrevivia com um salário mínimo/mês. Concluída a graduação, ela realizou o mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais na UFPB e quando escreveu seu relato, cursava o doutorado em Engenharia Química na UFRN.

Inicia a narrativa dizendo que sempre foi muito sortuda, abençoada pela vida e que, em sua formação, tudo sempre se encaminhou de forma “natural”. Declara que em Nova Floresta, passou os melhores momentos de sua vida. Durante o ensino médio estudou numa escola particular na Cidade de Santa Cruz – RN. De início recebia ajuda de uma tia para o pagamento das mensalidades, “em seguida com muito sacrifício meus pais deram continuidade, não foi nada fácil, mas, até hoje valorizo cada centavo depositado a mim”.

Fala de sua condição jovem “cheia de sonhos e esperanças”, quando tentou seu primeiro vestibular para a UFPB, mas não obteve êxito. Naquele momento, passou um ano fazendo cursinho pré-vestibular. Já em 2006 quando noticiaram a chegada da UFCG em Cuité, segundo ela, “surgiu ali uma nova esperança, pois, sabia que seria a oportunidade de fazer um curso superior”.

Em seguida trata de como se deu o *ingresso* no CES, através do vestibular especial. Ressalta que, dentre os cursos disponíveis, teve uma identificação com a Licenciatura em Química. Relembra ainda que enfrentou muitas dificuldades naquele início, tais como: a falta de um bom acesso ao campus, a falta de biblioteca para estudos e pesquisa, “tínhamos apenas cinco professores no curso. Mas, aos poucos acompanhei o crescimento da universidade e cresci junto com ela”.

Com relação à fase de adaptação à vida universitária ela afirma que foi muito difícil, pois chegou ainda “com a mente fechada do ensino médio”, mas, agradece aos professores por terem mostrado o universo no qual ela estava entrando. Reforça que durante a graduação conquistou amizades que duram até os dias de hoje “e prezo demais por elas”.

Como uma mediação fundamental para a construção do que observamos como sendo uma *trajetória universitária prolongada*, ela cita que logo no terceiro período do curso conseguiu engajamento em um projeto de iniciação científica (PIBIC) como bolsista, que “durou para todo o resto da graduação e me fez ver que realmente desejo seguir a área acadêmica voltada para a pesquisa”. Coloca em evidência o fato de que apesar de todas as dificuldades encontradas e enfrentadas conseguiu concluir o curso no prazo determinado pela universidade, em quatro anos.

Assim que concluiu a graduação no segundo semestre de 2010, a jovem tentou ingressar na pós-graduação, passou seis meses estudando para as provas de seleção do mestrado, mas não conseguiu êxito. Já em 2011 foi convidada para fazer parte do quadro de professores de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, na cidade de Nova Floresta-PB. Permaneceu ministrando aulas nessa escola durante seis meses, foi quando conseguiu aprovação na seleção de mestrado para Ciência e Engenharia de materiais pela UFPB.

Afirma que nesse momento sua vida mudou em todos os sentidos. Necessitou morar em João Pessoa, e, com isso, reforça que enfrentou algumas dificuldades nessa transição, mas conseguiu concluir o mestrado no segundo semestre de 2013. Nesse momento, entrou diretamente no doutorado na mesma pós-graduação. Na ocasião o programa não tinha bolsas, o que dificultou sua permanência no curso. Assim, ela decide desistir do doutorado e voltar para Nova Floresta, “para estudar para concursos e continuar tentando entrar no doutorado em outras instituições”.

A desistência desse curso concorreu para que sua trajetória de formação tivesse um atraso de um ano. No entanto, ela buscou ingressar no doutorado em Engenharia Química pela UFRN e obteve êxito para entrada no segundo semestre de 2014. Quando escreveu seu relato estava residindo em Natal-RN, com aproximadamente onze meses de curso. Ressalta que de certa forma, voltou para a área da Química, “que era o que mais desejava”. Nutria perspectivas em conseguir passar num concurso público e continuar na carreira acadêmica, trabalhando como pesquisadora.

Perfil 13: Rossana, da graduação em Cuité ao doutorado nos Estados Unidos. “A iniciação científica foi o meu grande divisor de águas”.

Rossana, 35 anos, natural de Cuité – PB, de cor autodeclarada branca, a mais nova de 09 (nove) irmãos (cinco homens e quatro mulheres), sempre estudou em escola pública. Seu pai foi agricultor, alfabetizado e já está aposentado. Sua mãe, costureira, concluiu o ensino médio através da Educação de Jovens e Adultos e também está aposentada.

Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, a jovem ingressou no CES através do primeiro vestibular especial em 2006, para a Licenciatura em Química e concluiu o curso no tempo programado pela universidade em 2010. Durante a graduação sua família sobrevivia com dois salários mínimos/mês. Concluída a graduação, ela realizou o mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais na UFPB.

Quando enviou seu relato, cursava doutorado nesta mesma área, pelo programa Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE) no Western Regional Research Center/ARS/USDA, Albany- California, nos Estados Unidos, com apoio do governo brasileiro. Numa parceria entre a UFCG e a USDA (United States Departmente of Agriculture).

Inicia sua narrativa enfatizando que sua formação atual não sofreu influência de nenhum membro da família, quando diz: “pois eu fui criada em um ambiente de poucas informações em termos de formação superior”. Declara que todas as suas irmãs concluíram o ensino médio e apenas um dos irmãos chegou a esse nível educacional, porém, ressalta que “nenhum deles prestou vestibular ou algo do gênero para cursar o ensino superior”.

Na sequência, afirma que a família não participou de sua formação escolar, e, sobre isso, diz não ter muita coisa a declarar, pois, como não tinha muita referência e não entendia como as coisas funcionavam, “eu sempre achei que tudo era responsabilidade minha”. Reforça que, desde a primeira série a função de sua mãe era realizar a matrícula na escola. Assim, “o resto eu me responsabilizava”.

Declara inclusive que não tem lembranças da família lhe auxiliando nas tarefas escolares que levava para casa, participando das reuniões, ou a acompanhando nos eventos da escola, porém, ressalta, “isto nunca foi um grande problema para mim”. Ressalta ainda que, como a família não tinha uma situação financeira muito confortável, seus pais e seus irmãos sempre trabalharam muito “e eu não me sentia no direito de cobrá-los por isso, na verdade eu não tinha essa necessidade”. No entanto, diz que não sabe explicar se isto provocou alguma influência em sua formação.

Sua formação escolar teve início numa escola estadual em Cuité. Afirma que esta fase inicial, hoje chamada ensino fundamental I, foi marcante devido à estrutura escolar da época. Permaneceu na referida escola até a 4ª série, entre 1987 e 1990. Em se tratando da organização escolar e do aspecto pedagógico, ela afirma que a diretora da escola, adotava um sistema extremamente rígido e tradicional, “todas as vezes que tínhamos que entrar ou sair da sala de aula nós deveríamos estar organizados em filas”.

Comenta que as salas de aula eram bem organizadas e todos os alunos deveriam estar fardados e calçados com sapatos específicos. Com relação à prática de ensino em si ela diz ter poucas lembranças, “lembro bem dos ditados de palavras, das redações e dos momentos de leitura na biblioteca da escola, tarefas estas que contribuíram bastante para a minha alfabetização”. No entanto, reforça que a quarta série foi a mais marcante, “não sei se porque eu já estava um pouco mais velha ou se pela forma como a professora nos conduzia”.

Recorda de seu primeiro dia de aula da 4ª série. Naquela manhã, quando chegou para a aula, a sala estava dividida em cinco filas de carteiras e a professora deixou os alunos a vontade para escolherem seus lugares. “Depois que todos estavam sentados, ela nos falou que cada fila seria uma vogal, (ou seja, a, e, i, o e u), eu sentava na fila e”.

A partir dali, ao longo do ano letivo os alunos não poderiam mudar de fila, já que, cada letra formaria um grupo definitivo para todas as atividades durante o ano. Reforça ainda que, aquele foi um ano letivo bem proveitoso, pois todas as semanas os alunos tinham atividades diferentes das tradicionais, tais como, gincanas, debates, apresentações de trabalho, danças, artesanatos e entre outras.

Sua trajetória escolar toma outro rumo a partir de 1991 quando foi inaugurada a Escola Técnica Agrícola de Cuité (ETAC), onde atualmente funciona a UFCG, neste ano a escola funcionou da primeira a quarta série para alunos de renda muito baixa e a quinta série para o público em geral. A referida escola era mantida com verbas federais administradas pela prefeitura.

Para o ingresso nessa escola foi realizada uma seleção, pois as vagas eram limitadas. A jovem afirma que realizou a seleção, ingressou e lá permaneceu por dois anos quando cursou a 5ª e 6ª séries. Segundo ela, “a escola funcionava de forma bastante diferente das demais escolas municipais, por exemplo, já funcionava em tempo integral, nós tínhamos café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde e recebíamos fardamento completo”.

Em seguida afirma que foram dois anos letivos muito especiais e de muito aprendizado, pois além das atividades curriculares os estudantes realizavam atividades de campo. No turno da manhã assistiam às aulas, após o almoço o diretor reuniam os alunos no pátio da escola, os dividia em grupos e determinava a tarefa de cada grupo para aquela tarde, ou seja, todas as tardes realizavam atividades diferentes, tais como: plantavam maracujás, hortaliças, cuidavam dos animais (porcos, galinhas e cabras), auxiliavam os funcionários na organização do refeitório, varriam a escola, lavavam os banheiros (no banheiro cada aluno tinha um armário para guardar seus materiais e roupas, visto que tomavam banho na escola).

Na pastelaria, além dos pasteis, os alunos aprendiam a fazer bolos. Alguns deles eram escolhidos para vender esses produtos e também, ovos, maracujás e hortaliças nas ruas da cidade. O dinheiro arrecadado era destinado à manutenção da escola. Participando dessas atividades, a jovem afirma que foram dois anos de muita diversão e aprendizado, “aprendizado este que reflete na minha vida até hoje”.

Rememora ainda que em 1993 quando ela estava na 7ª série, a direção da ETAC foi alterada por questões políticas “e a minha família preferiu me transferir para outra escola”. Naquele momento, sua irmã mais velha morava em João Pessoa e a convidou para morar e estudar na capital. Aceito o convite, ela passa a cursar a 7ª série na Escola Municipal Olívio Ribeiro Campos. Em um tom de decepção com a experiência, afirma que apesar de estar em uma cidade grande, na qual poderia ter novas oportunidades aquele “não foi um ano muito significativo para minha formação”.

Na sequência de sua narrativa continua tratando de outras desilusões. Já em 1994, ela retorna para Cuité “e pela primeira vez eu tive a oportunidade de estudar em uma escola particular, doce ilusão”. A escola chamava-se Colégio Carlos Drumont de Andrade (CCDA) e havia iniciado as suas atividades naquele ano. A jovem foi contemplada com uma bolsa de estudos paga pela prefeitura de Picuí-PB.

O problema é que a escola faliu no mesmo ano em que foi aberta, e, com isso, os alunos foram transferidos para outra escola particular da cidade, “mas eu já não era mais bolsista”. Para aceitar a transferência dos alunos que eram bolsistas na outra escola (CCDA), a direção determinou um pequeno valor para a mensalidade, “eu consegui concluir a 8ª série e ingressei no 1º ano nesta escola”.

Por questões financeiras, naquele momento sua minha mãe não teve como pagar as mensalidades, mesmo assim, a jovem conseguiu terminar o ano letivo, por outro lado, sofreu uma restrição, não poderia receber provas no final do ano. “Eu só tinha direito de

saber a minha nota e depois o professor recolhia as provas de quem não pagava a mensalidade da escola”.

No ano seguinte (1996) já no 2º ano do ensino médio, ela passa a estudar numa Escola Estadual de 1º e 2º graus em Cuité, mas, por algum motivo não declarado, concluiu o ensino médio noutra escola estadual de 1º e 2º graus em Nova Floresta. Com relação à experiência vivenciada nessas escolas, ela ressalta que não lembra se essas escolas do ensino médio influenciaram sua trajetória de formação, “apesar de eu ter sido uma boa aluna, frequentar a escola rigorosamente todos os dias, tirar boas notas eu não me sentia pronta para enfrentar o que vinha pós-escola”. Reflete que quando concluiu o ensino médio não tinha maturidade suficiente para saber o que realmente queria fazer dali em diante.

Advinda da escola pública, seu ingresso no ensino superior não foi fácil. Rememora que naquele momento sua mãe “sonhava” que ela fizesse enfermagem, com isso, prestou seu primeiro vestibular para esta área em 1997, mas, não obteve êxito. Reconhece que só buscou este curso “pelo sonho da minha mãe e por não ter noção de concorrência e de currículo”. Não sabia que “pessoas que estudavam em escolas particulares e/ou em cidades grandes tinham mais chances de passar do que eu”. Assim, acreditava que todos os alunos, independente de estudar em escola pública ou particular entravam em contato com o mesmo conteúdo durante os anos letivos.

Relembra também que, como não conseguiu êxito em seu primeiro vestibular, aos 17 anos já não tinha o que fazer. Seus pais não tinham condições de pagar um cursinho preparatório “e tão pouco me sustentar em uma cidade grande para estudar”. Aos 18 anos ela começa a trabalhar numa loja de material de construção. O dono era formado em administração “e eu o admirava muito e comecei a me interessar pelo curso de administração”. Reforça a narrativa dizendo que fez mais uma vez a inscrição, prestou o vestibular e mais uma vez não obteve êxito.

Uma passagem de seu relato sintetiza a condição de ser jovem naquele contexto e momento para a maioria dos estudantes. Assim, ela ressalta: “aos poucos, minha vontade de fazer um curso superior foi sendo substituída pelo salário mínimo que eu recebia da loja e pela necessidade de ajudar minha família nas despesas de casa”. Em seguida reconhece que o tempo passou e só aos 25 anos ela decidiu voltar a estudar. Tinha planos de morar em João Pessoa, pensava em “trabalhar durante o dia e fazer um curso técnico à noite, só que para isso acontecer eu teria que não ajudar mais em casa e aí esse sonho ia sendo adiado a cada dia”.

Em 2006, “cansada de sonhar e de trabalhar sem nenhuma perspectiva de crescer”, ela resolve ser negociante em Cuité. Pediu demissão da loja e com o dinheiro da rescisão abriu um pequeno comércio em casa. Reflete que no início estava bem empolgada, porém, “continuava com o sonho de ir pra João Pessoa fazer um curso técnico de administração”, pois nutria esperanças em trabalhar em uma grande empresa.

Naquele mesmo ano tomou conhecimento do edital para o vestibular especial da UFCG em Cuité. Declara que não tinha interesse por nenhum dos cursos oferecidos na época. Mas, por influência de amigos e da família decidiu se inscrever e, escolheu o curso de química por eliminação. Ressalta que, na verdade não estava preparada para fazer prova de vestibular, pois já não estudava por muito tempo, “mas como foi um vestibular especial (não sei se foi por isso, mas eu achei as questões fáceis e a redação era justamente para falar sobre nosso histórico escolar) eu consegui passar”.

Traz na lembrança o fato de que, logo no início do curso não tinha muito interesse pela área, pois não era o que gostaria de fazer, não pretendia dar aulas no ensino médio e, naquele momento não tinha muita noção do que era a pesquisa, o laboratório, o mestrado e o doutorado. Afirma que pensou em desistir do curso, mas, mesmo assim mantinha a dedicação, persistia, “frequentava as aulas diariamente, fazia as atividades e estudava bastante, porém, sem acreditar que eu chegaria até o fim”.

Por outro lado, ao mesmo tempo, ela assumia muitas atividades domésticas para ajudar a família. Cuidava dos meus pais, realizava tarefas cotidianas, compras e pagamentos de contas, além de acordar cedo para abrir a mercearia. Quando ia para a universidade, reversava com uma sobrinha e ela ficava na mercearia. Reflete que no início do curso, as aulas eram apenas no período da manhã. Questiona que naquele início, “não tinha muita diferença de um ensino médio por falta de estrutura, não tínhamos biblioteca e nem laboratório”. Mas, em seguida pondera, “fui parte da turma pioneira e a nossa única referência eram as experiências dos nossos professores”.

Logo em seguida ela enuncia na narrativa as experiências que, segundo ela, serviram de mediação para sua permanência no curso e para o êxito em sua trajetória de formação. Afirma que, no terceiro período do curso, “as coisas começaram a tomar outro rumo e minha mente a se abrir para as oportunidades que estavam surgindo”. Reflete que nesse momento, conheceu os laboratórios de química e começou a “enxergar o outro lado da academia”. Observa com ênfase que, a partir daquele momento, tudo se modificou, “eu fui selecionada para executar um projeto de iniciação científica, o que eu considero o meu divisor de águas”. Era um projeto com bolsa do PIBIC.

Nessa passagem de sua narrativa podemos observar inclusive a presença de uma *mediação afetiva*, que ganha força na construção de sua “afiliação” ao espaço universitário. Evidenciando os elementos que contribuíram para esse processo, ela informa: “eu comecei a me empolgar com a pesquisa e fui deixando de lado o meu comércio”. Reforça ainda que, uma de minhas irmãs resolveu comprar sua pequena mercearia e assim, ela ficou livre para seguir “os objetivos que eu tinha acabado de definir para minha vida, seguir a carreira acadêmica”.

Faz-se interessante sublinhar nesta parte da narrativa seu interesse em organizar uma síntese pormenorizada dessa que seria sua principal mediação para a permanência e para o êxito em sua trajetória de formação. Assim, reflete que, no início enfrentou algumas dificuldades em relação à pesquisa devido à falta de estrutura no CES em seu início. Com isso, teve que se deslocar para João Pessoa para poder fazer os experimentos no laboratório da UFPB.

Em seguida pondera: “mas este não era um grande problema, pois para mim era muito importante estar em um ambiente diferente, com pessoas mais experientes na área, a exemplo dos mestres e doutores que frequentavam o laboratório”. Nota-se aqui, a importância que ela atribui à presença dessas pessoas. Representam assim, mediações significativas para sua formação.

Reforça mais uma vez a importância da experiência nos projetos de iniciação científica, dizendo que permaneceu nessa atividade por três anos, até o término da graduação. Por outro lado, formula uma crítica às “disciplinas da grade curricular, nas quais nós tínhamos que estudar para fazer provas”. De sua parte, reconhece que tais “disciplinas”, não tiveram muita influência nas suas decisões futuras, “pois eu apenas estudava para compreender e tirar boas notas”, ou ainda, para não diminuir o Coeficiente de Rendimento Acadêmico - CRA. Assim, volta a reconhecer que os dois fatores que mais influenciaram sua formação foram “os estágios supervisionados e os projetos de pesquisas”.

Quando trata das suas experiências nos estágios supervisionados, afirma que nestas descobriu que “não gostaria de ser professora em escolas públicas”. Achava que era muito pouco para ela, “não em termos de salário ou até mesmo da importância do trabalho”, mas, pela desvalorização do trabalho do professor. Reflete que não sabe bem como funciona nas escolas particulares, mas, diz acreditar que funciona como uma fábrica de alunos a serem aprovados no ENEM e nos vestibulares.

Mais uma vez reforça o fato de que “a iniciação científica foi o meu grande divisor de águas”. No entanto, enuncia que, ao concluir a graduação, também teve dificuldades para ingressar no mestrado. Principalmente pelo fato de ter que migrar para outra cidade ou estado. “Pois como no CES não tinha estrutura para uma pós-graduação nós tínhamos que prestar seleção em outras universidades”.

Afirma que prestou duas seleções para o mestrado em Química, sem conseguir êxito. Mas, após um ano da conclusão da graduação ela foi selecionada para o mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais na UFPB. Ressalta que durante o curso conheceu muitas pessoas que acreditaram em seu potencial mais do que ela mesma “e isso me tornava mais e mais interessada pela pesquisa e pela carreira acadêmica.”

Faz-se importante notar que seu interesse pela pesquisa e seu ingresso no mestrado foram ampliando as possibilidades de inserção no campo de trabalho. Assim, segundo ela, apesar de não ter dado seguimento a área de química pura, a graduação em química, bem como a participação em três projetos de iniciação científica foram determinantes para os trabalhos que vem desenvolvendo.

Quando cursava o mestrado na UFPB, além da pesquisa em si, teve a oportunidade de participar, pela universidade, de um programa que prestava consultoria técnica na Gerencia de Materiais da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) em Brasília. Era um trabalho de prestação de consultoria avaliando projetos que as empresas de implantes ósseos submetiam para aprovação da ANVISA. Ressalta que esta “foi uma experiência muito significativa para minha formação”.

Interessante notar também como sua trajetória de formação foi sendo delineada a partir do mestrado e da linha de pesquisa na qual se vinculou. Assim, ela esclarece que, durante o mestrado, seu orientador foi transferido para UFCG/Campina Grande e, para não perder o vínculo com a linha de pesquisa, ela decidiu prestar seleção de doutorado na UFCG. Foi selecionada e estava cursando doutorado no programa de pós-graduação com a mesma denominação, Ciência e Engenharia de Matérias.

Quando enviou seu relato, tinha expectativa de conclusão do doutorado em agosto de 2017. Estava trabalhando em um centro de pesquisa dos Estados Unidos (USDA), no qual permaneceria até março deste ano. Segundo a jovem, a ideia de ir para os Estados Unidos “surgiu por causa da minha linha de pesquisa ter sido iniciada nesse centro de estudos”. No momento, estava trabalhando com pesquisa em nanotecnologias, na produção de “nanofibras cerâmicas” através de uma técnica que foi desenvolvida por um dos seus professores, quando este realizou pós-doutorado no referido centro de pesquisa.

Busca concluir seu relato afirmando que, em apenas dois meses de permanência naquele centro de pesquisa, “esta é uma experiência incrível”. Ressalta ainda o fato de ter a oportunidade de conhecer pesquisadores de outros países, de outras culturas e, além disso, ter uma experiência diferenciada, numa instituição bem estruturada em termos de tecnologias e diversidade de conhecimentos. Apresenta como expectativas para o futuro: continuar trabalhando com pesquisa científica e ingressar em alguma universidade, ou instituto superior como docente.

Perfil 14: Solange, das dificuldades na família, no trabalho e na universidade. Ao êxito de uma trajetória improvável.

Solange, 34 anos, natural de Jaçanã – RN, de cor autodeclarada parda. Vem de uma família composta por cinco irmãos. Sempre estudou em escola pública. Seus pais são comerciantes, alfabetizados. Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, ingressou no CES em 2006, através do vestibular especial e concluiu a Licenciatura em Química em 2010, um semestre após o prazo determinado pela universidade. Quando cursou a graduação, a família sobrevivia com um salário mínimo/mês.

Logo no início de sua narrativa denuncia as dificuldades enfrentadas junto com os irmãos para permanecer e para atribuir sentido e importância à escola. Quando estava no ensino fundamental, sua família vivia uma fase de muita carência material, econômica. Assim, declara que nesse tempo, “muitas vezes íamos para a escola sem ter ao menos uma refeição, nossa única refeição era a merenda da escola”.

Relembra que ela e seus irmãos utilizavam somente o material que recebiam na escola, “e era o que usávamos, levávamos em uma sacola qualquer, pois bolsa não tinha”. Ela não recorda se já havia farda naquela época, mas, lembra que muitas vezes sua mãe desmanchava roupas usadas e arrumava “para irmos para a escola”. Sobre esse aspecto reforça que, quando sua irmã ingressou no ensino médio e tinha que ir de calça para a escola, “foi necessário desmanchar uma calça de um adulto e arrumar para ela”.

Afirma que sua mãe sempre fez de tudo para que os filhos estudassem e sempre buscou condições para isso. Por outro lado, reflete que seu pai, há época, tinha problemas com bebida alcoólica e jogo, assim, enfatiza que, “o pouco dinheiro que ganhava era para isso”. Em seguida declara que desde cedo já pensava em seguir os estudos, mesmo sabendo que teria bastante dificuldade para conseguir, “mas nunca desanimei”, reforça.

Logo em seguida reclama do fato de seus irmãos terem desistido de concluir o ensino médio. Só uma irmã alcançou essa formação. Os outros, segundo ela, “preferiram formar família ou trabalhar em casas de família”. Assim, tomando um rumo diferente, declara: “eu sempre fui diferente, trabalhava em casa de família, pois era o único emprego que podíamos atuar naquela época, no entanto, sempre busquei outros empregos que pudesse conciliar com meus estudos, e encontrei”.

Buscando enfatizar que, referente à escola, sempre foi diferente dos irmãos, ela continua: “trabalhava até as 17: 30h todos os dias, mas nem sequer pensei em largar os estudos. Conclui com louvor meu ensino médio”. Afirma que, naquela época já fazia atividades em sala de aula quando algum professor faltava e, “sempre confiaram no meu potencial e dedicação nos estudos”.

É interessante notar aqui, a importância que ela atribui aos professores, como uma mediação para continuar sua trajetória escolar. Ela reflete: “eles sempre me deram incentivo, e sempre me direcionavam para a vida acadêmica”. No entanto, ao concluir o ensino médio na modalidade magistério, a jovem ficou sem expectativas de ingressar no ensino superior. Assim, como uma saída para não ficar parada e para adquirir os conhecimentos necessários à realização de um exame vestibular, ela pediu permissão “na escola para continuar estudando em outra modalidade, o ensino médio científico e eles concordaram”.

Ainda estudou o segundo e o terceiro ano, no entanto, como não estava matriculada, não recebeu o certificado de conclusão. Mesmo assim, segundo ela, a experiência foi muito importante para sua formação, “pois ali crescia ainda mais meu desejo pelo nível superior”. É importante registrar aqui que, até pouco tempo naquele contexto, sem opção de ingresso no ensino superior, muitos estudantes cursavam o ensino médio duas e até três vezes, em modalidades diferentes (magistério, científico, técnico em contabilidade, técnico em administração).

Naquele momento, ao concluir “novamente” o ensino médio, ela presta vestibular na UFRN para Enfermagem, por incentivo de alguns amigos, mas, sem êxito. Ressalta que, há época, estava trabalhando na prefeitura de Jaçanã e, não havia condições de seus pais a sustentarem em outra cidade para estudar, “mesmo querendo muito”.

Trabalhou mais alguns anos, foi quando “surgiu a novidade de um *campus* da UFCG perto da minha casa, em Cuité”. Declara que não acreditava que isso fosse possível, “achava muito surreal”. Como estratégia para ingressar na graduação, ela começa a mobilizar alguns amigos para estudar em grupo para o vestibular.

Assim, em seu relato, a chegada da UFCG na região foi um grande acontecimento. Comemora que, em 2006 a notícia se concretizou “e pude realizar o grande sonho de ter um curso superior”. Na época estava inscrita em três vestibulares, mas realizou primeiro o da UFCG. Conseguiu ser classificada em segundo lugar para a Licenciatura em Química, “o curso que eu sempre quis fazer”.

Sobre a experiência declara: “a felicidade não cabia em mim, pois agora tinha a oportunidade de trabalhar e estudar perto de casa”. Trabalhava todo o dia e estudava a noite. Na sequência reclama que, no início, as condições do *campus*, não eram as melhores, “porém nada disso me importava”. Reflete que tanto ela quanto os outros colegas “estavam ali realizando um sonho de ter uma universidade em nossa região”.

Para esclarecer como se deu seu *ingresso* no CES ela reforça que, “apesar de ter sido um vestibular especial, a prova foi difícil”. Reflete ainda que, naquela época ela e seus amigos não tinham noção de como seria a prova, mas, de acordo com as disciplinas do ensino médio, estudou bastante em casa, com livros que adquiriu na escola que estudou. Nessa parte da narrativa, afirma que seu interesse pela Química vem de um excelente professor que teve no ensino médio. Relembra ainda das vezes atuava como uma espécie de monitora dele “e fechava todas as notas com dez”.

Naquele início enfrentou junto com outros amigos muitas dificuldades. “Pagávamos transporte para nos deslocarmos até a universidade”. Reclama da ladeira que dá acesso ao campus que ainda era de barro. Quando chovia não dava condições de descer nem subir carro. Assim, comenta: “descíamos e subíamos a pé. Enfrentamos a fome, o frio, a falta de dinheiro”.

Por outro lado, pondera a situação dizendo: “mas tivemos tantos momentos bons, amigos, professores excelentes”. Considera que uma família foi construída “com laços de amor que até hoje vive”. Assim, acredita que conseguiu superar essas adversidades, pois, encontrou pessoas dispostas a ajudar no que precisasse e, deu certo. Reconhece que mesmo nunca pensando em desistir, recebeu muitos incentivos para continuar.

No entanto, reconhece ainda que a maior dificuldade encontrada foi ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Por conta disso, teve que atrasar a conclusão do curso em um período, pois, algumas disciplinas só eram ofertadas durante o dia “as quais eu não tinha como cursar”. Para estudar os conteúdos geralmente ocupava os fins de semana, pois, durante a semana não havia condições, “quando era algo mais urgente tentava virar noites concluindo”.

Reforça esse aspecto na narrativa dizendo que naquele início, como os estudantes não tinham acesso a muitos livros, os professores sempre traziam os seus “e nós tirávamos cópias, facilitando nosso aprendizado”. Esse era o limite que tinham no momento. Esclarece que a gestão do *campus* ainda estava organizando as coisas. Porém, “com o passar do tempo foi melhorando bastante”.

A partir desse ponto, apresenta em sua narrativa sua participação em alguns projetos, que de alguma forma serviram de *mediação* para sua permanência no curso. Participou, “porém não como gostaria, pois, como meu curso era noturno e trabalhava durante o dia não tive muitas chances”. Afirma que sua primeira bolsa foi a do PIBID, no entanto, foi obrigada a abandonar, devido ao trabalho.

Em seguida conseguiu uma bolsa do projeto “Mandala” (Projeto que trabalha com agricultura agroecológica sustentável em círculos, criado na cidade vizinha - Nova Floresta) no valor de 120,00 (cento e vinte reais) por quatro meses. Na época o referido projeto mantinha uma parceria com o CES. Depois passou a receber bolsa REUNI. Reforça que a partir daí “as coisas começaram a melhorar bastante”, pois, teve mais contato com as pessoas na universidade. O que lhe ajudou inclusive a permanecer no curso.

Reforça ainda que, no início do curso também enfrentou dificuldades na família. Aqui identificamos, além das dificuldades materiais, uma forte *mediação afetiva*, a intervir em sua formação. Assim esclarece: “meus pais não tinham muito aquele orgulho, pois achavam que para ter algo na vida era trabalhando”. Afirma ainda que, muitas vezes deixou de estudar “para cumprir tarefas domésticas em casa”.

Nesse sentido, reclama que teve uma graduação bastante cansativa, física e mentalmente, beirando a exaustão. Para a conclusão do curso enfrentou outra dificuldade, quando necessitava viajar para realizar experimentos, e, trabalhando, não conseguia. Com isso, teve que mudar o tema do estudo para dar tempo concluir. Por outro lado, a mediação que parece ter sido determinante para a superação de tais dificuldades e alcance do êxito na formação, fica evidente quando ela cita o apoio de uma professora do curso “a qual foi fundamental para a realização deste sonho”.

A partir daqui, enuncia em sua narrativa as possibilidades que foram sendo criadas para que ela tivesse êxito em sua trajetória. Afirmando que em toda a graduação, tinha cada vez mais clara a decisão de ser professora, isso foi sendo reforçado “nos estágios, seminários, cursos, conversas”.

No entanto, seu direcionamento para a carreira acadêmica se mostrava improvável. Não pensava numa pós-graduação como o mestrado. Declara que, no

cotidiano, sabia que alguns falavam do seu currículo. Como não tinha tempo de viajar, de ser monitora nas disciplinas, de participar de projetos de pesquisa e outras coisas, reconhece: “não tive uma produção acadêmica legal, o único momento de extensão que tive foi no PVS, uma experiência ótima”.

Superando as adversidades, ao final da graduação, continuou trabalhando e agora buscava ingressar em um mestrado na área de Petróleo, ou na Química. Após três meses de conclusão da graduação, realizou provas e projetos nestas duas áreas tentando uma vaga com bolsa para fazer um mestrado. Não obteve sucesso na primeira seleção para Química. “Triste, esperei a outra, mesmo as pessoas apontando as minhas dificuldades porque eu não tinha bagagem para um mestrado na UFRN”.

A persistência e o esforço lhe renderam, em fevereiro de 2012 “a tão sonhada vaga em Engenharia de Petróleo, e com bolsa de estudos”. Assim, em tom afetivo, reflete que, a partir dali entrou numa nova fase, cheia de muitas outras dificuldades, “porque sem sofrimento não há vitória”. Em seguida, volta a reconhecer a ajuda daqueles amigos que deixou na UFCG, como sendo fundamental.

Enfatiza a conquista declarando que naquele momento, na UFRN foi aclamada pelos amigos que vieram da UFCG, “pois era uma vitória e tanto”. Por outro lado, reflete que também enfrentou dificuldades na pós-graduação em relação às disciplinas e a adaptação à nova realidade. Ressalta que “eram muitos cálculos, os quais, não tinha visto na graduação, muita coisa nova, muitos desafios, afinal havia saído de um curso de licenciatura e entrado em um curso de engenharia”.

Mantendo como uma característica sua a persistência na superação das dificuldades, afirma que, também nesse momento, foi firme. Assim declara: “balancei, mas como Deus sempre esteve ao meu lado, sabendo dos meus sonhos e intenções, tive anjos comigo”. Esses anjos para ela são os amigos, colegas, professores. Nesse sentido, representam *mediações* fundamentais para sua permanência e êxito na trajetória.

Reforça também que acertou mais uma vez na escolha pelo curso, ainda mais por que, “meus professores sabiam da minha dificuldade em acompanhar as disciplinas, no entanto, sabiam mais ainda da minha vontade de vencer”. Em seguida reconhece que na UFRN foi recebida como uma filha pelos professores. E, afirma que esse acolhimento lhe deu muita força para mostrar sua capacidade de superação. Concluiu o mestrado no prazo de 24 meses.

Após a conclusão do mestrado ela não consegue de imediato ingressar na mesma área para o doutorado, visto que o programa passou por problemas financeiros, pois

recebiam bolsas de programas da Petrobras, e foi bem época que teve início as investigações da “lava jato”. Sobre aquele momento declara: “sem rumo, meio perdida e sem emprego tentava algo para fazer”.

Por outro lado, “continuava firme e forte para tentar mais uma vez uma vaga no doutorado”. Mantinha inclusive o interesse nas mesmas áreas, Engenharia de Petróleo e Engenharia Química. De acordo com o relato, sua experiência no mestrado não acrescentou muito à formação que recebeu na graduação, no que se refere a produção de “artigos, participação em congressos e cursos”.

Nesse momento, ela conseguiu uma bolsa pelo PRONATEC, enquanto se preparava para os processos seletivos de doutorado e tentava publicar artigos, a partir dos textos do TCC e da dissertação, Assim, buscava ampliar as possibilidades acadêmicas para conseguir ingressar no doutorado “que parecia mais longe que o mestrado”. Passados quatro meses do término do mestrado, ela consegue aprovação para o doutorado em Engenharia Química. Declara: “foram vários sonhos realizados em um só momento!”.

Ainda sobre essa nova condição, ela enuncia suas expectativas, e expressa também, aspectos de sua religiosidade: “estou feliz, realizada com minha pesquisa, meu laboratório, meus professores e sempre estudando para concursos em universidades e agradecendo e esperando em Deus que tudo tem sido como ele planejou. Sou um sonho em pessoa”.

Afirma ainda que tem muito orgulho de si mesma. E, como objetivo profissional, deseja passar num concurso, seja próximo ou longe da família. Na sequência, reflete que as sugestões que teria para a melhoria do curso de graduação já foram realizadas, em relação à reorganização curricular.

Como sugestões ela apontava a necessidade de incluir logo no início do curso, as disciplinas: História da Química, Metodologia e Fundamentos. Que para ela, são disciplinas que apresentam o curso e fazem o estudante gostar e querer ver mais sobre a área. Reclama que na época de sua graduação “não era assim, éramos recepcionados com muitas disciplinas de cálculos, onde muitos colegas desistiram do curso no primeiro período”. Concluindo a narrativa, afirma que obteve informações de que isso já mudou, “me deixou bastante feliz”.

Perfil 15: Adélia, filha de pais com curso superior. “A leitura sempre foi uma paixão para mim”.

Adélia, 26 anos, natural de Coronel Ezequiel – RN. De cor autodeclarada branca, ele tem mais dois irmãos e estudou mais tempo em escola particular como bolsista. Seu pai é motorista e concluiu o ensino superior. Sua mãe também cursou a graduação e trabalha como coordenadora pedagógica numa escola de ensino fundamental.

Durante sua trajetória escolar, a jovem teve passagem pela escola pública, mas, concluiu o ensino médio em escola particular. A primeira da família a ingressar numa universidade, seu ingresso no CES se deu em 2007, para cursar a Licenciatura em Química, através de vestibular convencional. Concluiu o curso em 2011, no prazo determinado pela universidade. Observa-se que, quando estava na graduação, a família sobrevivia com dois salários mínimos/mês.

Diferente da maioria das narrativas apresentadas até então, o presente relato evidencia uma jovem filha de pais que tiveram acesso a um nível mais elevado de formação. Ela inicia sua narrativa afirmando que desde muito nova seus pais a incentivaram à leitura. Eles, “sempre compravam gibis e quando mais velha literatura brasileira”. Relembra que até a 6ª série estudou numa escola pública em sua cidade natal. A partir da 7ª série até o 2º ano do ensino médio, frequentou uma escola particular, segundo ela, financeiramente “bem acessível, formada por uma cooperativa de professores, na cidade de Cuité-PB. Como a escola faliu, ela conseguiu concluir o 3º ano numa escola particular em Santa Cruz-RN como bolsista.

Na sequência realça que sempre foi uma aluna estudiosa e que sempre tirava boas notas. Além disso, sempre teve facilidade para o cálculo, mas também gostava muito de literatura e sobre isso ressalta: “a leitura sempre foi uma paixão para mim”. Porém ao chegar à última série do ensino médio, ainda não tinha descoberto o que queria fazer, ou com que curso ela se identificava mais.

Relembra também que pensava em várias possibilidades de áreas muito distintas inclusive: letras, biblioteconomia, ciências contábeis e farmácia. Faz uma ponderação: “ainda era muito nova e não estava pronta nem certa do que queria fazer”. Foi quando a UFCG chegou à cidade de Cuité, próximo de sua cidade. Assim, vislumbrou a possibilidade de fazer um curso ali mesmo sem ter que se deslocar para longe de sua família “e enfrentar os gastos de uma cidade capital”. Reforça que na época só eram oferecidas as licenciaturas em Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas.

Buscando explicar como se deu seu *ingresso* na Licenciatura em Química, ela deixa transparecer que buscou aproveitar a chegada da universidade como uma oportunidade única. Esclarece que na escola não gostava de Biologia, então, por sugestão dos pais acabou decidindo escolher a área de Química, mas, no início, tinha o interesse de mudar para Farmácia quando este curso chegasse ao *campus* de Cuité.

Seu enunciado demonstra inclusive a especulação gerada na região, com relação aos cursos que seriam implantados no CES naquele momento. Em seguida realça que, quando ingressou no curso, acabou sendo atraída pela área, de forma que desistiu de mudar para Farmácia. Tratando ainda dessa decisão, afirma que: “embora nunca tenha passado pela minha cabeça ser professora, acabei me identificando”.

Como permaneceu morando em sua cidade natal, esclarece que, o prefeito disponibilizava o carro para os estudantes universitários se dirigirem a Cuité. Assim, morou todo o período da graduação na casa de seus pais. Quando já estava no segundo semestre do curso, ela passou a participar de um projeto de extensão e, como afirma, posteriormente: “fui bolsista PIBID e PIBIC, o que ajudava bastante, pois o dinheiro servia para a compra de livros, apostilhas, cópias, alimentação e para despesas em congressos”.

Sobre o tempo e o sentido dessas experiências, relembra que “foi um tempo muito bom, de aprendizado e amizades”. Considera também que foi muito positivo ter feito o curso em um *campus* novo, no interior, pois, o acesso aos professores era mais fácil. Além disso, “a quantidade de alunos não era tão grande, e tinha muitas oportunidades de bolsas”. Continua valorizando a experiência vivenciada, chamando atenção para o fato de que as disciplinas pedagógicas lhe ensinaram muito sobre o ser humano e seu processo de aprendizagem.

Assim, apresenta o cotidiano das práticas realizadas na universidade, como um espaço de acolhimento, reforçando ainda que, nas disciplinas de cálculos e nas específicas de Químicas, “os professores estavam sempre dispostos a tirar dúvidas em horários fora da sala de aula”. Com relação ao material didático, realça também em tom afetivo que, no momento, já existia “um bom acervo na biblioteca com livros novinhos, o que era ainda mais estimulante”.

A jovem assim que concluiu sua graduação realizou a seleção para o mestrado na UFRN e obteve êxito no processo. Logo em seguida também foi aprovada para o doutorado na mesma instituição. Reflete que não deu continuidade ao estudo na mesma área da pesquisa que desenvolveu na graduação, mas, entende que “foi uma boa mudança, e contei com o apoio dos meus professores de graduação”. Esclarece que nesse processo,

seu orientador da graduação, entrou em contato com outra professora, e assim, encontraram uma nova orientadora na UFRN. Assim, reconhece a importância do apoio que sempre recebeu dos professores da graduação até nessa nova etapa de sua trajetória de formação.

Como estava morando em Natal, ela direciona sua narrativa para valorizar mais uma vez sua experiência na graduação realizada no interior, em Cuité. Assim, primeiro reconhece que realizar o doutorado “está sendo uma proveitosa experiência, embora sinta saudades do campus do interior, onde tudo era menos corrido, os professores, coordenadores e diretores eram mais acessíveis e era possível a formação de laços de amizade entre todos”. Com isso, reconhece também, que a forma de trabalho, ou estudo em um *campus* localizado no interior, como se deu em sua experiência anterior, “acabava por tornar tudo mais estimulante e menos penoso”.

Buscando concluir sua narrativa ela faz uma reflexão e algumas recomendações, realçando que, também na academia, “no fim o que importa é a qualidade de vida e os ensinamentos para a vida e não os títulos que levamos no currículo”. Como sugestão para melhoria do curso de graduação que frequentou, ela indica uma contínua reformulação do currículo, acrescentando-se outras disciplinas, além da ampliação daquelas denominadas optativas, considerando a diversidade de interesses dos estudantes. Além disso, apresenta como expectativa: “terminar meu doutorado e está capacitada para passar em um concurso federal para professora”.

Perfil 16: Denise, suas expectativas profissionais são as melhores, “*tendo em vista a dedicação e excelente formação que venho adquirindo*”.

Denise, 28 anos, natural de Bananeiras – PB, de cor autodeclarada parda, tem mais dois irmãos e estudou mais tempo em escola pública. Quando cursava a graduação a renda mensal da família era de três salários mínimos/mês. Seus pais estudaram até o ensino médio e são funcionários públicos.

Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, ela ingressou no CES nas primeiras turmas, através de vestibular especial para a Licenciatura em Física, matriculada no primeiro semestre de 2007, com a criação do curso noturno. Concluiu sua graduação em 2011, um semestre após o tempo programado pela universidade.

Inicia sua narrativa considerando a participação de excelentes professores, como sendo o elemento que mais contribuiu para sua formação escolar até o ensino médio, sobretudo aqueles das escolas públicas nas quais estudou. Faz uma afirmação de início

dizendo que fez opção pelo curso de Licenciatura em Física “uma vez que estava na lista de espera para o tão sonhado curso de Engenharia Civil na UFCG/Campina Grande”.

Assim, ingressar em algum curso em Cuité seria uma estratégia para em seguida pedir reopção de curso para engenharia. Reflete que naquele momento sua família nutria uma grande expectativa por sua entrada na universidade, “porque fui a primeira neta dos meus avós e a primeira filha a ser aprovada em um vestibular e ainda por ir cursar em exatas”.

Continua sua narrativa esclarecendo que quando foi aprovada em Física/Cuité, não conhecia a cidade. Além do mais, por ser funcionária pública em sua cidade natal, pretendia viajar diariamente para assistir as aulas. Esclarece que nos dois primeiros períodos enfrentou esse desafio, mas, devido a distância isso não foi possível regularmente, e assim, perdeu muita aula para poder cumprir o expediente no trabalho.

Em seguida reflete que o processo de adaptação e a convivência com colegas de outras cidades, além da rotina de trabalhar e estudar “não foram tarefas fáceis, mas foram conquistas com excelente êxito”. Reflete ainda que, após a formação básica do curso foi lançado o edital da PRE para a reopção e ela se submeteu ao processo, “sendo aprovada em primeiro lugar para o curso de Engenharia Civil”.

Observa-se nesse ponto da narrativa uma *mediação afetiva*, interferindo nas decisões, expressa na implicação pelo curso e na construção relacional de um grupo que lhe deu apoio. Assim, a jovem declara que quando recebeu a notícia da aprovação sentiu medo e não sabia mais se desejava ir para Engenharia. Isso por que já estava engajada em um projeto de extensão, no qual as crianças, adolescentes e jovens aprendem física brincando.

Afirma que as experiências com a Educação foram decisivas e não permitiam mais a realização “do que eu achava que era o meu sonho”. Naquele momento, segundo ela, os colegas do curso de Física e até de outros cursos do CES fizeram até um abaixo assinado para que ela não fosse embora. Demonstrando sua implicação, ele declara: “E não fui”. Com esse movimento e a mobilização ocorrida, ela decide permanecer no curso. No momento, estava envolvida também com o movimento estudantil, quando foi inclusive presidente do Centro Acadêmico de Física e em seguida Presidente do Diretório Central dos Estudantes por dois mandatos.

Continua a narrativa tratando das dificuldades enfrentadas no CES por este ser um *campus* novo. Aponta que naquele momento sofreu com o acesso, que era de estrada de barro, reclama do acervo bibliográfico insuficiente para a demanda, que não tinha

laboratórios, além das dificuldades relativas ao campo de estágio. Procurando as saídas, ela ressalta que nesse momento, começa a reivindicar melhorias e conseqüentemente, surge o “interesse por defender a causa de todos”. Na sequência reflete que, inicialmente, buscava cumprir os seus deveres, para assim, exigir os direitos”.

Mesmo sendo um curso de Licenciatura, como o grupo de professores ainda não estava formado, tinha a carência de professores do ensino de Física. Reflete que existiam mestres e doutores em outras áreas, “e achávamos que o nosso curso parecia mais um Bacharelado do que uma Licenciatura”.

Por sua vez, reconhece também que, “o ensino era em nível de excelência”. Sobre esse momento inicial ela esclarece que a pesquisa era bem restrita, pois apenas um professor tinha PIBIC e o mesmo já era para um aluno que ele escolheu e não foi por processo seletivo. Ainda tratando das experiências na graduação ela reconhece que mesmo possuindo CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) acima de 7,0 não conseguiu se engajar em nenhum projeto de iniciação científica.

A partir desse ponto, ela enuncia as mediações que foram fundamentais para o sucesso ou êxito em sua trajetória de formação. Assim, “buscando o fortalecimento da docência, surgiu o PIBID, onde participei durante dois anos”. Afirma que esse foi um dos projetos responsáveis por despertar nela o interesse maior por seguir carreira docente.

Após essa experiência no PIBID, participou durante um ano do PROLICEN, numa iniciativa que buscava popularizar a Ciência na região denominada “Circo da Ciência”. A jovem afirma que durante a graduação dedicou seu tempo também a pesquisas voluntárias relacionadas ao Ensino de Física no Curimataú e Cariri paraibano. Assim, declara que, essas experiências a possibilitaram participar de “vários congressos locais, regionais e nacionais”.

Em seguida reconhece a importância do apoio recebido dos colegas, dos professores e familiares. Como mediação importante, sublinha ainda que “a admiração da família” com relação ao seu desempenho, foi de fundamental importância para sua persistência. Ressalta que chegou ao nível em que se encontra, devido a esse apoio recebido. Reconhece também que “a universidade sempre esteve atenta ao cumprimento das suas obrigações, deixando apenas a desejar no que dizia respeito aos Estágios”.

Na sequência chama atenção para as aprendizagens adquiridas tanto nas disciplinas pedagógicas quanto naquelas específicas da formação em Física. Sublinha o fato de que mesmo saindo da Licenciatura obteve aprovação no mestrado em Física Não-Linear (Teórica) na UFCG e, em seguida a aprovação no doutorado na UFRN.

Como um feito que merece destaque em sua narrativa, ela sublinha que quando ainda estava no mestrado, se submeteu ao Processo Seletivo para Professor Substituto da UFCG/Cuité na área de Ensino de Física, “sendo aprovada e a primeira ex-aluna a retornar ao *campus* na condição de Professora”. Busca concluir a narrativa ressaltando que suas expectativas profissionais são as melhores, “*tendo em vista a dedicação e excelente formação que venho adquirindo*”.

Com relação às sugestões que poderia apontar para melhorias na graduação ela informa ainda que, o curso de Física do CES tem sido destaque, com os seus alunos e ex-alunos sendo aprovados em cursos de pós-graduação em diversas instituições a exemplo da UFPE, UFRPE, UFPB, UFRN. Sobre esse processo ela diz que isso mostra: “um comprometimento por parte dos docentes e discentes. Eu só tenho visto melhorias no curso, sendo assim difícil apontar outras”.

Perfil 17: Élida, “*fazer um curso superior na minha própria cidade era maravilhoso*”.

Élida, 29 anos, natural de Cuité – PB, de cor autodeclarada parda, tem mais três irmãos. Sempre estudou em escola pública, da educação infantil ao ensino médio. Uma parte da infância morou na zona rural, mas, sempre estudou na zona urbana. Sendo a primeira da família a ter acesso à Educação Superior, seu ingresso no CES se deu pelo vestibular especial realizado no segundo semestre de 2006. Concluiu o curso no tempo planejado pela universidade em 2010.

Em seu relato ela traz poucos enunciados sobre sua dinâmica familiar. De acordo com as informações que enviou no Questionário Base, afirma que seu pai é agricultor e não frequentou escola. Sua mãe, também é agricultora, alfabetizada. Quando cursava a graduação a família sobrevivia com menos de um salário mínimos/mês.

Inicia sua narrativa já tratando da importância da chegada da UFCG naquele contexto. Nesse sentido ressalta que, “*fazer um curso superior na minha própria cidade era maravilhoso*, pois na época que terminei o ensino médio não tinha nenhuma expectativa de estudar fora. Os meus pais não tinham a menor condição de me ajudar em outra cidade”. Em seguida declara que naquele momento, escolheu fazer o curso de Licenciatura em Química, e as expectativas eram as melhores possíveis, “*tentar mudar a minha própria história e da minha família*”.

Assim, para ela, com seu ingresso na universidade teve início um novo ciclo em sua vida. Mesmo estudando na mesma cidade de origem, com essa nova etapa, muitas dificuldades começaram a surgir. Trata de sua relação com a família apenas para informar

que quando estava na graduação: “os meus pais não me deram nenhum apoio, no entanto, surgiu uma família maravilhosa (pais do meu namorado na época), que me deram o maior apoio durante toda a graduação”.

Ressalta que com muito esforço e dedicação conseguiu terminar a graduação no período determinado pela universidade. Sobre as mediações que contribuíram para sua permanência na graduação ela afirma que recebeu bolsa auxílio ao estudante logo no primeiro ano. Quando já estava no segundo ano do curso, começou a participar de projetos de extensão com bolsa. Na sequência recebeu também bolsa de Iniciação a Docência, “assim concluí meus estudos como bolsista”. Concluída a graduação a jovem trabalhou durante dois anos numa escola estadual lecionando Química.

Após esse período resolveu dar continuidade aos estudos. Ingressou no mestrado como bolsista e logo em seguida deu sequência na trajetória de formação, ingressando no doutorado. Busca concluir sua narrativa refletindo que, atualmente o campus de Cuité está muito melhor. Pondera que, “como fomos da primeira turma as dificuldades eram enormes, pois, não tínhamos laboratório nem biblioteca bem equipados quanto hoje, nem tantos projetos de pesquisa”. Ressalta ainda que, hoje o campus é lindo e “os professores tanto de Química como os demais são altamente capacitados”.

Perfil 18: Josias, professor substituto no CES. “Minha expectativa é ser professor efetivo do ensino superior”.

Josias, 27 anos, natural de Cuité – PB, filho único, de cor autodeclarada parda. Sempre estudou em escola pública em sua cidade de origem. Seu pai é pedreiro, com ensino fundamental. Sua mãe, que também tinha o ensino fundamental, faleceu quando ele tinha apenas cinco anos.

Sendo o primeiro de sua família a ter acesso à Educação Superior, seu ingresso no CES se deu através do primeiro vestibular especial para Licenciatura em Biologia, em 2006 e a conclusão do curso em 2010, no tempo previsto pela universidade. Quando cursava a graduação a renda mensal da família era de três salários mínimos/mês.

Já inicia sua narrativa trazendo a mesma reclamação encontrada em grande parte dos relatos, afirmando que: “na escola nada me marcou, na verdade, não tive um bom ensino básico, não tinha estrutura física. Alguns professores não tinham formação no ensino superior”. Reforça ainda sua crítica dizendo que, uns poucos que tinham essa formação lecionavam fora de sua área. Na escola não tinha acesso à tecnologia alguma,

“informática, robótica, nenhum projeto, muito menos, área de esporte, lazer e alimentação”. Nada era adequado, “tinha apenas professor quadro e giz!”.

Em seguida reflete que, mesmo sendo natural de Cuité, quando ocorreu a notícia da implantação do *campus* da UFCG naquela cidade, ele estava com 18 (dezoito) anos e residia em João Pessoa. Ficou sabendo do vestibular especial para o CES e dos cursos que seriam ofertados naquele momento, através de um parente. Ressalta que a escolha do curso foi aleatória, “na verdade sempre quis fazer uma graduação, porém nunca soube qual curso realizar”. Assim, relembra que, de acordo com as opções oferecidas, para ele, “Biologia seria a melhor escolha, ou, pra ser sincero, a menos ruim”.

Reforça a narrativa dizendo que naquele momento nutria a expectativa de um dia ter uma profissão diferente da maioria dos jovens da região. Reflete que muitos desses jovens, quando não vêm de uma família considerada rica, não têm muitas opções de emprego, “senão de ajudante de lojas, supermercados, oficinas e etc. Ou então pequenos comerciantes e no máximo funcionários da rede municipal. Todos mal remunerados!”. Por outro lado, reconhece que, com 18 anos essa expectativa não era tão clara, “pois ainda não tinha bem noção de responsabilidades”.

Quando trata de seu ingresso e permanência na graduação, afirma que a adaptação à vida universitária foi relativamente boa em termos de ensino. Assim, desde o início do curso conseguia “estudar bem e compreender, aprender e ter sucesso nas avaliações”. Por sua vez, reclama que no tocante à pesquisa encontrou muitas dificuldades, primeiramente, por ser um *campus* novo, ainda sem a devida estrutura física. Reclama ainda que não tinha laboratórios, também não tinha biblioteca, “o início foi muito complicado, mas já havia alguns projetos de extensão engatinhando”.

Em seguida apresenta as mediações que de alguma forma contribuíram para sua permanência e êxito na formação. Realça inclusive que participou do projeto de iniciação científica Saúde e Conservação dos Recifes de Corais em João Pessoa PB, como voluntário. Depois participou como bolsista do projeto de extensão Inclusão digital na escola, e do curso de extensão em língua inglesa. Afirma ainda que, durante quase dois anos participou do PIBID na qualidade de bolsista.

Em seguida foi bolsista do PIBIC (CNPq) no projeto de melhoramento genético de *Poncirus trifoliata* uma planta cítrica. Este último projeto durou até o término da graduação, do qual nasceu seu Trabalho de Conclusão de Curso. Na sequência ele reconhece que com essas experiências, não demorou muito a desenvolver interesse pela Biologia, “cada dia mais incitado a aprender e a conhecer o novo e a discutir”. Nesse

momento, passou a ser “um aluno considerado exemplar pela maioria dos professores”, dando continuidade aos estudos.

Ainda fazendo parte das mediações que contribuíram para sua formação na graduação, afirma que fez parte da representação estudantil como integrante do Centro Acadêmico da Licenciatura em Ciências Biológicas, além de representante da Câmara Superior de Ensino pelo DCE, com a função de participar das votações dos processos, principalmente aqueles de interesse estudantil. Sobre a representação estudantil no CES, ele informa que há época não tinha muita força e não era muito presente, “talvez por está em processo inicial”.

Reconhece que as dificuldades enfrentadas foram tantas que ele não lembraria nem a metade delas para descrever no texto, mas, evidencia que “a principal foi a falta de recursos financeiros, que levou por muitas vezes não ter nem o que comer”. Reforça a narrativa explicando que nessas condições, tinha que se virar, pedia ajuda nas casas de tios e demais parentes, “por não ter mãe desde os 05 (cinco) anos e, meu pai, fazia uns 12 anos que eu não via. Isso dificulta muito a vida. Mas, “bola pra frente!”.

Outra questão por ele evidenciada é o fato de morar na cidade de Sossego (42 Km de distância) e depender do transporte da prefeitura para chegar à UFCG. Muitas vezes não tinha o transporte, ou quando tinha, acontecia de quebrar no caminho. Sobre esse aspecto, reclama que, “muitas e muitas vezes eu e meus colegas buscávamos caronas”. Nesse ponto da narrativa, reconhece que a universidade sempre apoiou na medida do possível.

Reconhece ainda que a relação com os professores e alunos “foi ótima, bons e inesquecíveis momentos, pessoas que ficam para a vida toda, próximos, como familiares ou até mais que isso”. Por outro lado, reclama que o apoio que recebeu da família foi muito pouco, porém, “muitas vezes foi fundamental”. Busca explicar como encontrava saídas, demonstrando a construção de um *habitus*, ou, um conjunto de disposições, construído na luta cotidiana e na resistência às adversidades, a ponto de acreditar que: “sempre fui automaticamente instigado a correr atrás para alcançar os objetivos”.

Enunciando elementos das aprendizagens geradas nas práticas universitárias, reconhece que todas as disciplinas e projetos que participou foram decisivos para sua formação, considerando que a integração dessas experiências forma “o cidadão, suas habilidades e competências”. Buscando concluir sua narrativa, reforça que concluiu o mestrado em Biologia Celular e Molecular pela UFPB e há dois anos cursava o doutorado em Bioquímica pela UFRN.

Faz-se interessante notar que na condição a que chegou, com as aprendizagens adquiridas até então, e, tendo consciência de sua *trajetória universitária prolongada*, pôde fazer algumas escolhas. Assim, em 2011 foi aprovado no concurso do estado da Paraíba para lecionar Biologia no ensino médio, assumiu o cargo até meados de 2013. Em seguida foi aprovado em mais dois concursos. Um deles para docente da rede municipal de Nova Floresta - PB e outro para o mesmo cargo em Goianinha - RN, no entanto, declara que não assumiu os cargos. Em seguida, quando enviou seu relato, trabalhava como professor substituto de Biologia Celular no CES.

Naquele contexto faz outra afirmação: *“Minha expectativa é ser professor efetivo do ensino superior”*. Com relação às sugestões para melhoria da graduação, ele indica incluir no currículo, disciplinas que tratem da Evolução, Bioquímica I e II, além de Genética Humana. Aconselha ainda rever as ementas ou a forma como estão sendo desenvolvidas as disciplinas de Prática de Ensino e, *“pensar mais em pesquisa que tenha impacto real para a sociedade”*.

Perfil 19: Maira, interessada pelos estudos, muita vontade de ser alguém na vida. “Coloquei um objetivo: serei professora universitária”.

Maira, 27 anos, de cor autodeclarada branca, tem apenas um irmão, mais velho, estudante universitário. Natural de Cuité, ela viveu grande parte de sua infância e adolescência em Pedra Lavrada - PB. Local em que realizou seus estudos até o ensino médio, sempre em escola pública. Seu pai é professor, mantém dois vínculos empregatícios para sustentar a família, concluiu o ensino superior. Sua mãe, que tem o ensino médio, desenvolveu alguns problemas de saúde que a impedem de trabalhar fora, com isso, cuida da casa e da família.

Sendo a segunda da casa a ter acesso à Educação Superior, a jovem ingressou no CES através do primeiro vestibular especial para a Licenciatura em Química, em 2006, e concluiu o curso em 2010, no prazo determinado pela universidade. Quando cursou a graduação sua família sobrevivia com três salários mínimos/mês.

Inicia sua narrativa afirmando que sempre estudou em escola pública e sempre utilizou os órgãos públicos para atendimentos diversos, a exemplo da *“Unidade mista de saúde, tendo em vista que não tinha dinheiro para pagar planos de saúde”*. Em seguida rememora que na infância, sua relação com a escola *“foi maravilhosa”*, com muitos amigos, rodeada da família que sempre lhe apoiou.

Reforça que seus pais sempre fizeram o possível para que “eu soubesse aproveitar e viver da melhor forma a infância como ela deve ser vivida”. Por sua vez, informa que *sempre foi muito interessada pelos estudos* e nunca teve problemas com os conteúdos e com as notas. Nessa mesma direção a narrativa traz indícios de que durante a adolescência e também no ensino médio, sua relação com a escola não foi muito diferente. Nesses termos, sua trajetória de formação parte de um projeto familiar.

Assim, quando estava em vias de concluir o ensino médio já pensava em prestar o vestibular, em parte, “influenciada pelos meus familiares”. Segundo ela, seus pais e outros membros da família, alguns deles com a graduação, ressaltavam que “quem não tivesse estudo ninguém na vida seria”. Quando chegou o tempo de prestar vestibular ela ainda era uma adolescente e se perguntava, “qual curso escolher?”.

Depois de pensar muito ela decide pela Enfermagem, pois, achava a profissão bonita e também “pensava que com ela iria ganhar muito dinheiro”. Assim, tratou de sua decisão para o pai “e ele não hesitou em me apoiar”. Para a jovem, o pai sempre dizia que faria todo esforço possível para que os filhos estudassem, “pois a única herança que tenho a deixar é o conhecimento que vocês irão adquirir, pois, este ninguém os toma”.

Em 2004, morando em Padra Lavrada, após tomar a decisão pela Enfermagem, com o apoio do pai, ela passou a estudar num cursinho pré-vestibular em Campina Grande. Recorda que ainda concluindo o terceiro ano do ensino médio na escola pública, viajava todos os dias para Campina Grande. Saía da escola mais cedo, se arrumava em casa e “pegava um ônibus que na época era disponibilizado pela prefeitura para as pessoas estudarem”.

Nessa empreitada que assumiu, enfrentava uma viagem de mais de duas horas para assistir aula no cursinho. Ressalta que a viagem de ida era muito cansativa, mesmo assim, “conseguia chegar no cursinho e estudar, responder as questões, etc.”. Após a aula, voltava para casa às 22:00 h e chegava em sua cidade por volta de 00:30h. Permaneceu nesse curso durante quatro meses, mas, chegado o vestibular, o resultado não foi o esperado, não obteve êxito.

Em seguida recorda que, naquele momento, seu pai lhe deu muita força e disse “que era assim mesmo que eu não desanimasse, pois no próximo eu conseguiria entrar na faculdade”. Por sua vez, a mãe não agiu da mesma maneira, “ela ficou brava, disse que meu pai havia gasto o dinheiro em vão”. A jovem reconhece que toda essa cobrança também se devia ao fato de seu único irmão já ser universitário, tendo passado no primeiro vestibular.

Como não obteve êxito no vestibular para Enfermagem, no ano seguinte (2005), ela continuou estudando em casa. “Minha mãe disse que eu não faria mais um curso pago, pois meu pai não iria perder o dinheiro”. Com isso, ela encontrou uma alternativa, por intermédio de um primo, conseguiu frequentar um cursinho pré-vestibular solidário, promovido pela UFCG em Campina Grande. Assim, continuou sua rotina de ir para Campina estudar todos os dias. Passados mais seis meses de preparação, novamente fez a inscrição para enfermagem, “com a ilusão de ganhar dinheiro” e, como segunda opção indicou uma engenharia. Mais uma vez não obteve êxito na seleção. Ressalta que nesse momento, entrou em desespero, “*pois tinha muita vontade de ser alguém na vida*”.

Relembra que nessa época (2005), da metade para fim do ano começaram os rumores de que a UFCG iria abrir um *campus* na cidade de Cuité. Sua tia que mora na cidade sempre ligava informando tudo. Já em 2006, quando saiu o edital do vestibular para o *campus* de Cuité, ela ainda nutria a expectativa de que um dos cursos oferecidos seria Enfermagem.

Mas, quando saiu o edital oferecendo as quatro licenciaturas ela se fez a pergunta: “Desses cursos, o que fazer? Pensei e decidi, vou colocar Licenciatura em Química, tendo em vista que no ensino médio eu me destacava sempre na mesma e também vi a possibilidade de estudar perto de minha casa”. Reforça a narrativa dizendo que sempre gostou muito de cálculos. Assim, realizou a inscrição e começou a rever alguns conteúdos em casa mesmo. Naquele momento, prestou vestibular, gostou muito da prova e obteve êxito no resultado.

Assim que ficou sabendo do resultado foi uma alegria, “agora eu pensava, sou universitária, um universo escuro aos meus olhos, não sabia o que vinha pela frente”. Quando começaram as aulas, ela afirma que não tinha recursos para alugar apartamento em Cuité, e assim, foi morar com sua tia. Começaram as aulas, tudo muito novo, “o medo de tudo aquilo me consumia, mas eu tinha um propósito estudar e ser alguém”.

Nessa parte da narrativa afirma que, no início do curso chorava com saudades de casa, mas, aos poucos, foi se adaptando, fazendo amigos, compartilhando sonhos e ideias e a coisa foi fluindo. Ressalta que nesse momento, contou com “grandes mestres que me ajudaram e nesse meio tempo eu fui me apaixonando pelo curso cada dia mais”. Indicando a importância da *mediação afetiva* e das contradições nesse processo, realça ainda que experimentou “algumas decepções, pois nada é perfeito”.

Reconhecendo a importância das experiências afirma também que sempre se destacou entre os colegas de sua turma. Com isso, valoriza o fato de ter recebido durante os

04 (quatro) anos de graduação, “bolsa de estudos o que facilitou a minha estadia em Cuité”. Ela participou de projetos de Iniciação Científica - PIBIC, com experimentos em laboratório. Buscando fazer uma síntese de sua experiência na graduação, reflete que foi um tempo maravilhoso, descobriu o que realmente queria. Nesse sentido enfatiza: “sou apaixonada pelo meu curso”. Reconhece também que fez grandes amigos e ganhou a admiração dos professores, “muitos também me encantaram, levarei estes para sempre como referência”.

Quando terminou a graduação se viu com outra pergunta: “e agora o que fazer: Trabalhar numa escola estadual ou seguir em frente com os estudos e ganhar novos horizontes?” Naquele momento escolheu seguir em frente com os estudos. Fez a seleção para o mestrado e foi aprovada. Dessa experiência ela afirma que aprendeu muito. Declara que, as dificuldades só aumentaram. Casou, caiu, levantou, engravidou, sofreu em uma cidade grande sem dinheiro.

Sobre esse aspecto reforça: “o que o esposo ganhava mal dava para pagar um aluguel”. Em tom de resistência, reflete, “mas eu tinha um objetivo e teria que seguir em frente”. Diz que fez grandes amigos, que cresceu mentalmente, espiritualmente e profissionalmente. Por outro lado, descobriu que nem tudo são flores e que “tudo aquilo que eu passava era o preço que eu teria que pagar para obter êxito profissional”. Em seguida valoriza a trajetória, “mesmo com tantos problemas e dissabores me tornei mestre”.

Terminado o mestrado, a mesma pergunta a perturbava: “o que fazer? parar por aqui e tentar ganhar dinheiro de alguma forma ou continuar minha árdua carreira?” Em tom afetivo, declara que a resposta “veio de dentro do coração”. Assim, mais uma vez decidiu continuar a carreira, pois, desde que entrou no curso e dele começou a gostar, “coloquei um objetivo em minha vida: serei professora universitária”.

Quando saiu o edital para a seleção de doutorado ela não tinha definição do que fazer, pois, ainda não tinha um orientador e nem um projeto. Reflete que naquele momento, procurou vários professores, “obtendo respostas negativas”. Na sequência, como já estava com um projeto quase pronto, através de um amigo, entrou em contato com um professor e, junto com este, conseguiu encaminhar o processo de seleção. “Passei na seleção com bolsa e deu-se início ao novo projeto de vida: o meu doutorado”.

O curso teve início em 2013 e tem previsão de término para o segundo semestre de 2017. A jovem ressalta que o trabalho segue mais tranquilo do que ela imaginava e afirma: “descobri que o doutorado é melhor do que o mestrado”. Nesta pesquisa descobriu

um novo encanto de laboratório. Como a pesquisa é experimental, “estando dentro de um espaço desse eu me sinto realizada”.

Quando escreveu seu relato, já havia concluído todos os créditos exigidos pela pós-graduação e aguardava o momento de realizar o primeiro experimento para qualificar a tese. Reflete que tem muito a aprender, e declara “não medirei esforços para a conclusão deste sonho”. Diz que, se sente “satisfeita e realizada, com muitos planos para um futuro”.

Perfil 20: Paulo, tem expectativa de passar em um concurso público. “Em termos de nota, fui um aluno acima da média dos meus colegas”.

Paulo, 29 anos, de cor autodeclarada branca, nascido em João Pessoa-PB, mas foi criado em Cuité. Têm quatro irmãos paternos, todos de mães diferentes. Sempre estudou em escola pública na zona urbana de Cuité. Seu pai é funcionário público e tem curso superior na área de Direito. Sua mãe está aposentada e estudou até o Ensino Médio.

Mesmo o pai tendo concluído o ensino superior, o jovem foi o primeiro filho a ter acesso a esse nível de formação. Seu ingresso no CES se deu através do primeiro vestibular especial para Licenciatura em Química, em 2006, e a conclusão do curso em 2010, no prazo determinado pela universidade. Ao responder o Questionário Base, o jovem declarou que quando cursava a graduação, sua família sobrevivia com um salário mínimo/mês.

Inicia sua narrativa recordando que na primeira parte do Ensino Fundamental (há época, 1ª a 4ª série) entre os anos de 1993 a 1998 o jovem estudou numa escola estadual, em Cuité. Informa que, naquele momento, foi reprovado por dois anos consecutivos devido a problemas de saúde. Ressalta que a referida escola era bastante rígida e de ensino tradicional. Os alunos iam para as aulas todos uniformizados, “inspirados em fardas militares”. Reforça ainda que, cada série era representada por traços sobrepostos aos ombros, “como símbolos hierárquicos militares”. Relembra também que a referida escola não possuía muitos recursos didáticos, os principais instrumentos de ensino e aprendizagem eram praticamente o quadro negro, giz e alguns livros. No entanto, afirma que tudo era muito bem organizado, “os professores não perdiam uma aula, tinham controle sobre as turmas”, e as turmas também mantinham o respeito com os professores.

Em seguida, na segunda metade do Ensino Fundamental (5ª a 8ª), ele passou a estudar noutra escola estadual, também em Cuité. No entanto, reconhece que esta era bem diferente da primeira, “onde era tudo muito desorganizado, com turmas com mais de 50

alunos, muitas cadeiras quebradas, salas sujas... Os professores faltavam muito às aulas, e, às vezes só faziam enrolar”. Em tom de denúncia, realça que de certa forma, esta última escola apresentava mais recursos do que a anterior, visto que: tinha sala de informática bem equipada, uma grande biblioteca, e laboratório de ciências com materiais de ensino de Física, Química e Biologia. No entanto, “nenhum desses recursos foi utilizado pelos professores, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem”.

O Ensino Médio foi realizado na mesma escola, quando, segundo ele, “a qualidade do ensino só fez piorar”. Sobre essa afirmação ele esclarece que na época não tinha livro didático para os alunos do ensino médio, além disso, o corpo docente era ainda mais reduzido que no Ensino Fundamental. Para exemplificar a problemática ele reforça que, nos dois primeiros anos do Ensino Médio, grande parte do período letivo (vários meses) não teve professores de Química. Denuncia mais uma vez que, “o resultado dessa má qualidade do ensino”, implicou negativamente nos resultados apresentados pelos alunos no vestibular, assim que terminaram aquele nível de escolarização. Reforça a denúncia com o exemplo: “de uma turma com quase 40 alunos, apenas 01 passou em Computação”. No entanto, relembra que, esse mesmo aluno, “fazia cursinho pré-vestibular desde o início do ano”.

Em se tratando das mediações que concorreram para seu ingresso na graduação, ele rememora que, concluiu o Ensino Médio, quando teve início o movimento para a criação do *campus* da UFCG em Cuité. Declara que naquele momento, tinha um sonho de cursar Arquitetura, “mas, para não perder a oportunidade de estudar em uma universidade federal perto de casa”, considerando que no CES, inicialmente foram oferecidas as quatro licenciaturas, fez opção pela Química. Sobre essa decisão ele apresenta as seguintes razões:

Física eu tinha muita dificuldade em aprender e responder os problemas, e era a única disciplina no ensino médio que eu tinha medo de ser reprovado, portando foi a primeira disciplina que descartei. Matemática eu era muito bom em relação à maioria dos meus colegas. Mas, imaginava que seria algo muito difícil de aprender no nível de ensino superior (e não me enganei). Biologia imaginava ter que aprender e decorar aqueles nomes complicados, extensos e diferentes. E particularmente eu sou péssimo em aprender nome e número pouco usuais.

Como resultado de sua escolha, indica que naquele momento, passou em segundo lugar no vestibular para a Licenciatura em Química. Daquele momento, recorda que quase todas as expectativas que tinha com relação à universidade “corresponderam com a realidade”. Tratando-se de aspectos tais como: a organização do campus, a estrutura (que

ainda estava em construção), as dificuldades enfrentadas nas disciplinas, o conhecimento e dedicação dos professores. Tudo isso ele afirma que pôde constatar.

Por outro lado, segundo ele, a única coisa que não correspondeu às suas expectativas, dizia respeito ao nível de alguns colegas para acompanhar as atividades acadêmicas. Realça que o nível deles era “semelhante aos estudantes do ensino básico”. Ressalta ainda que, muitos “filavam (colavam) e poucos estudavam e se dedicavam de verdade”. Esclarece também que, por conta disso, em muitas disciplinas, para não ter uma grande quantidade de alunos reprovados, “os professores se viram obrigados a diminuir o nível de dificuldade das avaliações”.

Em se tratando das mediações que favoreceram a sua permanência na graduação, ele declara: a primeira “grande motivação para eu continuar cursando Química na UFCG-CES, foi querer sentir meu pai tendo orgulho de mim”. Em seguida faz um esclarecimento, considerando que, seu pai tem cinco filhos de cinco mulheres diferentes, “e todos os meus irmãos eram aparentemente meninos inteligentes e estudiosos”.

No seu caso, como visto no início do *perfil*, por ter sido reprovado dois anos no ensino fundamental, por problemas com a saúde, aqui ele afirma: “sentia que meu pai me via como um filho problema”. Observamos nessa passagem do relato, elementos de uma *mediação afetiva* importante, relacional, entre a família e a escola, influente na formação do estudante. Dando seguimento a narrativa apresenta afirma que, uma “segunda grande motivação é fazer parte da primeira turma de Química formada no CES (2010)”. Escrevendo o relato, ele percebe outro elemento importante nesse processo, assim, declara: “nunca sonhei em ser um professor de Química”.

Na sequência, afirma também que não teve muita dificuldade em se adaptar ao cotidiano universitário, e valoriza o fato de morar na mesma cidade onde estudava, “morava em Cuité, que me permitia frequentar a universidade quando quisesse”. Reforça ainda que, como o nível dos demais colegas “não era dos melhores”, ele “não sofria desestímulo, que normalmente ocorre quando o aluno sente que não consegue acompanhar a turma”. Sobre esse mesmo contexto de convivência no CES, ele reconhece que, a relação entre alunos e professores era das melhores. Era comum, inclusive, “o aluno frequentar a casa do professor para tirar dúvidas; a turma era unida e companheira”.

Continua reconhecendo que se sobressaia com relação aos demais colegas, assim, “*em termos de nota, fui um aluno acima da média dos meus colegas*”. Aqui, cabe um questionamento: se ele frequentou a mesma escola pública da qual os colegas também vieram, o que o distingue dos demais na graduação? Considerando as proposições de

Bourdieu sobre o *habitus* e a releitura dessa categoria por Lahire, a resposta poderia estar relacionada às *disposições* construídas na família, ao nível de formação dos pais, que, inclusive, teve influência na formação dos outros irmãos, filhos de seu pai.

Dando sequência à narrativa, o jovem informa que durante a graduação, teve apenas uma reprovação, em Calculo I. Com esse desempenho, conseguiu ser aluno de iniciação científica no PIBIC (bolsa CNPq) desde o terceiro semestre do curso, até a sua conclusão. Trabalhou com Química Teórica Computacional, como ferramenta de aplicação para o ensino e aprendizagem da Química. Por outro lado, sobre essa experiência declara: “honestamente, era como se usasse uma pá para pregar um prego”.

Reconhece ainda, que aquela é uma ferramenta com grande potencial, mas, bastante limitada e pouco prática enquanto instrumento didático. Informa também, que não participou das atividades de representação estudantil, e reflete que não recorda de nenhuma manifestação importante promovida pelos estudantes do CES naquele momento. Tudo “se resumia apenas a fazer carteirinha de estudante”.

Quando trata das dificuldades enfrentadas na graduação, chama atenção para a falta de estrutura no início do *campus*. Assim, ressalta que, como as aulas foram iniciadas quando a universidade ainda estava em construção, a biblioteca foi concluída três semestres depois e os laboratórios no final do quinto período. Prosseguindo o relato, afirma também que, inicialmente, teve acesso à assistência estudantil, recebendo apoio financeiro, no terceiro semestre do curso, com uma bolsa de 120 reais. Posteriormente, como o ingresso no projeto de pesquisa, recebeu uma bolsa PIBIC de 300 reais até terminar a graduação. Por sua vez, reforça, “Já o apoio recebido da família foi de forma irrestrita, tudo que minha família podia me oferecer para eu poder estudar da melhor forma possível no período de graduação, eles fizeram”.

Realça o fato de estar cursando doutorado em Engenharia Química. Nesse sentido, trata dessa nova experiência valorizando as aprendizagens adquiridas com as disciplinas cursadas na graduação, quando afirma: “muitos dos conteúdos ensinados em sala de aula me ajudaram a adquirir alguma base para as disciplinas da pós-graduação, uma base teórica e prática para desenvolver meu projeto de pesquisa”.

Por sua vez, salienta que, além desses conhecimentos acadêmicos, também adquiriu conhecimentos de ordem pessoal, tais como: “maior facilidade de interação e socialização”, além disso, aprendeu a ser autodidata. Reforça também, que nenhum conhecimento é difícil o suficiente que com esforço e dedicação não se possa aprender.

Busca concluir sua narrativa, afirmando: “minha expectativa profissional é terminar o doutorado e passar em um concurso público”. Diz também que não consegue pensar em nenhuma sugestão para melhorar, de forma significativa o curso de Química da UFCG-CES, tendo em vista que, durante a graduação, as condições foram melhorando. Reconhece que quando lá esteve na graduação, já existia “uma grande quantidade de livros, os professores eram acessíveis e compromissados com os alunos, os laboratórios eram bem equipados”. Reforça ainda que, já existiam também diversos projetos de iniciação científica (até mesmo no ensino médio). Essas são condições, que, segundo ele, “muitos cursos de Química em outras instituições não oferecem”.

5.4 O que dizem os relatos autobiográficos do segundo grupo?

Assim como os textos apresentados no grupo anterior, os enunciados presentes nos relatos autobiográficos que sistematizamos nesse segundo grupo, em forma de *perfis das trajetórias*, são antes de tudo, “variações sobre o mesmo tema” (LAHIRE, 1997, p. 71). No entanto, apresentam elementos ainda mais significativos das experiências dos sujeitos, das mediações que contribuíram para este processo e dizem das características de cada *trajetória universitária prolongada*, resguardando-se as especificidades, pois, também ajudam a revelar “realidades sociais relativamente singulares”.

O recorte da Amostra que conseguimos reunir para a construção dos *perfis das trajetórias* desse segundo grupo, composto por 10 (dez) estudantes, em sua maioria 07 (sete) originária da escola pública, considera ainda 03 (três) estudantes que tiveram passagem pela escola pública e também estudaram em escola particular. Nesse sentido, esse recorte também atende aos pré-requisitos da pesquisa e revela um avanço importante no processo de expansão e interiorização em curso, visto que em menos de uma década o CES, como *campus* novo, conseguiu oferecer as possibilidades para a efetivação de um importante processo formativo a estudantes das camadas populares.

Com relação às mediações vinculadas às experiências na família, neste segundo grupo, identificamos que 05 (cinco) estudantes se autodeclararam pardos e 05 (cinco) brancos, demonstrando um equilíbrio nesse aspecto. Quando cursaram a graduação, para 07 estudantes desse grupo, a renda mensal da família era de até dois salários mínimos e para 03 estudantes, a renda era de três salários mínimos/mês. Em sua maioria 08 (oito) estudantes são originários da zona urbana e apenas 02 (dois) declaram ter uma origem rural.

Por sua vez, observa-se que a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe dos estudantes, em seu conjunto, apresenta uma sensível elevação, quando comparado ao grupo anterior. Visto que, com relação aos pais, mesmo observando-se que dois (02) são analfabetos, dois (02) conseguiram apenas ser alfabetizados e um (01) tem o ensino fundamental, a metade do total, concluiu o ensino médio e, destes, 03 tem curso superior. Com relação às mães, é interessante notar que nenhuma delas é analfabeta, três (03) são alfabetizadas, uma (01) cursou até o ensino fundamental, a metade, cinco (05) do total, tem o ensino médio e apenas uma (01) concluiu o ensino superior.

Com relação à atividade do pai, 04 (quatro) são agricultores, 02 (dois) servidores públicos, 01 (um) comerciante, 01 (um) pedreiro, 01 (um) motorista e 01 (um) professor. Relativo à atividade da mãe, 03 (três) são agricultoras, 01 (uma) comerciante, 01 (uma) costureira, 01 (uma) servidora pública, 01 (uma) professora, 01 (uma) do lar, 01 (uma) aposentada e 01 (uma) falecida. Assim como ficou evidente no total da amostra identificada na pesquisa, no recorte reunido nesse grupo, também observamos uma presença importante de estudantes filhos de pais e mães agricultores, além de outras atividades com pouca exigência de qualificação até então, de acordo com o contexto regional.

Nas narrativas observamos ainda que, apenas três estudantes (perfis 12, 15 e 19) enunciam ter recebido da família um investimento financeiro direcionado às suas trajetórias escolares. Uma estudante (perfil 12), filha de agricultores recebeu por um tempo o apoio de uma tia para pagamento das mensalidades numa escola particular, “em seguida com muito sacrifício meus pais deram continuidade, não foi nada fácil, mas, até hoje valorizo cada centavo depositado a mim”, declara a jovem.

A outra jovem (perfil 15) que a partir da 7ª série até o 2º ano do ensino médio, frequentou uma escola particular, “bem acessível, formada por uma cooperativa de professores, na cidade de Cuité-PB”. Como a escola faliu, ela conseguiu concluir o 3º ano numa escola particular em Santa Cruz-RN como bolsista.

Por sua vez, a outra jovem (perfil 19), sempre estudou em escola pública, mas, como o pai é professor e o irmão mais velho já era estudante universitário, observa-se que ela constrói junto com a família um projeto de formação escolar e universitário, mesmo tendo que enfrentar inicialmente o deslocamento de sua cidade natal para Campina Grande a fim de estudar em cursos preparatórios para vestibulares antes de seu ingresso no CES.

Os outros 07 (sete) estudantes em seus relatos enunciam que a construção de uma *trajetória universitária prolongada* não resultou de um planejamento na família. Mas sim,

é resultante das experiências vivenciadas já na graduação. Uma das jovens (perfil 11) enfatiza que vem de “uma família humilde, mas que sempre teve a educação como um dos principais pilares e único caminho para sermos alguém na vida”. No entanto, não deixa claro de que maneira esse caminho vinha sendo trilhado e nem as mediações familiares incidentes nesse processo.

Por outro lado, outra jovem (perfil 13) faz questão de enunciar que sua formação atual não sofreu influência de nenhum membro da família, já que foi “criada em um ambiente de poucas informações em termos de formação superior”. Afirma inclusive que a família não participou ativamente de sua trajetória escolar, quando declara: “eu sempre achei que tudo era responsabilidade minha”. Ressalta também que não tem lembranças da família lhe auxiliando nas tarefas escolares que levava para casa, participando das reuniões, ou a acompanhando nos eventos da escola. No entanto, sobre isso ressalta, “isto nunca foi um grande problema para mim”.

Em grande parte das narrativas encontramos indícios de que durante a formação escolar os estudantes desse grupo também passaram por muitas dificuldades materiais, econômicas, no contexto familiar. Isso fica evidente no relato de uma jovem (perfil 14), quando declara: “muitas vezes íamos para a escola sem ter ao menos uma refeição, nossa única refeição era a merenda da escola”. Por sua vez, outra jovem (perfil 17) também sinaliza tais dificuldades na família e declara que continuar estudando e, ingressar numa universidade seria improvável em sua realidade até a chegada da UFCG em Cuité, quando declara: “os meus pais não tinham a menor condição de me ajudar em outra cidade [...]”. Evidencia ainda que seu ingresso na universidade tem um sentido de: “tentar mudar a minha própria história e da minha família”. O que evidencia a importância do processo de expansão e interiorização das universidades federais.

Em se tratando das *mediações* experienciadas durante a trajetória escolar, destacamos inicialmente que, todos os estudantes desse grupo, enunciam que sempre tiveram dedicação pelos estudos, no entanto, a relação que tiveram com a escola até o ensino médio apresenta singularidades e muitas contradições. Uma das estudantes (perfil 11) afirma que sempre foi muito dedicada aos estudos, e que era “uma protegida pela professora”. Para ela, estudar sempre foi algo encantador, e, desde cedo, lia muitos contos infantis”. Assim, evidencia que nunca buscou ser destaque, a melhor, “eu só gostava (e gosto) de estudar e ponto”.

Por outro lado uma jovem (perfil 14) valoriza o papel dos professores, quando diz: “eles sempre me deram incentivo, e sempre me direcionavam para a vida acadêmica”.

Segundo Lahire (2012, p. 2), em seus estudos, depoimentos de estudantes que vêm de meios populares e que tiveram sucesso na escola mostram a importância que tiveram certos professores, no sentido de influenciarem positivamente, ajudando “a mudar uma trajetória que evoluía de uma forma negativa”.

No entanto, a jovem reflete que, mesmo com os incentivos, ao concluir o ensino médio na modalidade magistério, ficou sem expectativas de ingressar no ensino superior. Nessa mesma direção, outra jovem (perfil 15) declara que, sempre foi uma aluna estudiosa e sempre tirava notas boas. Reflete também que sempre teve facilidade para o cálculo, mas também gostava muito de literatura: “a leitura sempre foi uma paixão para mim”. Porém ao chegar à última série do ensino médio, ainda não tinha descoberto o que queria fazer. As opções e as possibilidades de ingresso num curso superior eram poucas na região até então.

Para outra jovem (perfil 16) a participação de excelentes professores, foi o elemento que mais contribuiu para sua formação escolar até o ensino médio, sobretudo aqueles professores das escolas públicas nas quais estudou. Para a jovem que estudou na Escola Agrícola de Cuité (perfil 13), foram dois anos de muita diversão e aprendizado, “aprendizado este que reflete na minha vida até hoje”.

Por sua vez, os dois jovens desse grupo denunciam que suas experiências com a escola pública da região não foram das melhores, sobretudo no ensino médio. Um deles (perfil 18) evidencia esse aspecto quando afirma: “na escola nada me marcou, na verdade, não tive um bom ensino básico, não tinha estrutura física. Alguns professores não tinham formação no ensino superior”. Reclama também que, os poucos professores lecionavam fora de sua área de formação. E que na escola não tinha acesso à tecnologia alguma. Nada era adequado, “tinha apenas professor quadro e giz!”.

O outro estudante (perfil 20) reflete que sua primeira escola, municipal, mesmo sendo tradicional e com poucos recursos didáticos, era muito bem organizada, “os professores não perdiam uma aula, tinham controle sobre as turmas”, e as turmas também mantinham o respeito com os professores. Por outro lado, quando ingressou noutra escola, estadual, “era tudo muito desorganizado, com turmas com mais de 50 alunos, muitas cadeiras quebradas, salas sujas. Os professores faltavam muito às aulas, e, às vezes só faziam enrolar”. Reforça a crítica dizendo que, quando chegou ao ensino médio a problemática só se agravou.

No tocante às mediações relacionadas ao *ingresso* dos estudantes na graduação, como um aspecto bastante significativo, dentre outros apontados pelos estudantes desse

grupo, destacamos o fato de 09 (nove) do total, terem ingressado no CES através do primeiro vestibular especial, realizado para as primeiras turmas de licenciatura em 2006.

Sobre o ingresso via vestibular especial, uma jovem (perfil 14) esclarece que: “apesar de ter sido um vestibular especial, a prova foi difícil”. Por sua vez, apenas uma estudante (perfil 15), que inclusive concluiu o ensino médio em escola particular como bolsista, declarou que seu ingresso se deu via vestibular convencional, já em 2007. Seus pais conseguiram concluir o ensino superior. De acordo com seu relato, objetivando incentivar seus estudos, eles “sempre compravam gibis e quando mais velha literatura brasileira”, demonstrando que na família a jovem teve acesso a outras possibilidades de leitura, para além das práticas escolares.

Outro elemento que chama atenção nesse segundo grupo é o fato de 09 (nove) estudantes declararem que foram os primeiros de sua família a *ingressar* numa universidade, ou curso superior. Do total apenas uma estudante (perfil 19) declarou que seu irmão mais velho já cursava graduação quando ela ingressou no CES. O que nos leva a inferir que ela e seu irmão tenham sido influenciados pela família, sobretudo pelo pai que tem curso superior e também é professor.

Faz-se interessante notar que, para cada estudante, a opção pelos cursos nos quais ingressaram no CES, não foi uma escolha individual. Em quase todos os casos, teve sempre a participação, ou a indicação de alguém da família, de amigos ou de algum professor da escola. Por sua vez, o momento do ingresso na universidade, para todos eles, representa uma oportunidade única, de muitas expectativas, para eles e para a região. Assim, “surgiu ali uma nova esperança, pois, sabia que seria a oportunidade de fazer um curso superior”, registrou uma das estudantes (perfil 12). Outra jovem (perfil 11) declara: “por incentivo da minha irmã mais velha acabei optando e me inscrevendo para seleção da UFCG-CES para Licenciatura em Biologia”. Por outro lado, outra jovem (perfil 13) declara que não tinha interesse por nenhum dos cursos oferecidos na época. Mas, por influência de amigos e da família decidiu se inscrever e, escolheu o curso de química por eliminação.

Para outra jovem (perfil 14), quando “surgiu a novidade de um *campus* da UFCG perto da minha casa, em Cuité [...] não acreditava que isso fosse possível, “achava muito surreal”. Como estratégia para ingressar na graduação, ela começa a mobilizar alguns amigos para estudar em grupo para o vestibular. Outro enunciado que marca a importância da chegada da UFCG na região foi assim expresso por outra jovem (perfil 17): “fazer um

curso superior na minha própria cidade era maravilhoso, pois na época que terminei o ensino médio não tinha nenhuma expectativa de estudar fora”.

Nas palavras de outra jovem (perfil 19) assim que ficou sabendo do resultado foi uma alegria, “agora eu pensava, sou universitária, um universo escuro aos meus olhos, não sabia o que vinha pela frente”. E, segundo outro jovem (perfil 20) que tinha o sonho de cursar arquitetura “mas, para não perder a oportunidade de estudar em uma universidade federal perto de casa”, fez opção pela Química.

Por outro lado, apenas três estudantes enunciam que escolheram o curso por que tinham afinidade com a área. Uma delas (perfil 14) que conseguiu ser classificada em segundo lugar para a Licenciatura em Química, declara: “era o curso que eu sempre quis fazer”. Outra jovem diz que (perfil 17) com base nas experiências escolares, escolheu fazer o curso de Licenciatura em Química, e as expectativas eram as melhores possíveis, “tentar mudar a minha própria história e da minha família”.

Para a outra (perfil 19) que na escola gostava de cálculos, decidiu pela Licenciatura em Química, tendo em vista que no ensino médio se destacava na área “e também vi a possibilidade de estudar perto de minha casa”. Assim, nas narrativas, a chegada da UFCG em Cuité, para os estudantes tem o sentido de uma oportunidade e representa um acontecimento importante. Faz-se importante destacar ainda que, para 05 (cinco) estudantes desse grupo, o ingresso na graduação não se deu na primeira tentativa. Eles já haviam tentado, sem êxito, ingressar em outros cursos e em outras instituições.

No que concerne às *mediações* experienciadas durante a *permanência* dos estudantes na graduação, atentamos para aquelas que de algum modo contribuíram para o *sucesso* ou êxito na formação. Assim como identificamos nos resultados evidenciados durante a análise do primeiro grupo, nesse segundo grupo, a titulação dos docentes vinculados ao curso de Licenciatura em Química e, aqui também aqueles vinculados à Licenciatura em Ciências Biológicas, pode ter sido uma mediação decisiva para que os estudantes alcançassem uma *trajetória universitária prolongada*. Visto que, tais docentes conseguiram oferecer mais oportunidades para que os estudantes daquela Unidade pudessem participar de projetos de iniciação científica, iniciação à docência, projetos de extensão, dentre outras experiências, desde o início do *campus* em 2006.

Esse fato evidencia, sobretudo, a importância da qualificação dos professores, para que a universidade possa oferecer, já na graduação, uma formação com qualidade científica e social aos seus estudantes, levando-os inclusive a se manterem implicados no processo de formação desde cedo, como um processo afetivo, mediador entre os sujeitos e

as possibilidades de construção de suas trajetórias de formação. Tais mediações devem ser entendidas na relação entre as posições que os agentes, os estudantes, ocupam no campo universitário, as disposições (os *habitus* e novos *habitus*) e as tomadas de posição, as escolhas possíveis (BOURDIEU, 1996).

Esses elementos dizem da importância da qualidade dessas mediações experienciadas na graduação, para que o processo de formação se efetive com êxito. Nesse sentido, não basta oferecer bolsas ou auxílios aos estudantes, é fundamental a mediação dos professores na construção de um processo de formação que envolve aspectos objetivos e subjetivos em interface, já que, diz respeito a um processo que implicará diretamente no desenvolvimento das subjetividades.

Por sua vez, identificamos que em todos os relatos desse grupo, as atividades mediadoras, ou as mediações relacionais, experienciadas pelos estudantes durante a *permanência* na graduação, para além das salas de aula, ou melhor, na interface entre os conhecimentos apreendidos nas aulas com aqueles apreendidos com as experiências de pesquisa, com a prática de ensino e os projetos de extensão, entre outras práticas, foram decisivas para a construção de suas *trajetórias universitárias prolongadas*. Assim, observamos também que todos os estudantes desse grupo, participaram ao mesmo tempo, de diversas atividades no período da graduação. Por sua vez, a participação em Projetos de Iniciação Científica – PIBIC foi a atividade mais citada, aparecendo com maior nível de importância em 07 (sete) relatos, para os estudantes que receberam bolsas durante o curso, ou mesmo para aqueles que participaram dessa atividade como voluntários.

Outra atividade mediadora que merece destaque nos relatos refere-se à participação no Programa de Iniciação à Docência – PIBID, que foi apontada por 05 (cinco) estudantes, como uma mediação fundamental para a formação. Também foi apontada a participação em projetos de extensão, a exemplo do Pré Vestibular Solidário – PVS, em Projetos Voluntários de Iniciação Científica – PIVIC, na monitoria de algumas disciplinas com a supervisão dos professores, além nos estágios supervisionados.

Os estudantes citam ainda as experiências em laboratório e valorizam, sobretudo, a boa relação com os professores como sendo uma mediação importante para a continuidade dos estudos. Reconhecem a importância da formação dos professores e agradecem o apoio que deles receberam. Em alguns relatos identificamos ainda o recebimento de bolsas e outros auxílios, vinculados à assistência estudantil, a exemplo da bolsa REUNI e do acesso à residência universitária como sendo importante para a permanência nos cursos.

Por sua vez, fica evidente nos enunciados que, o que marca as trajetórias na graduação, contribuindo decisivamente para a continuidade dessas trajetórias, diz respeito à experiência dos estudantes com a pesquisa. Nesse sentido, evidencia uma das estudantes (perfil 11): “de tudo o que atuei na graduação, os projetos PIVIC e PIBIC, moldaram de certa forma, a profissional que me tornei, pelo amor à pesquisa”. Já outra estudante (perfil 12) afirma que, logo no terceiro período do curso conseguiu engajamento em um projeto de iniciação científica (PIBIC) como bolsista, que “durou para todo o resto da graduação e me fez ver que realmente desejo seguir a área acadêmica voltada para a pesquisa”.

Para outra jovem (perfil 13) foi também no terceiro período do curso que, “as coisas começaram a tomar outro rumo e minha mente a se abrir para as oportunidades que estavam surgindo”. Foi quando conheceu os laboratórios de química e começou a “enxergar o outro lado da academia”. Observa com ênfase que, a partir daquele momento, tudo se modificou, “eu fui selecionada para executar um projeto de iniciação científica, o que eu considero o meu divisor de águas”. Era um projeto com bolsa do PIBIC.

Por outro lado, também existem contradições nesse processo, já que as bolsas de pesquisa não atendiam a todos os interessados. Para uma das estudantes (perfil 16) que sempre desejou participar de projetos de pesquisa, esta atividade em seu curso (Licenciatura em Física) ainda era “bem restrita, pois apenas um professor tinha PIBIC e o mesmo já era para um aluno que ele escolheu e não foi por processo seletivo”.

Aqui podemos pensar na importância das *atividades mediadoras*, além das *mediações* relacionais, como sendo dois aspectos do mesmo processo que, no contexto universitário, se complementam para a construção das trajetórias de formação, interferindo diretamente na permanência e no sucesso ou êxito acadêmico, que junto a outros aspectos, contribuem decisivamente para a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*.

Dessa forma, corroboramos a tese de Vygotsky, para quem as aprendizagens geram desenvolvimento, através da qualidade das mediações, da participação dos estudantes em atividades mediadoras na graduação, além das mediações relacionais. Além disso, a importante presença de pelo menos um professor conduzindo essas atividades, contribui, segundo os enunciados, ativamente para a construção de um *habitus* universitário, enquanto possibilidade mediadora, a serviço da continuidade do processo formativo dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se no Brasil, a universidade é uma instituição que se estabeleceu tardiamente e que não foi criada para atender às necessidades da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a poucos. No contexto mais recente, a partir dos anos de 1990, a Educação Superior brasileira, tem sido influenciada pelas políticas neoliberais e pelos organismos internacionais que, vinculados ao modo de produção capitalista, durante os governos neoliberais (de Fernando Collor a FHC), pleiteavam o desmonte dos bens públicos, dentre eles, a universidade sofreu muitos abalos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/1996), o País abre as portas para a diversificação dos níveis de ensino, operacionalizando interesses de flexibilização, nas leis suplementares, nos projetos e nas práticas cotidianas do processo formativo, durante a segunda metade dos anos de 1990 até 2002.

Por outro lado, faz-se importante problematizar, na tessitura das contradições, no bojo das recentes e importantes transformações ocorridas no contexto da Educação Superior brasileira, desencadeadas a partir de 2003, os aspectos que distoam desse processo que avançava com o ideário neoliberal. Nesse sentido, o principal elemento, objeto do presente estudo (em processo), diz respeito às experiências formativas de estudantes que, através da política pública que desencadeou a expansão/interiorização das universidades federais no período, conseguiram ingressar na graduação, permanecer nos cursos até a sua conclusão, obtendo sucesso ou êxito na formação.

Desde sua implantação em 2006, testemunhamos que, as condições sociohistóricas e político-econômicas favoreceram a construção de um *campus* universitário diferenciado de muitos outros pertencentes à mesma rede federal de Educação Superior. Por outro lado, quando ensejamos desenvolver a coleta de dados no referido *campus*, nos deparamos com a dificuldade em manter contato com os estudantes egressos da graduação. Nessa busca, observamos que a universidade ainda não dispunha de um arquivo efetivo no sentido de solicitar informações sobre as condições de existência, sobre o acesso ao mundo do trabalho, ou mesmo sobre a continuidade dos estudos de seus egressos.

No início dessa busca não tínhamos noção de que iríamos identificar uma quantidade significativa de estudantes que, mesmo em tão pouco tempo já haviam conseguido alcançar uma *trajetória universitária prolongada*, com o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e/ou doutorados). Por sua vez, desde o início desse

estudo, a literatura que conseguimos reunir sobre a temática informa que, mesmo considerando as dificuldades ocorridas na implementação do primeiro Plano Nacional de Educação - PNE apresentado em 2001 observou-se que na gestão dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro governo Dilma Rousseff, uma série de políticas beneficiaram as universidades federais, cujo processo de interiorização representa o marco sociohistórico mais importante para a Educação Superior, sobretudo para aquelas regiões que estavam mais distantes do acesso a esse bem público e dever do Estado.

Como estive ligado desde o início a este processo de expansão e interiorização das universidades federais, o que fica claro logo no primeiro capítulo desta tese, quando apresento em forma de relato autobiográfico, o nosso interesse pela temática foi sendo constituído sociohistoricamente, primeiro na interface entre a minha trajetória de formação, enquanto estudante com uma origem rural, advindo da escola pública, a ingressar, permanecer e concluir a graduação e pós-graduação (mestrado) numa universidade pública, com todas as dificuldades e superação dos desafios. Em seguida, já enquanto docente na mesma rede federal de Educação Superior, primeiro no *campus* de Cuité/UFCEG e depois no *campus* de Arapiraca/UFAL.

Nessas condições, os questionamentos nascidos com os problemas enfrentados nas práticas cotidianas foram sendo transformados em problemas de investigação científica. Assim, dentre muitos outros problemas que merecem um tratamento sistemático, na busca por contribuir para a análise das políticas e dos processos que se atualizam no contexto da universidade pública brasileira, desde o início deste trabalho questionamos: De que forma o recente processo de expansão e interiorização universitária se refletiu na democratização do acesso ao ensino superior público aos jovens das camadas populares? Ou melhor, houve democratização da Educação Superior no contexto e no período em estudo (2003 a 2015)? A busca por responder tais questionamentos visa contribuir para a análise da política de expansão e interiorização, mas também, para a efetivação da formação dos estudantes com qualidade científica e social.

Nesse sentido, com os resultados a que chegamos, a hipótese de trabalho, descrita na introdução, pôde ser confirmada, já que, a partir das evidências encontradas com os dados numéricos e sobretudo aqueles desvelados nos relatos, é possível afirmar que, o recente processo de expansão e interiorização das universidades federais favoreceu o ingresso de muitos jovens das camadas populares na universidade, oriundos do contexto rural, ou mesmo das pequenas cidades do Semiárido Brasileiro, vindos da escola pública, filhos de pais e mães com pouca escolaridade e baixa renda na família, os primeiros da

família a ter acesso a um curso superior. Caracterizando assim, um avanço significativo no processo de democratização do acesso a esse nível educacional, visto que, ao acessar à universidade, no tempo e no contexto considerado, os estudantes da graduação, em um campus novo, experienciaram outros acessos e conseguiram inclusive, alcançar uma *trajetória universitária prolongada*.

No entanto, para que tenham sucesso, ou êxito na formação, os estudantes tiveram em suas experiências na graduação, *mediações* decisivas, a exemplo da participação em projetos de iniciação à pesquisa, extensão, monitoria e iniciação à docência. Para a realização do estudo tomamos como pedra angular o Plano de Expansão Institucional da UFCG – PLANEXP (2005), a partir das ações desencadeadas com a criação do *campus* de Cuité – Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG, resultado das políticas voltadas para a expansão das oportunidades de acesso aos cursos de graduação nesse tempo e contexto considerado.

Assim, mesmo considerando que a taxa de diplomação ainda não foi a esperada, comparando o número de estudantes que ingressaram no referido campus e aqueles que concluíram a graduação, com o estudo realizado, fica evidente que, com a implantação do referido *campus*, a UFCG também alcança seus objetivos, visto que, grande parte dos estudantes que ali ingressaram no período investigado, são originários de Cuité e/ou de cidades próximas daquela região geográfica e que uma parte significativa daqueles que entramos em contato, só concluíram seus cursos depois de 2015. Por sua vez, fica evidente ainda a exigência por manter a qualidade da formação nos cursos.

Nessa direção, os resultados alcançados com a análise realizada naquele contexto localizado, dizem também, de forma mais ampla, das condições de produção do recente processo de expansão e interiorização das universidades federais, a partir das *mediações* que contribuíram para o *acesso* de estudantes das camadas populares à universidade, pelo *ingresso* no CES. Por sua vez, os resultados alcançados evidenciam, sobretudo, aquelas *mediações* que, durante a *permanência* dos estudantes na graduação, foram decisivas para o sucesso ou êxito em suas trajetórias formativas, contribuindo assim, para a construção das *trajetórias* dos estudantes.

Tais *mediações* aparecem nos relatos de forma enfática. Às vezes, em um mesmo relato elas se repetem, e, assim, pela ênfase, serviram de lentes de alcance para uma leitura mais próxima da realidade investigada, na busca por desvelar as experiências formativas dos sujeitos. Com o trabalho analítico realizado, foi possível observar, através das narrativas, as iniciativas que a parti de 2003, favoreceram o avanço no processo de

democratização da Educação Superior pública enquanto processo plural que reúne aspectos objetivos vinculados à Política de Educação Superior implantada no período estudado e aspectos institucionais próprios de cada estrutura universitária, além daqueles subjetivos, próprios da constituição dos sujeitos no desenvolvimento de suas trajetórias formativas.

Com isso, os relatos autobiográficos sintetizados nos *perfis das trajetórias* revelam elementos objetivo-subjetivos constituintes de cada trajetória singular, mas revelam também as características de um processo mais amplo, em curso nas universidades federais, que aqui foi delimitado pela temática e o objeto em estudo. Assim, os perfis, quando considerados em seu conjunto, dizem respeito às iniciativas recentes pela democratização da Educação Superior pública no Brasil e realçam as características da região considerada. Dizem também, das práticas localizadas e da necessidade de outros possíveis estudos comparativos.

Com esse posicionamento, através da análise das *mediações* e da reconstrução das *trajetórias de formação*, sintetizadas nos *perfis*, buscou-se superar a dicotomia objetividade-subjetividade. Nesse percurso, recorreremos a Bourdieu (2002), para quem, toda *trajetória social*, no caso em estudo, toda trajetória de formação, deve ser compreendida como “uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos”.

Estudar uma *trajetória de formação* através de relatos autobiográficos de estudantes universitários, significa considerar o processo sociohistórico de um sujeito concreto, em um espaço social definido, evidenciando as mediações que de alguma forma contribuíram para as aprendizagens, para a apropriação dos saberes e práticas e para o desenvolvimento dos sujeitos, mesmo sabendo que, nessa empreitada, só temos acesso a uma parte, ou, a elementos, a indícios de um todo complexo que nem mesmo a observação direta dá conta.

No caso em estudo, a origem social, bem como a origem escolar dos estudantes representa um holofote importante na elucidação das trajetórias, considerando que o *habitus* primário, construído na família, como a primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, através de outras mediações, sofrerá transformações ao longo da vida. Por sua vez, considerando as experiências formativas dos estudantes na universidade, podemos tratar da construção de um novo *habitus* universitário, que no caso evidenciado no presente estudo, contribuiu para a construção das *trajetórias universitárias prolongadas*.

A realização do presente estudo também aponta as contradições e dificuldades existentes no processo de expansão e interiorização nas universidades federais brasileiras, contudo, evidencia principalmente os avanços e as possibilidades geradas com a implementação das diversas iniciativas por parte do governo federal no período e no contexto investigado. Por sua vez, tais iniciativas fazem parte de um processo que ainda está em curso, em constante atualização, ao tempo em que a manutenção das universidades, dos seus *campi*, das unidades formativas e dos seus cursos, demanda o investimento contínuo de recursos econômicos, materiais e subjetivos.

Por outro lado, com os recentes acontecimentos sociohistóricos e políticos ocorrido a partir das eleições presidenciais de 2014, que desaguou num grave processo de desestabilização política do governo da presidenta Dilma Rousseff e “resultou na consumação de um golpe parlamentar, jurídico e midiático responsável por destituir a presidenta eleita e transferir o comando da nação ao vice-presidente Michel Temer e seus aliados” (COSTA, 2017), o destino do processo de democratização da Educação Superior, dos demais bens públicos e da própria democracia em nosso País está sob grave ameaça.

Através do Caso estudado na presente tese, conseguimos comprovar que, entre 2003 e 2015, as iniciativas implementadas pelo governo federal que resultaram na criação de novas universidades, novos campi, novas unidades, novos cursos e novas vagas para ingresso de estudantes advindos, sobretudo das camadas populares, da escola pública, das pequenas cidades e das regiões mais interiorizadas de nosso território brasileiro, representam iniciativas fundamentais para o avanço no processo de democratização da Educação Superior brasileira.

Por outro lado, na atualidade existem mais preocupações e incertezas do que esperanças, no sentido de que, “a transição governamental derivada do golpe de Estado consumado em agosto de 2016 foi um divisor de águas no que diz respeito à política educacional do governo central” (COSTA, 2017). Nesse sentido, as primeiras investidas contra a Educação Superior Pública e contra a Educação como um todo já estão em curso, visto que, a ruptura democrática aponta para um retrocesso de desmonte e sucateamento da educação pública em benefício da mercantilização, como é de praxe nas iniciativas neoliberais. Reagindo a esta investida neoliberal, Ristoff (2016, p. 07) reflete que as esperanças que os números alimentavam até o final de 2015, sofreram forte impacto com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff. Assumi, então, como Ministro da Educação, um deputado cujo partido apresentou a proposição de inconstitucionalidade das ações

afirmativas para ingresso nas instituições federais de educação superior, tese recusada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012.

Como exemplo dessa nova investida neoliberal, podemos observar a Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016, do Ministério da Educação, criada com o pretexto de desburocratizar processos, dá autonomia às instituições federais de ensino superior para reduzir o número de vagas autorizadas para cursos de graduação em atividade. Por outro lado, a referida portaria desregulamenta ainda mais a educação superior privada e favorece a redução da oferta de vagas. Nesse sentido, as metas traçadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) também estão ameaçadas.

De acordo com os resultados evidenciados, fica claro também a necessidade de ampliação do campo de investigação, sobre a vida acadêmica e universitária. Assim, o estudo das trajetórias dos estudantes, para que não seja apenas um estudo isolado, necessita da interlocução com pesquisadores de outras instituições, para a realização de estudos comparativos. Para tanto, pretendemos manter o diálogo com pesquisadores da mesma região geográfica ou de outras regiões, interessados na temática. O estudo servirá de base também para o nosso trabalho cotidiano na graduação, na busca por construir outras interfaces. Mantemos nossa esperança, por que estamos em movimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campina: Papyrus, 1995.
- _____, M. E. D. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. **A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul.-dez, 2013.
- ARAÚJO, T. B. **Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula**. In: SADER, E. (org.) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013** – Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- _____, P. Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- _____, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- _____, P.; PASSERON, J-C. A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.), Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____, P. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, J; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos & abusos da história oral. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- _____, P. **As regras da arte**. São Paulo: Cia das Letras; 2002.
- _____, P. **Homo Academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.
- BRASIL - INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO – INSA/MCTI. **Síntese da População do Semiárido Estimada para 2014**. Campina Grande, 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Balanco Social SESU. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

- BRENTANI, R. R.; CRUZ, C. H. B. (Coord.). **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. São Paulo: FAPESP, 2011.
- CANIELLO, M. de M.; et. al. **Plano de Expansão Institucional da Universidade Federal de Campina Grande – PLANEXP/UFMG**. Reitoria. Secretaria de Projetos Estratégicos, Campina Grande. 2005.
- CATANI, A. M. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de outubro de 2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CARRANO, P. **Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional**. In: **SPOSITO, M. P. (org.) Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- COSTA, B. **Ensino superior no Brasil: avanços, contradições, desmonte e desafios**. Brasília: Senado Federal, 2017.
- COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2008.
- DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: Educar - Editora da UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.
- _____, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRIPP, G.; BARBOSA, M. L. de O. **A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo**. In: **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2014.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Fontamara, (1985/1993).
- HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05/01/2017.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) – 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015**.
- INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2001-2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> . Acesso em: 20 mar. 2016.
- JEZINE, E.; BRANCO, U. V. C. **A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012)**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 60-82, jul.-dez. 2013.
- JEZINE, E.; et al. **Democratização do Acesso ao Ensino Superior: a expansão da Universidade Federal da Paraíba no período de 1990 - 2010**. In: XXI Seminário Nacional Universitas/Br, 2013, São Carlos - SP. XXI Seminário Nacioinal Universitas/Br: Políticas Públicas para a Educação Superior Expansão e Internacionalização, 2013.

- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artimed, 2004a.
- _____, B. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
- _____, B. Sociología y autobiografía. Revista de Antropología Social, 13, p. 37-47. UCM, 2004b.
- LAMARRA, N. F.; PAULA, M. de F. C. (org.) **Reformas e democratização da Educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.
- LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. (org). **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LANE, S. T. M. “Os Fundamentos Teóricos”. In: Arqueologia das Emoções. Silvia T. M. Lane, Yara Araújo, Regina Célia, Fernando Gonzáles Rey, Ana Maria Lanzone (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LAVERGNE, R. F.; BESERRA, B. L. R. **Exercício para a construção de uma Antropologia do ensino superior**. XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL. UFPI – Teresina – PI, 2012.
- LEITE, S. A. da. C. **Afetividade nas Práticas Pedagógicas**. Temas em Psicologia. Vol. 20, no 2, 355 – 368, 2012.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes 1978.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova**. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba, SP: EdUniso/RAIES, p. 45-72, 2008.
- LUKÁCS. G. **Socialismo e democratização: escritos políticos 1956 – 1971**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.
- LIMA, F. S; ZAGO, N. **Evasão no Ensino Superior: tendências e resultados de pesquisa**. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba, 2016.
- MACEDO GOMES, A. et. al. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(6), 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2200>. Acesso em 25 de outubro de 2016.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MELO, P. B. de. *et al.* **A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e mudanças**. In: MELO, Patrícia Bandeira de. (Coord). *A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e mudanças*. Recife: FUNDAJ, 2014.
- MELO, P. B. de. *et al.* **Projetos de vida, carreiras e sonhos: a universidade pública no interior do Brasil e a ascensão social de jovens**. Salvador – BA, 2013.
- MOLON, S. I. Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In: **Conferência de pesquisa sócio cultural**, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>> Acesso em: 08 abr. 2008.
- NOGUEIRA, C. M. M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação**. Goiânia-GO. 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

- NOGUEIRA, M. A. **Prefácio**. In: PIOTTO, D. C. (org.). *Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.
- NÓVOA, A; FINGER, M. (org.), **O Método (auto) biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde - Cadernos de Formação 1, 1988.
- OKELY, J. **Anthropology and autobiography**: participatory experience and embodied knowledge. In: *Anthropology and autobiography*. London and New York: Routledge, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PASSEGGI, M. da C. **Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica**. Salvador: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PAULA, M. F. C. de. **Educação Superior e inclusão social na América Latina**: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: LAMARRA, N. F.; PAULA, M. de F. C. (org.) *Reformas e democratização da Educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.
- _____, M. F. C. *Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco*. Argentina. RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre 2009.
- PEIXOTO, M. G. **O público e o privado na história da educação brasileira**. São Paulo: Princípios, p. 103 - 109, 2013.
- PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para O Desenvolvimento. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**: atlas Brasil 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- REIS, M. S. A. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. Goiânia: Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.
- REGO, T. C.; OLIVEIRA, M. K. de. **Contribuições da perspectiva histórico – cultural de Lúria para a pesquisa contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010.
- REY, F. G. **“O Emocional na Constituição da Subjetividade”**. In: *Arqueologia das Emoções*. Silvia T. M. Lane, Yara Araújo, Regina Célia Giora, Fernando Gonzáles Rey, Ana Maria Lanzzone (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- RISTOFF, D. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- RISTOFF, D. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**: da expansão à democratização. In: *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org). **Democratização do campus**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RISTOFF, D. **Os desafios da Educação Superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013.

_____, D. **Democratização do campus: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação.** Rio de Janeiro. Cadernos do GEA – N. 9: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

_____, D. **O Novo Perfil do Campus Brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Campinas/Sorocaba - SP: Avaliação. V. 1, n. 3, p. 723-747, 2014.

_____, D. **Educação superior: democratizando o acesso.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

RODRIGUES. L. C. **Uma Etnografia na Universidade: sobre o processo de construção e legitimação do trabalho acadêmico.** Trabalho apresentado no XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS Caxambu, MG, 22 a 26 de outubro de 1996.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Campinas – SP: Revista Brasileira de Educação, 2002.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista.** Brasília, DF, Linhas Críticas, v.19, n.39, p. 409-428, mai./ago, 2013.

SOARES, L. T. **O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil.** In: RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. Cadernos do GEA. – n.3 – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

SOBRINHO, J. D. **Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.

_____, J. D. **Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos.** EccoS, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 67-93, 2008.

_____, J. D. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

_____, J. D. **Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade.** In: COSTA de PAULA, M. F.; LAMARRA, N. F. (org.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

TAVARES, G., et al. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil Pós LDB/96.** Desafios para a avaliação. Inter-ação, 2011.

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2002.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII.** This paper is posted at the Scholarship Repository, University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>, 2005>. Acesso em: 15 mai. 2015.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. de. **Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo.** Revista Argentina de Educación Superior – RAES. Año 3. Número 3, 2011.

VARGAS. H. M. et. al. **REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização.** In: BARBOSA, M. L. de O (org.). Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999 a.

- _____, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 b.
- _____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1931/1995.
- ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.
- ZAGO, N., BROCCO, A. K. **Condição do estudante de camadas populares no ensino superior**. Florianópolis. X ANPED SUL, 2014.
- ZANDONÁ, N. da L. **O espaço do contra poder**: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR. Tese. Curitiba, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Modelo do Questionário Base – Origem e Perfil do Estudante de graduação do CES (aplicado através da Plataforma Survey Monkey).

Informar origem e tipo de escola que estudou até o ensino médio, além de outras informações básicas. Tais informações são fundamentais para a escolha dos participantes da pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Nome e Idade

Curso que frequentou na UFCG

Ano de início do curso

Ano de término do curso

Se desistente em que semestre parou?

Por quais motivos parou o curso?

Qual sua cidade de origem?

Onde reside atualmente?

Sua cor autodeclarada é?

Seu endereço de email

2. EM QUAL ESCOLA ESTUDOU ATÉ O ENSINO MÉDIO?

- Somente em escola pública
- Somente em escola particular
- Mais tempo em escola pública
- Mais tempo em escola particular

3. DE QUE FORMA INGRESSOU NA UFCG?

- Vestibular
- Programa Seletivo Seriado - PSS
- ENEM

- Sistema de Cotas
- Transferência
- Outra

4. GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI

- Analfabeto
- Alfabetizado
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós Graduação

5. GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE

- Analfabeta
- Alfabetizada
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós Graduação

6. OCUPAÇÃO DO PAI

7. OCUPAÇÃO DA MÃE

8. QUANDO VOCÊ CURSAVA A UNIVERSIDADE QUAL ERA A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA?

- Menos de um salário mínimo
- Um salário mínimo
- Dois salários mínimos
- Três salários mínimos
- Quatro salários mínimos
- Mais de cinco salários mínimos

9. DURANTE A GRADUAÇÃO RECEBEU ALGUMA BOLSA/AUXÍLIO?

- Iniciação Científica
- Iniciação a Docência
- Bolsa de Extensão
- Bolsa REUNI
- Auxílio alimentação
- Residência Universitária
- Outras

10. DURANTE A GRADUAÇÃO PARTICIPOU DE ALGUM PROJETO MESMO SEM BOLSA?

- Pesquisa
- Extensão
- Artístico - Cultural
- Esportivo
- Representação Estudantil

APÊNDICE 02: Roteiro para Relato Autobiográfico

MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

1) Identificação do Participante da Pesquisa

Nome: _____ Idade: _____

Email para contato: _____

Número de irmãos: _____ Irmãos com curso superior: _____

Onde estuda e/ou trabalha atualmente: _____

Roteiro sugerido para a escrita da Trajetória de Formação (relato autobiográfico)

Escrever a sua trajetória de formação é **buscar na memória e colocar no papel** os acontecimentos, as pessoas, os lugares, as aprendizagens mais significativas, as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados, para chegar aonde chegou que só você pode verdadeiramente relatar. Pode ser um texto corrido. Para isso poderia seguir alguns passos principais tais como:

- **Primeira Parte: O que mais marcou sua formação escolar até o ensino médio** (escola pública, escola particular, zona rural, zona urbana, presença ou ausência da família, condições materiais, o material didático utilizado, os interesses, os sonhos...)?
- **Segunda Parte: Como se deu seu ingresso na UFCG/UITÉ** (por que a escolha do curso, as expectativas com a universidade, ingresso via vestibular, cotas, ENEM, como se preparou para a seleção, as dificuldades enfrentadas, a superação...)?
- **Terceira Parte: Quais os aspectos mais marcantes durante a permanência na graduação que facilitaram ou dificultaram sua formação** (a adaptação à vida universitária, o ensino, a pesquisa, a extensão, a organização dos seus horários de estudo, o acesso aos livros e textos, o transporte para a universidade, a representação estudantil, as dificuldades enfrentadas, **o apoio recebido da universidade**, a presença da gestão universitária, a relação com os professores e com os colegas, o apoio da família, a relação com a comunidade local, a relação com os colegas fora da universidade)?
- **Quarta Parte: Quais as aprendizagens que foram decisivas para o estudo e/ou trabalho que você desenvolve na atualidade? Quais são as suas expectativas profissionais hoje? Que aspectos da graduação no CES estão sendo fundamentais para sua formação atual?** Poderia apontar sugestões de melhoria para o curso de graduação que você frequentou no CES?

OBS: Favor redigir seu relato em formato Word ou PDF e enviar o mais breve que você puder para o email: lp sic@bol.com.br

OBS: No email acima a primeira letra é L de Lucas. O tamanho do texto depende do seu interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa acadêmica todos os dados a mim fornecidos de forma verdadeira serão tratados sob os pressupostos da Ética e mantidos em sigilo absoluto, sem identificação, servindo assim para análise no conjunto de todas as informações do trabalho em curso.

Prof. Lucas Pereira da Silva - Docente da Universidade Federal de Alagoas

Doutorando em Ciências Sociais – PPGCS/UFCG

APENDICE 03:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

ESTUDO: A RECENTE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E A QUESTÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS DO SEMIÁRIDO PARAIBANO NO CAMPUS DE CUITÉ/UFCG.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____ residente e domiciliado na - _____ portador da Cédula de identidade, RG , e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em ____ / ____ / _____ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso: uma análise das experiências formativas de jovens do Semiárido paraibano no campus de Cuité/UFCG”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possa avançar na compreensão e efetivação de uma política de Educação Superior mais democrática e inclusiva;
 - II) A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter a um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos científicos efetuados com o estudo;
 - III) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
 - IV) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico. Não virá interferir em minha vida pessoal e profissional;
 - V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
 - VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Local e Data _____, 15/06/2015.

Responsável

Responsável pelo Projeto:

Lucas Pereira da Silva – doutorando – PPGSC/UFCG.

Márcio de Matos Caniello - Orientador