



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *campus* Sorocaba

CCHB - Centro de Ciências Humanas e Biológicas

PPGED: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA GINZEL

**É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens
universitários para a vida adulta**

Sorocaba
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS *campus* Sorocaba
CCHB- Centro de Ciências Humanas e Biológicas
PPGED: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA GINZEL

É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação, para
a obtenção do título de mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Carla Corrochano

Ginzel, Flávia

É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta / Flávia Ginzel. -- 2017.

136 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Maria Carla Corrochano

Banca examinadora: Marília Pontes Sposito, Vanda Aparecida da Silva

Bibliografia

1. Juventude. 2. Transição para a vida adulta. 3. Educação Superior. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

FLÁVIA GINZEL

É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Sorocaba, 8 de março de 2017.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

Profa. Dra. Marília Pontes Sposito
Universidade de São Paulo

Examinadora

Profa. Dra. Vanda Aparecida da Silva
Universidade Federal de São Carlos

Dedicatória

Para minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação só foi concluída graças ao apoio que tive durante o seu desenvolvimento. Como costumo dizer, sou uma pessoa de sorte: tenho ao meu lado muitas pessoas maravilhosas que me motivam e inspiram nas mais variadas esferas da minha vida. Sei que nestas breves linhas não poderei agradecer a todas/os as/os queridas/os que atravessam comigo os múltiplos caminhos da minha travessia por esse mundo, mas saibam que todas/os vocês estão presentes em cada palavra escrita nessa dissertação.

Início agradecendo às moças e aos rapazes que gastaram algumas horas de seu tempo para contribuir com a pesquisa. Esse estudo é sobre vocês e para vocês. Muito obrigada!

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, a qual me permitiu a dedicação total ao mestrado.

À Profa. Dra. Maria Carla Corrochano, a quem tanto admiro e estimo, deixo um agradecimento especial. Sua orientação marcada pela competência, rigor e carinho foi fundamental não somente para o desenvolvimento dessa dissertação, mas, sobretudo, para o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora ainda em início de formação. Obrigada por me incentivar e me inspirar a seguir em frente com os meus projetos, professora!

À Profa. Dra. Marília Pontes Sposito e à Profa. Dra. Vanda Aparecida da Silva, agradeço pelas preciosas sugestões durante exame de qualificação. À professora Marília agradeço pelas contribuições que vêm enriquecendo a pesquisa desde quando ela ainda era um simples esboço. É uma honra muito grande poder contar com o apoio de uma das minhas maiores referências intelectuais. À professora Vanda Aparecida da Silva, por quem me encantei desde que assisti a sua aula na disciplina de seminários de dissertação, meu agradecimento pelas indicações bibliográficas que trouxeram uma dimensão mais sensível ao trabalho.

Ao Prof. Dr. José Machado Pais, que se dispôs a ler o projeto e os primeiros achados do trabalho de campo. Foi um privilégio ser lida por uma das minhas principais referências bibliográficas.

Agradeço às/aos queridas/os amigas/os da linha dois pela parceria: Carol, Fausto, Hércules, Rebeca, Silvânia e Thais. Deixo um agradecimento especial para as/o amigas/o que dividiram comigo a ansiedade que invariavelmente surge durante a escrita da dissertação: Thais, Fausto e Silvânia, obrigada, companheiras/o!

Às/o docentes da linha 2, obrigada por serem uma inspiração para aquelas e aqueles que acreditam no papel político da pesquisa científica.

Ao Coletivo Feminista Carolina de Jesus e à Frente de Esquerda Classista, companheiras/os de militância. Ao Saramuná, companheiras de arte.

Ao Matheus, amigo-irmão-artista, pela amizade de tantos anos, eternizada pelos seus desenhos em minha pele e, agora, também na minha dissertação. Obrigada por existir na minha vida.

À Jenny, amiga de todas as horas, agradeço pelo carinho e paciência em todos os momentos. Sua presença e seu apoio foram fundamentais para que esse trabalho fosse concluído. Obrigada por tudo, “miga”.

À Tati, amiga-doutora-escritora, obrigada por me acalmar e me fazer rir durante esse processo. Você é uma grande inspiração para mim.

Ao José, meu amigo-poliglota, uma das pessoas mais generosas que já conheci, obrigada pelo apoio nas traduções.

Bruno, Rivaldo, Luciana, Debbie, Gabi, Laryssa, Cali, Vanessa, Murilo, Helena, Marcão, Mayris, Débora Oliveira, Débora Bergamini, Camila Seixas, Ari, Felipe, Tayná, Matheus, Guilherme, Thaís, Camilinha, Laura, Ricardo e mais tantas/os amigas/os queridos, obrigada pela parceria!

Por fim, agradeço e dedico essa dissertação à minha família (pai, mãe, irmão e onze vira-latas lindos), mas especialmente para a minha mãe, Adriana Maria, pessoa que mais admiro na vida. Eu te amo mais do que tudo!

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa).

O tempo é roído por vermes cotidianos. As vestes poeirentas de nossos dias, *cabe a ti, juventude, sacudi-las.* (Maiakovski)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo central compreender os modos de transição para a vida adulta de jovens universitários. A partir de entrevistas compreensivas orientadas por um roteiro semi-diretivo, buscou-se apreender um conjunto de experiências e desafios – especialmente na universidade, no mundo do trabalho e na vida familiar – que pudessem ser reveladores dos processos de transição para vida adulta vividos por dez jovens - cinco moças e cinco rapazes - que estudam na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Realizado entre os anos de 2015 e 2016, o estudo focalizou estudantes de diferentes cursos e inserções sociais que já tivessem cursado pelo menos a metade da graduação. A análise de suas narrativas evidenciou uma multiplicidade de trajetórias, as quais se caracterizam por percursos biográficos não-lineares. O estudo revelou a importância das novas políticas de acesso e permanência na universidade, as quais vêm promovendo uma crescente heterogeneidade de sujeitos em um espaço historicamente restrito às elites. Além disso, foi possível observar que ao mesmo tempo em que as trajetórias estão cada vez mais heterogêneas e singularizadas, questões estruturais – sobretudo ligadas à origem social e ao gênero – aparecem como desafios comuns a serem enfrentados pelas moças e rapazes em seus processos de conquista de autonomia e independência.

Palavras-chave: Juventude. Estudantes Universitários. Sociologia da Juventude. Transição para a vida adulta. Educação Superior.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the transition modes for the adult life of University students. From comprehensive interviews guided by a semi-directive script, we sought to understand a set of experiences and challenges - especially in the University, in the world of work and in family life - that could be revealing of the processes of transition to adult life lived by ten young people - five girls and five boys - who study at the Federal University of São Carlos - Sorocaba campus. Held between the years of 2015 and 2016, the study focused on students from different courses and social insertions who had already attended at least half of their degree. The analysis of their narratives evidenced a multiplicity of trajectories, which are characterized by non-linear biographical pathways. The study revealed the importance of the new policies of access and permanence in the University, which have promoted a growing heterogeneity of subjects in a space historically restricted to the elites. In addition, it was possible to observe that while the trajectories are increasingly heterogeneous and unique, structural issues - especially linked to social origin and gender - appear as common challenges to be faced by girls and boys in their processes to conquer autonomy and independence.

Keywords: Youth. University students. Sociology of Youth. Transition to adult life. College education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modalidade de ingresso.....	42
Tabela 2: Matrículas por curso e opção.....	43
Tabela 3: Matriculados por sexo.....	44
Tabela 4: Matriculados por idade.....	45
Tabela 5: Perfil das/os entrevistadas/os (1).....	53
Tabela 6: Perfil das/os entrevistadas/os (2) –continuação dos dados-	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA- Centro Acadêmico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEUNSP–Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DA- Diretório Acadêmico

DCE – Diretório Central dos Estudantes

EGRIS - European Society for Regional and International Social Research

ENEM –Exame Nacional do Ensino Médio

FACENS – Faculdade de Engenharia de Sorocaba

FATE - Families and Transitions in Europe

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GRET - Grupo de Investigación en Educación y Trabajo

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Laped – Laboratório de Pedagogia

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

N.E.G.R.R.A - Núcleo de Estudos em Gênero, Relações Raciais e Arte Tereza de Benguela

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID–Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPVUSP – Preparatório Pré-Vestibular da USP

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI- Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAADE - Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho

UFVJM – Universidade Federal do Vale do
Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – JOVENS UNIVERSITÁRIOS E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	6
1.1 A Universidade no Brasil: de um surgimento tardio à implantação de políticas de acesso e permanência.....	6
1.2 A juventude enquanto construção histórica e social.....	12
1.3 Olhares para a transição para a vida adulta.....	15
1.4 Estudos nacionais sobre a transição para a vida adulta.....	28
1.5 Estudos nacionais sobre jovens universitários.....	34
CAPÍTULO II A PESQUISA DE CAMPO EM UM NOVO CAMPUS	38
2.1 Situando o campus: o município de Sorocaba.....	38
2.2 A UFSCar campus Sorocaba.....	38
2.3 Das associações estudantis.....	45
2.4 Do desenho da pesquisa às experiências em campo.....	48
2.5 Pressupostos teórico-metodológicos.....	50
CAPÍTULO III- DAS TRAVESSIAS PARA A VIDA ADULTA	55
3.1 O trabalho de análise e uma breve discussão em torno de dois conceitos fundamentais: autonomia e independência.....	55
3.2 Das narrativas à emergência dos grupos.....	58
Grupo 1. <i>Mais formação e possibilidades de experimentação</i>	58
Grupo 2. <i>Em busca de independência</i>	76
Grupo 3. <i>A centralidade da militância</i>	88
Grupo 4. <i>Constituir família</i>	100
3.3 Em torno de alguns desafios transversais.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo principal compreender quais são as experiências e os desafios enfrentados por jovens que ingressaram na UFSCar *campus* Sorocaba em seus trânsitos para a vida adulta. A pesquisa começou a ser desenhada no final do ano de 2014, quando o desejo de ingressar na pós-graduação até então colorido com tons oníricos, passou a ganhar cores e contornos reais. O desejo de ingressar no mestrado em Educação foi mobilizado, em um primeiro momento, pelas discussões realizadas no âmbito do movimento estudantil, onde a questão do acesso e da permanência no ensino superior é central. Além disso, a experiência como estagiária em escolas públicas na periferia de Campinas, associada à oportunidade de acompanhar, como bolsista de iniciação científica, grupos focais realizados com jovens moradores de áreas de risco, foram me aproximando, cada vez mais, da juventude e da educação.

Quando me formei, no primeiro semestre de 2014, voltei a morar com meus pais e, sem saber – uma vez que na graduação em Ciências Sociais não tive contato com autores do campo da juventude - estava vivendo a experiência de uma “trajetória ioiô”: saindo de uma condição de independência – possibilitada pelas bolsas de pesquisa e extensão – para uma condição de total dependência financeira e residencial.

O sentimento de estar vivendo uma espécie de “retrocesso” - afinal fui socializada em uma lógica que dizia que quando “crescesse” iria estudar, trabalhar e casar - foi sendo mitigado à medida em que lia os textos da disciplina que me inscrevi como aluna especial, intitulada “Sociologia da Educação e da Juventude”, ministrada pela professora Maria Carla Corrochano. Lembro que quanto mais ia aprendendo sobre o processo de transição para a vida adulta que eu mesma estava vivendo (e que acho que ainda estou), o pensamento de “nossa, como eu sou *loser!*” foi diminuindo; afinal, pude perceber que se trata de um “drama” muito mais geral e, melhor ainda: percebi que agora eu possuía um aporte teórico para justificar a minha condição. Com licença para a brincadeira, trago esta breve descrição da minha implicação em relação ao tema para justificar as mudanças que ocorreram desde o projeto apresentado para o ingresso no mestrado, até o trabalho final que aqui apresento dois anos depois.

Wright Mills (1965) salienta o caráter dinâmico do artesanato intelectual, bem como as possibilidades derivadas da articulação entre a biografia pessoal e a história. Sendo assim, além da minha experiência biográfica enquanto jovem em transição para a vida adulta, as mudanças políticas e econômicas mais gerais também influenciaram no

processo de construção e reconstrução desta pesquisa. Nesse sentido, a escolha do tema, bem como a realização do estudo em um campus universitário de origem recente, também foi motivada pelas transformações políticas e econômicas que trouxeram para as universidades públicas sujeitos que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino.

Dentre as mudanças mais gerais, que já sinalizam forte retração, destacam-se a expansão das oportunidades de trabalho - especialmente de caráter formal, sobretudo para os segmentos juvenis (Corseuil e Botelho, 2014; Corrochano e Abramo, 2016; Guimarães, Marteleto e Brito, 2016), reformas estatais e ampliação das políticas de redistribuição de renda - com efeitos importantes, ainda que de difícil delimitação no atual contexto (Souza, 2010; Pochmann, 2012) - , expansão da escolarização (Sposito e Souza, 2014) e a contração das taxas de fecundidade (Heilborn, 2006).

No que se refere mais especificamente à questão da expansão do acesso ao ensino superior, a despeito de um conjunto de questões e problemas persistentes que vêm sendo demonstrados por vários estudos relativos a esse nível de ensino – tais como o caráter privatizante da expansão (Catani et al, 2007; Dias Sobrinho, 2010; Carvalho, 2011; Almeida, 2012;) e problemas de evasão (Machado, 2005) ou de uma evasão por mobilidade (Zago, Pereira e Paixão, 2015) – é inegável que uma parcela mais ampla e heterogênea da população juvenil tem tido acesso a esse nível de ensino. Entre 2003 e 2012, o número de matrículas saltou de 3,5 milhões para mais de 7 milhões de alunos¹, sendo essa expansão impulsionada não somente pelos programas de financiamento estudantil em universidades privadas, mas também pelas novas políticas de acesso e permanência de universidades públicas, como as ações afirmativas, o REUNI e a adoção do SiSu como sistema de seleção das universidades federais (Ristoff, 2014).

Já nos primeiros meses do mestrado, a minha experiência no campus, o contato com novos autores, bem como as reuniões de orientação, proporcionaram o surgimento de problemas de pesquisa relevantes, quais sejam: partindo do princípio de que a universidade é hoje um espaço mais heterogêneo do que no passado, como jovens pertencentes a diferentes classes, grupos de gênero², cor/raça³ e orientação sexual

¹INEP.MEC. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Brasília: INEP, 1991-2012

²Parte-se aqui do conceito de gênero elaborado por Joan Scott (1995). Em linhas gerais, essa categoria pode ser compreendida como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, bem como “uma forma primária de dar significado às relações de poder (p: 86).

experienciam esse espaço? Quais são os desafios singulares e transversais que atravessam as suas vidas? A leitura de autores filiados à perspectiva da sociologia à escala individual, notadamente os trabalhos de Danilo Martuccelli, me inspiraram a pensar nessas novas questões, as quais foram se desenvolvendo e se entrelaçando com as já referidas motivações pessoais para compreensão dos processos de transição para a vida adulta.

Além da implicação pessoal em relação ao tema, a revisão bibliográfica de pesquisas sobre a transição para a vida adulta mostrou que esta é uma questão fértil para a compreensão de questões mais amplas da sociedade contemporânea. Se tradicionalmente os modos de transição para a vida adulta eram compreendidos a partir de uma ótica linear através de uma sequência de processos regulares que caracterizava a inserção dos jovens no mundo adulto – como o término da escolarização básica, entrada no mercado de trabalho e formação de um núcleo familiar distinto daquele de origem (Galland, 1997; Camarano, 2006; Casal, 2011) -, atualmente essa linearidade e homogeneidade têm sido questionadas, mostrando que tais processos estão muito mais fluidos, heterogêneos e reversíveis (Pais, 2001; Pimenta, 2007; Ferreira e Nunes, 2014).

Essa multiplicidade de percursos é aliada a um sentimento generalizado de incerteza (La Mendola, 2005) e de inconstância em relação à posição social (Araujo e Martuccelli (2012), sendo tal sentimento relacionado a alterações em nível macroestrutural, como mudanças no mundo do trabalho – esfera onde jovens são particularmente atingidos no Brasil (Sposito, 2005; Corrochano, 2008; Guimarães, Marteleto e Brito, 2016), nos diferentes tipos de arranjos familiares (Camarano, 2006; Heilborn, 2006) e na esfera educacional (Sposito e Souza, 2014). No caso brasileiro, em especial devido à velocidade e intensidade das mudanças políticas mais recentes, o sentimento de incerteza tem se tornado ainda mais frequente.

Se a expansão das oportunidades educacionais motivou essa pesquisa em seu início, agora, em seu momento final, o risco de perdê-las parece ser iminente: o golpe institucional que colocou em xeque a nossa jovem democracia tem promovido um significativo desmonte dos direitos sociais adquiridos através da luta dos movimentos

³Utiliza-se aqui o conceito sociológico de raça na perspectiva de Guimarães (2003). Segundo o autor, raça se refere a uma construção social e, por isso, não deve ser compreendida através de uma perspectiva determinista biológica. Referindo-se às identidades sociais, o estudo das raças deve ser realizado no campo da cultura, mais especificamente da cultura simbólica, uma vez que se referem a relações de poder.

sociais. Cortes nos direitos trabalhistas⁴, congelamento⁵ dos gastos nas áreas da saúde e da educação são apenas alguns exemplos de medidas tomadas por um governo que chegou ao poder de forma ilegítima.

Diante desse um contexto incerto e conturbado, a pesquisa buscou compreender como moças e rapazes estudantes de uma universidade pública, criada em um momento de expansão das políticas de acesso e permanência, transitam para vida adulta. A partir da inter-relação entre as experiências na universidade, no mundo do trabalho e na família, procurou-se apreender de que modo jovens de diferentes origens socioeconômicas, gêneros, cor/raça e orientações sexuais conquistam a autonomia e a independência. Partindo do princípio de que questões estruturais interferem nas experiências individuais, buscou-se, também, ver quais os diferentes recursos que jovens de distintas inserções sociais mobilizam para enfrentar os desafios que lhes são colocados.

Para responder a essas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa com dez jovens – cinco moças e cinco rapazes – de diferentes cursos, turnos e inserções sociais. Além do fato de estudarem na UFSCar e de terem até 29 anos⁶, foram entrevistados jovens que haviam cursado pelo menos a metade dos seus cursos de graduação, a fim de apreender a influência da experiência universitária no processo de transição para a vida adulta. A dissertação está estruturada em três capítulos, os quais serão brevemente descritos a seguir:

Capítulo 1) Jovens universitários e a transição para a vida adulta. Nesse primeiro capítulo, além de uma breve contextualização histórica a respeito da gênese e do desenvolvimento das políticas de acesso e permanência na Universidade, é feita uma discussão mais teórica sobre o conceito de juventude, bem como uma revisão bibliográfica de trabalhos que focalizaram a questão da transição para a vida adulta, tanto no contexto europeu, como aqueles produzidos em âmbito nacional. Ao final

⁴A este respeito, ver artigo de Pochmann (2017) em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/01/04/pochmann-ante-desemprego-reforma-da-clt-defendida-por-temer-so-ataca-salarios-e-direitos/>

⁵Refiro-me à PEC 55 (antiga PEC 241) também denominada “PEC do teto” A este respeito, ver: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/046095.shtml>

⁶São consideradas jovens no Brasil pessoas com a idade entre quinze e vinte nove anos. Sobre este recorte etário, consultar o Estatuto da Juventude: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

desse capítulo, trago, ainda, uma sucinta revisão de produções acadêmicas sobre jovens universitários que contribuíram para a construção da presente pesquisa.

Capítulo 2) A pesquisa de campo em um novo campus. No segundo capítulo, descrevo o lugar onde foi realizada a pesquisa, o campus Sorocaba da UFSCar. Trago, também, uma descrição das políticas institucionais e de alguns movimentos estudantis presentes no campus. Em um segundo momento, discorro a respeito dos caminhos da pesquisa e descrevo sucintamente a minha experiência pessoal com as/os jovens.

Capítulo 3) Das travessias para a vida adulta. Nesse capítulo final, são descritos e analisados os relatos de vida das/os jovens que deram vida a esta pesquisa. Antes de trazer seus relatos, faço uma discussão a respeito de dois conceitos-chave para a compreensão do processo de transição para a vida adulta: autonomia e independência. Os relatos estão divididos em quatro grupos organizados a partir de suas experiências, percepções e desafios em relação a alguns marcos da transição para a vida adulta, tais como o ingresso e finalização da educação superior, o trabalho e a vida familiar. São eles: Grupo 1) *Mais formação e possibilidades de experimentação*; Grupo 2) *Em busca de independência*, Grupo 3) *A centralidade da militância* e Grupo 4) *Constituir família*. Por fim, também se analisa como compreendem o que é ser adulto e o que é ser jovem e alguns desafios transversais aos diferentes grupos.

Espera-se que esta dissertação possa revelar alguns conhecimentos e suscitar novas questões sobre a juventude universitária brasileira e o processo de transição para a vida adulta. Além disso, tem-se o objetivo acadêmico e político (uma vez que a ciência não é neutra) de defender a importância de uma universidade de qualidade, pública e laica para todas e todos.

Jovens universitários e a transição para a vida adulta

1.1 A Universidade no Brasil: de um surgimento tardio à implantação de políticas de acesso e permanência

No Brasil, as primeiras pesquisas que tiveram como foco a juventude tomaram como ponto de partida de suas análises a questão dos jovens universitários, como é possível observar a partir da análise dos clássicos estudos de Marialice Foracchi. Nas obras “*O estudante e a transformação da sociedade brasileira*” (1965) e “*A juventude na sociedade moderna*” (1972), a autora enfatizou sua discussão a respeito da categoria “jovem” a partir de sua condição estudantil, focalizando a análise no movimento estudantil. Partindo de uma perspectiva mannheimiana sobre a relação entre as gerações, Foracchi não se omitiu de realizar, também, um debate sobre as questões de classe, uma vez que naquele momento histórico os jovens que integravam o movimento estudantil pertenciam, predominantemente, às camadas médias e altas da sociedade brasileira. Ao analisar as diferenças entre as classes, a autora enfatiza que para os jovens de origem operária a continuidade dos estudos estava bastante ligada à expectativa de mobilidade social, uma vez que naquele momento histórico o ensino superior era ainda mais restrito do que nos dias de hoje.

Segundo Foracchi (1965), a juventude não é uma categoria homogênea, já que jovens de distintas inserções sociais apresentam diferentes maneiras de ser e de vivenciar a juventude. Sem desconsiderar a diversidade de juventudes, Foracchi enfatizou um traço que seria característico desse momento da vida: a habilidade de contestação e enfrentamento diante de crises econômicas e políticas. Para a autora, ao mesmo tempo em que essas crises incidiriam de forma mais aguda na população jovem, essa seria a mais capacitada para enfrentá-las, através de sua rebeldia e criatividade, sendo, assim, agentes de transformação social (1965; 1972).

A universidade analisada por Foracchi não é mais a mesma, bem como os sujeitos que chegam nesse nível de ensino. Por essa razão, é importante discutir, ainda que de forma breve, a gênese e o desenvolvimento das instituições de ensino superior no Brasil, focalizando as políticas públicas que foram criadas nos anos mais recentes

visando à expansão e ao acesso a este espaço historicamente restrito às elites.

A universidade no Brasil é um fenômeno relativamente recente, sobretudo se considerarmos que a primeira instituição de ensino superior de tipo universitário foi criada somente em 1934. Desde a sua criação até os dias atuais, a questão universitária e as políticas para esse nível de ensino têm estado presentes nas agendas governamentais, nos debates acadêmicos e na militância de diversos movimentos sociais.

Em seu depoimento sobre a situação do ensino superior brasileiro em 1968, Anísio Teixeira (1968) faz uma análise crítica da história da universidade no Brasil. Crítico à Reforma Universitária de 1968, o autor fez vários apontamentos acerca da resistência dos governos em relação à Universidade no país. Teixeira (1968) discorre que desde o período colonial houve várias tentativas de implementação de uma universidade no Brasil, sendo negados pelo parlamento e pelo governo 42 projetos com este objetivo, desde José Bonifácio até o último, de Rui Barbosa. Os filhos da aristocracia eram os únicos que podiam realizar uma formação, indo para Coimbra realizar esse intento. Ainda durante a monarquia, nascem no Brasil as escolas profissionais de Medicina, Direito e, anos mais tarde, a de Engenharia. Durante a República, as ideias em relação à criação de uma instituição universitária voltada para disseminação da cultura e para o desenvolvimento científico, englobando vários cursos, continuam a ser rechaçadas, permanecendo a concepção de um ensino superior de caráter utilitarista e voltado somente para a formação técnica.

Embora exista desde a idade média, a universidade, tal como a concebemos hoje, só foi surgir no século XIX, na Europa. No Brasil, só fomos ter um esboço desse tipo de instituição em 1922, sendo que a implantação de uma universidade só foi ocorrer, de fato, em 1934, com a criação da primeira universidade em São Paulo. Em seu discurso, Teixeira (1968) ressalta a expansão da instituição universitária na década de 1940, sendo o período de 1945-1965 marcado por um crescimento massivo do ensino superior público. De acordo com Martins (2009), durante o referido período, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes, ocorrendo, inclusive, o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, estas últimas representando 44% do total de matrículas.

Ao longo da década de 1960, a demanda pelo ensino superior torna-se ainda maior, o que tornou a disputa por uma vaga na universidade pública altamente concorrida. A expansão das matrículas no ensino médio aliada ao desejo de ascensão da classe média que via no ensino superior uma via para este objetivo, fez com que em

1960 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969 (Martins, 2009).

Se mesmo antes de ser implementada a instituição universitária no Brasil o ingresso no ensino superior já era restrito a uma elite, com a alta demanda por ingresso no ensino superior a questão universitária torna-se central na agenda da política institucional e do movimento estudantil, surgindo, então, a reivindicação pela reforma universitária. Nos debates do movimento estudantil começa a ser denunciado o caráter elitista da universidade, além de ser discutida a necessidade de maior participação estudantil nos órgãos colegiados (Fernandes, 2000).

Com a instauração do golpe militar em 1964, começou a haver intensa repressão do movimento estudantil e vigilância do conteúdo transmitido pelos os docentes; no entanto, a luta por uma reestruturação permaneceu, o que levou à criação do documento que discutia e propunha uma reforma universitária. Todavia, essa proposta de reforma criada por um pequeno grupo ligado ao regime militar era altamente reacionária, propondo, na verdade, um retorno ao que Florestan Fernandes (1975) denominou de “antigo padrão de escola superior”. O documento falava, de acordo com Martins (2009), de uma “expansão com contenção”, alegando que embora houvesse a necessidade de ampliação das vagas na universidade, não haveria recursos financeiros para realizá-la. Em 1969 foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que repetia as medidas propostas no documento, como a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos. Ainda que não mencionasse diretamente o ensino privado no processo de expansão, este GT criou subsídios para que esta expansão pela via privada ocorresse nos anos subsequentes.

O início da expansão de universidades privadas contou com o amplo apoio do regime militar. Os donos desses estabelecimentos, totalmente simpáticos ao governo repressivo, ao fazer aliança com este, conseguiram introduzir o pensamento empresarial na universidade e o controle do comportamento dos docentes e alunos (Tragtemberg, 1982). Segundo Martins (2009), entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. De acordo com o autor, a partir do final da década de 1980 houve uma aceleração no movimento de

transformação de estabelecimentos isolados: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Na década de 1980, em função da crise econômica vivenciada pelo país, ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior. Surgiram, ao mesmo tempo, críticas sobre a qualidade do ensino privado por parte de várias associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Nesse mesmo período, as instituições públicas passaram a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada. Dessa forma, entre 1980 e 1985, ocorreu uma pequena diminuição das matrículas do setor privado, de 885 mil para 811 mil no total. Inversamente, no mesmo período, as matrículas do ensino público cresceram de 492 mil a 556 mil estudantes (Martins, 2009).

No início da década de 1990, o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, coincidindo com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se a presença das instituições particulares no interior do campo do ensino superior. Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público experimentou um aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70%. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados (Carvalho, 2011).

Ao analisar a expansão universitária durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Carvalho (2011) ressalta o papel do Banco Mundial nesse processo. A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão produtivista dos anos 60 defendida durante a Reforma de 1968. Segundo a autora, novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização.

A expansão massiva das universidades privadas, principalmente no período após 1998, encontrou um entrave: o crescimento da oferta de vagas foi mais acelerado que a evolução na procura pelas instituições particulares, reduzindo a relação candidato/vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002. Segundo Carvalho (2011), o esgotamento da expansão pela via privada fica ainda mais evidente quando se observa o percentual de

vagas não preenchidas pelo vestibular nestas instituições. Enquanto em 1998 a proporção já era de 20%, em 2002, as vagas não preenchidas saltam para 37%.

Em 2003 tem início no Brasil o governo de Luís Inácio da Silva, havendo uma mudança de orientação no que se refere às políticas de acesso ao ensino superior (Martins, 2009). No ano seguinte, é instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni), acompanhado por um discurso de justiça social que encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, com a justificativa de preencher as vagas ociosas criadas pelo governo anterior nas universidades privadas (Carvalho, 2011).

Em abril de 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa dotá-las de recursos financeiros necessários à ampliação do acesso, aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica. O REUNI procura concretizar determinados marcos do Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu a meta de oferecer educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos até 2010 (Presidência da República, 2007).

Ristoff (2014), ao analisar a expansão das universidades no período compreendido entre 1991 e 2012, constata que houve um crescimento de 171% no número de instituições, as quais passaram de 893 para 2.416 no referido período. No que se refere às matrículas, houve a expansão de pouco mais de 1,5 milhão para mais de 7 milhões, representando um crescimento de cerca de 350%. O crescimento se dá em grande parte pelo setor privado, especialmente no período de 1999 a 2003, quando as matrículas cresceram 66%, quatro vezes mais do que nos quatro anos seguintes. O setor público retoma um ritmo de crescimento superior ao do setor privado apenas nos últimos três anos do primeiro mandato do governo Dilma. Mesmo com esse crescimento do setor público, a graduação brasileira, em função da forte participação do setor privado, se mostra em forte contraste com os demais níveis de ensino, do ensino fundamental ao doutorado essencialmente públicos.

Além da criação do REUNI, há as políticas de Ações Afirmativas e a adoção do SiSU como sistema de seleção. As ações afirmativas, de acordo com a lei nº 12.288/2010, são programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção de desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. Na área de educação, mais especificamente no ensino superior, a principal ação afirmativa refere-se à Lei No 12.711, que garante a reserva de 50% das

vagas de universidades e institutos federais de ensino para alunos que tenham cursado o ensino médio em escola pública. Essas cotas são divididas da seguinte maneira: metade para estudantes oriundos de escola pública que tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um salário e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além disso, essa lei garante que sejam reservadas, entre estes 50%, vagas para indivíduos negros, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à desses indivíduos na unidade da federação onde estiver localizada a instituição de ensino, baseando-se no último censo do IBGE. Ao lado dessas ações, em 2009, o Ministério da Educação desenvolveu o Sistema de Seleção Unificada (SiSu) para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM.

A adoção dessas políticas representa importantes avanços em direção à democratização do acesso à universidade (Alves de Brito, 2014), a qual infelizmente ainda está longe de ser atingida. Ristoff (2014), valendo-se da classificação de Trow, afirma que o Brasil continua tendo um sistema de acesso basicamente de elite. De acordo com esse autor, em um sistema de elite apenas 15 % dos jovens em idade apropriada frequentam o ensino superior. Sua classificação considera de massas o sistema que permite acesso para entre 16% e 50% dos jovens de idade apropriada, considerando o sistema de massas consolidado ao atingir 30%; a partir de 50%, Trow considera o sistema de acesso como universal. Os 7 milhões de estudantes da graduação brasileira, embora superior à população de muitos países, representam 15,1% de taxa de escolarização líquida e 28,7% de taxa bruta. Nesse sentido, verifica-se que o Brasil começa a sair de um sistema de acesso de elite, precisando atingir pelo menos a meta de 33% aprovada no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 para que seja consolidado um sistema de massas.

Além de estar restrita a pouco mais de 15% da população jovem brasileira, a universidade, a despeito das políticas de cotas sociais e étnico-raciais, ainda é predominantemente ocupada pela população branca e oriunda das camadas médias. De acordo com Ristoff (2014), embora se observe uma diminuição do percentual de estudantes de cor branca e um pequeno aumento dos estudantes de cores preta e parda no período de 2004 a 2012, em média o campus brasileiro continua significativamente mais branco do que a sociedade brasileira, principalmente quando se observam os

cursos mais concorridos e de maior prestígio social. Essa constatação comprova a importância não somente da continuidade, mas, sobretudo, da expansão dessas políticas, as quais, apesar de ainda não terem promovido o ideal de democratização do acesso, estão se encaminhando para isso.

Diante dessas mudanças recentes, é importante olhar para os jovens que chegam à universidade nesse contexto. Ainda que hoje o público universitário também seja composto por adultos (Comin e Barbosa, 2011), a escolha dos jovens não se deu de forma arbitrária, mas sim devido ao fato dos jovens serem mais sensíveis às transformações sociais, como uma espécie de “espelhos de toda a sociedade” ou “pontas do iceberg” (Melucci, 2001) que sentem as crises e mudanças de maneira mais aguda. Por essa razão, pretende-se discutir no próximo item a construção histórica e social da categoria juventude.

1.2 A juventude enquanto construção histórica e social

Enquanto construção social e histórica, a juventude, assim como a infância e a adolescência, passa a ser diferenciada enquanto fase particular da vida somente na modernidade. Esse processo de cristalização das fases da vida não foi imediato, sendo acompanhado por profundas transformações culturais e políticas na sociedade de forma mais geral. Em sua pesquisa sobre a história social da criança e da família, Ariès (1978) observa que se na idade média a criança era entendida como um “adulto em miniatura”, na modernidade passa a se desenvolver um processo de “sentimentalização” da infância, a qual passa a ser concebida como uma fase da vida que demanda cuidados especiais seja no interior da família – que se torna nuclear – ou enquanto alvo de políticas do Estado. Dessa forma, é pertinente que seja feita uma breve análise histórica desse conceito que é, ao mesmo tempo, uma fase da vida e uma categoria social.

A modernidade trouxe consigo uma série de mudanças na sociedade, dentre as quais se destaca a valorização da razão e do conhecimento científico. Tal valorização da ciência e da tecnologia modificou sobremaneira a consciência dos indivíduos, alterando, inclusive, a própria concepção do tempo e sua divisão entre passado, presente e futuro. Ao analisar as variações nas orientações sociais temporais, ou seja, os diferentes modos pelos quais os sujeitos concebem e vivenciam o tempo ao longo da história, Leccardi (2005) observa que foi na modernidade que se consolidou o conceito de futuro enquanto dimensão separada do presente e distinta do passado, sendo controlável e planejável. A

racionalidade moderna volta-se, então, para o futuro e a ideia de progresso se fortalece, atingindo seu ápice na revolução industrial, alterando toda a estrutura da sociedade. Nesse sentido, Peralva (1997) fala da era industrial como período áureo da experiência moderna, ressaltando que foi nesse momento histórico que o Estado tomou para si diversas dimensões da proteção do indivíduo, principalmente a educação.

A expansão da escolarização nesse período, bem como as transformações no âmbito da família burguesa, foram determinantes para redefinir o lugar das crianças e jovens na sociedade. A separação do espaço público do privado e a consolidação da escola enquanto lugar de formação e preparação para o mundo adulto foram, portanto, essenciais para a cristalização da ideia de juventude na modernidade.

De acordo com Galland (1997), a juventude não existia de forma prática para a maior parte da população, uma vez que correspondia a uma idade de espera, de dependência econômica e de incerteza, associada à imprudência, ao desvario e ao divertimento. Assim sendo, essa concepção de juventude como um período de moratória entre a infância e a idade adulta foi, de acordo com o autor, um privilégio. Esse privilégio foi primeiro da aristocracia e, mais tarde, da burguesia, classes que possuíam bens patrimoniais a ser transmitidos aos seus descendentes.

A respeito da construção da juventude moderna e a sua conseqüente visibilidade social, Galland (1997) resalta dois processos concomitantes: a separação entre o espaço público e o privado, tal como observado por Ariès (1978), e a produção de discursos em que a juventude é eleita como temática central. Tais discursos são, no entanto, embasados em duas visões antagônicas acerca da juventude: uma que concebe os jovens como principais agentes de mudança social; e outra perspectiva que os coloca como os responsáveis por diversos problemas sociais.

Apesar de socialmente minoritária, a juventude aristocrática é a primeira a adquirir visibilidade social, com a publicação de obras consagradas à sua educação Alves (2007). Segundo a autora, a publicação de tratados nos finais do século XVII e início do século XVIII para a educação da juventude aristocrática contribuiu não só para a construção desta nova categoria social, mas também para definir o espaço social onde esse processo irá majoritariamente ocorrer: a Educação. No entanto, ao mesmo tempo em que algumas obras retratam uma juventude desregrada, outras, como o artigo sobre a juventude da Enciclopédia de Diderot de 1751, citado por Galland (1997), atribuem-lhe qualidades positivas, sendo os jovens associados, pela primeira vez, à mudança social.

Se nos séculos XVII e XVIII vivenciar o período da juventude era um

privilégio— e também um problema – da aristocracia, no século XIX ela passa a estar relacionada à nova classe em consolidação, a burguesia. Conforme já brevemente explicitado, a massificação da escola foi, nesse momento histórico, um dos fatores determinantes para que a juventude passasse a estar associada a um período de preparação para a vida adulta (Ariès, 1978; Peralva, 1997). Por essa razão, os jovens burgueses foram os primeiros a frequentar a escola de massas na Europa com a possibilidade de construir trajetórias escolares mais longilíneas, já que a maioria da população jovem dedicava-se, nesse momento histórico, exclusivamente ao mundo do trabalho.

Segundo Galland (1997), a visão a respeito da juventude burguesa era, assim como a respeito dos jovens aristocratas, ambígua: ao mesmo tempo em que havia uma associação da juventude à desobediência, à insubordinação à falta de respeito pela ordem e pela autoridade, havia a visão do jovem como o ator social capaz de atuar sobre a renovação da sociedade. Todavia, de acordo com o autor, este tipo de ambivalência desaparece quando se trata da juventude operária: a esta estava associada a imagem da criminalidade e da vitimização.

No “período áureo” da experiência moderna, ou seja, na segunda metade do século XIX, os Estados europeus passam a tomar várias medidas em relação ao “problema” da juventude, sendo a expansão da educação a principal, mas não a única delas. Nas regiões industrializadas da França, por exemplo, movimentos ligados à Igreja montaram estruturas de enquadramento da juventude operária, as quais visavam regenerar o meio operário através de uma ação preventiva sobre os jovens (Galland, 1997).

Em linhas gerais, a juventude moderna, entendida como uma fase particular no ciclo de vida é, portanto, um produto da modernidade. Da modernidade que trouxe consigo a escola de massas e a consequente escolaridade obrigatória, a institucionalização de um tempo específico para aprender e a criação de um espaço propício à participação num grupo de pares, ao desenvolvimento de sociabilidades e à identificação com as culturas juvenis. É, dessa forma, também fruto de um momento histórico que assistiu ao nascimento dos Estados-Nação, à nuclearização da família e sua constituição enquanto domínio privado da vida social. Esse conjunto de transformações – nos diversos níveis da vida social – contribuiu para a construção dessa realidade complexa e mutável que se tornou objeto de análise sociologicamente relevante.

Ao afirmar que a “juventude é apenas uma palavra”, Bourdieu (1983) enfatizou a relatividade histórica e social desse ciclo de vida. Em seu clássico estudo sobre gerações, Mannheim (1952) já chamava atenção para os fatores históricos e sociais que constituem as fases da vida, opondo-se ao pensamento positivista que as reduzia a determinações de ordem biológica. Nesse sentido, falar de jovens apenas a partir do viés cronológico, ou seja, reduzir a juventude a uma etapa de vida determinada pelo pertencimento a uma faixa etária seria uma forma de simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.

Entendida como uma fase da vida compreendida entre a infância e a idade adulta, a juventude caracteriza-se pela autonomia relativa em relação à família (Attias-Donfut, 1996; Singly, 2004) e pela construção identitária a partir da formação de grupo de pares (Sposito, 2005). Além disso, costuma ser associada à aquisição de alguns papéis específicos do mundo adulto, como, por exemplo, o início da vida sexual (Heilborn e Cabral, 2006) e no caso brasileiro, a inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2005; Corrochano, 2008).

1.3 Olhares para a transição para a vida adulta

Os marcos cruciais desse momento da vida e os sinais que configuraram seu início e seu término têm atraído o interesse de autores para o campo de estudos da juventude, mais particularmente na elaboração de análises das mudanças experimentadas pelos jovens no processo de transição para a vida adulta. Embora a realidade deste processo varie fortemente no tempo e segundo o contexto societal (Van de Velde, 2004), alguns estudos realizados no contexto europeu trazem questões relevantes para esta pesquisa.

Conforme já brevemente explicitado, o modelo tradicional de passagem para a vida adulta era caracterizado pela sequência linear de três eventos: início da vida profissional (após o término da escolarização), saída da casa da família de origem e formação de um novo núcleo familiar. Partindo da análise desse modelo, observa-se que a passagem para a vida adulta se dava sobre dois eixos: o término da escolarização e a inserção no mundo do trabalho - situados na esfera pública – e o abandono da família de origem para a constituição de uma nova – esfera privada-. Consolidado na França após a Segunda Guerra, esse modelo, segundo Galland (1997), era caracterizado por uma

“relativa sincronia” da passagem por essas etapas e, portanto, por uma relativa homogeneidade nas definições de idade em que ocorrem (p:137). Ao analisar esse processo através de uma perspectiva biográfica, o autor observou, em meados da década de oitenta, diferenças em relação ao gênero e à classe social: no caso das moças, a formação de uma nova família se dava mais cedo do que para os rapazes, assim como a inserção profissional tinha uma importância sensivelmente menor para elas do que para eles (Pimenta, 2007). Em relação às questões de classe, Galland (1997) observou – assim como já havia constatado Bourdieu (1983) – que para os jovens trabalhadores a passagem para a vida adulta se dava muito mais rápido do que para os jovens de origem burguesa, uma vez que a inserção no mundo do trabalho era central para a saída da casa dos pais e manutenção de um novo núcleo familiar. Já para os jovens burgueses estava garantida a possibilidade de prolongar os estudos, o que prolongava, também, a sua juventude.

As mudanças políticas e econômicas promoveram alterações significativas nos modos de transição para a vida adulta na Europa, sendo observadas principalmente entre os anos oitenta e noventa: o tempo dedicado aos estudos se prolongou, a entrada no mundo do trabalho e a saída da casa da família foram realizadas em idades cada vez mais avançadas, e, dessa forma, a entrada para a vida adulta passou a ocorrer mais tarde do que em décadas anteriores. Ao analisar esse fenômeno, Galland (1997) percebeu que também havia uma dessincronização na passagem pelas etapas de transição, ou seja, estas etapas não só ocorriam cada vez mais tarde, como estavam ficando desconectadas uma das outras. Por exemplo, o jovem poderia terminar os estudos e não conseguir se inserir no mundo do trabalho, ou mesmo passar um tempo morando sozinho antes de construir uma nova família. Por essa razão, Galland (1997) atentou para o surgimento de “fases intermediárias”, caracterizadas por um período de moratória, no sentido de que o jovem teria mais tempo para desfrutar desse momento do curso de vida. Dessa questão, surgiu o conceito de pós-adolescência, etapa compreendida entre o final da escolaridade obrigatória até a saída da casa dos pais (Galland, 1997).

Na pós-adolescência se combinariam um estatuto próprio do mundo adulto (a vida ativa) e um estatuto adolescente (o jovem permaneceria no domicílio da família de origem). A segunda etapa, de acordo com Galland (1997), seria a juventude, momento em que o jovem já saiu de casa, mas ainda não formou uma nova família. Assim, essa fase do curso de vida ocorreria mais cedo entre os jovens franceses universitários, os quais frequentemente saem de casa para estudar, não para formar um casal (Pimenta,

2007). A última etapa do processo de transição, na teoria proposta por Galland, é denominada como “pré-adulta”. Esse período estaria compreendido entre a formação de um casal e o nascimento de uma criança, quando o estatuto adulto finalmente seria atingido. Nesse sentido, o que distinguiria os jovens dos adultos seria, em última instância, a maternidade/paternidade.

Segundo Galland (1997), a mudança do modo tradicional de transição para este, no qual o processo seria mais longo e dessincronizado, seria derivada de profundas alterações no modelo de socialização. No modelo tradicional, os valores do mundo adulto seriam assimilados pelos jovens, que os reproduziriam sem alterá-los. Já nesse novo modelo, os jovens construiriam a sua própria identidade através da experimentação.

De acordo com Pimenta (2007), a tese de Galland buscava diferenciar radicalmente a juventude da pós-adolescência. A adolescência se encontraria mais próxima da infância, uma vez que o adolescente seria dependente e protegido pelas instâncias socializadoras (família, escola, etc). Já o jovem teria adquirido certa independência, uma vez que saiu de casa ou se inseriu no mundo do trabalho. No entanto, o jovem ainda não teria assumido o estatuto de adulto, seja porque se inseriu precariamente no mundo do trabalho, ou porque ainda não formou uma nova família. A inovação do estudo de Galland foi fruto, principalmente, de seu uso do método de pesquisa longitudinal de coortes etárias através do uso de indicadores estatísticos. Esse método pioneiro nos estudos de juventude permitiu identificar a dessincronização na passagem pelas etapas que caracterizavam o modelo tradicional, o que levou à identificação de novas formas de transição para a vida adulta. Além disso, ao observar o prolongamento da juventude, o autor atentou para as diferenças de classe e gênero nesse processo.

No entanto, conforme observou Pimenta (2007), o modelo apoiado na dessincronização na passagem pelas etapas de transição desenvolvido pelo autor foi um desdobramento do padrão tradicional, uma vez que ainda estaria calcado em um modelo linear de desenvolvimento, onde a transição para a vida adulta ocorria por meio de uma sequência: escola-trabalho; trabalho-saída da casa dos pais; saída da casa dos pais-casamento; casamento-parentalidade. Assim, ainda que o autor tenha tentado apontar as diferenças de classe e gênero nesse processo, a juventude ficou restrita a uma classe social: os jovens de classe média, com educação superior, solteiros, sem filhos e independentes da família. Assim, de acordo com a proposta de Galland, os jovens de

origem operária, bem como as moças que passam diretamente da conclusão dos estudos para a relação conjugal, não teriam direito à juventude, ficando restritos à condição da pós-adolescência. Além disso, Pimenta (2007) aponta para outro limite na proposta de Galland: a juventude deixa de ser uma categoria social e passa a ser apenas a transição de um estatuto para outro. O mundo adulto, por sua vez, seria o estado final desse processo, marcado por uma suposta estabilidade que as fases anteriores não teriam.

Em outros estudos europeus sobre transição para a vida adulta destacam-se também aqueles produzidos pelo Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET). Criado na Universidad Autónoma de Barcelona, em 1987, o GRET tem como foco de investigação três campos: a relação entre educação e trabalho a partir de estudos comparados, o papel da universidade na formação superior e a inserção social e profissional dos jovens. Nos estudos sobre a transição para a vida adulta, o grupo parte de uma análise biográfica dos itinerários dos jovens.

Casal, Merino e García (2011), pesquisadores do GRET, ressaltam que os estudos da sociologia da juventude têm se desenvolvido a partir de três perspectivas: a do ciclo de vida, a geracional e a biográfica. Filiados à abordagem biográfica, o GRET resalta que a perspectiva do ciclo de vida estaria muito próxima do funcionalismo, uma vez que a vida, nessa perspectiva, estaria dividida em quatro etapas: infância, juventude, vida adulta e velhice, sendo a juventude entendida apenas como uma fase de transição e espera até que se adquira o estatuto de adulto. Tal perspectiva, de acordo com o GRET, estaria baseada em um modelo “adultocrático” (Casal, Merino e Garcia, 2011, p: 1147) já que a juventude seria apenas uma antessala do mundo adulto, caracterizado pela estabilidade.

Já enfoque geracional, segundo os investigadores, estaria muito calcado nos conflitos de gerações, tratando a juventude ora através de um viés positivo, associando-a aos valores de mudança social e progresso, ora através de um viés negativo, associando-a à anomia, na medida em que as gerações mais velhas se relacionariam aos valores mais estáveis e seguros. Nesse sentido, os pesquisadores do GRET afirmam que essa perspectiva elevaria os jovens a uma classe social revolucionária, ascendente e que estaria em conflito com as gerações mais velhas. Assim, os estudos que se apoiaram na perspectiva de conflito de gerações teriam buscado descrever as rupturas, a diferença das subculturas, tendo como hipótese o “narcisismo radical” dos jovens e ao mesmo tempo em que buscaram demonstrar o lado positivo da juventude. Para os pesquisadores do GRET, o enfoque teórico das gerações daria a entender que os jovens estariam à

margem ou fora da estrutura social, além de criar uma representação homogênea sobre a juventude. (Casal, Merino, Garcia, 2011).

O enfoque adotado pelo GRET, a análise biográfica, parte de uma postura metodológica longitudinal que busca elaborar uma melhor compreensão dos processos biográficos dos jovens, olhando para seus itinerários de transição e as trajetórias sociais. Os pesquisadores buscam encontrar um caminho que permita um enfoque da juventude mais sociológico, mais político e mais próximo das escolhas racionais e emocionais dos atores (Casal, Merino, Garcia, 2011). Dessa forma, partindo da análise biográfica do ator social, o qual é compreendido enquanto sujeito histórico e protagonista de sua vida, capaz de articular a escolha racional, emoções, restrições sociais, culturais e estratégias de futuro, há uma triangulação entre a sociedade como estrutura, homens e mulheres como atores sociais e as gerações como resultado de processos históricos de mudanças (Casal, Merino e Garcia, 2011).

Nessa perspectiva, a juventude é entendida como um momento dentro da biografia do sujeito, a qual vai desde a emergência da puberdade física, até a aquisição da emancipação plena da família, e desde a saída do sistema escolar até a entrada no mundo do trabalho. Em resumo: leva-se em consideração a transição familiar e a transição escola-trabalho. Para a compreensão da juventude, os investigadores do GRET atentaram, também, para a definição através dos conceitos de “condição social” e “situação social”.

A condição juvenil baseada na transição profissional (escola, trabalho e profissão) e na transição familiar (saída da casa da família para a sua própria) supõe que a juventude se constitui enquanto o itinerário que leva o jovem até a vida adulta, onde estaria inserido no mundo do trabalho e independente da família (morando em sua própria casa). As mudanças nos processos de transição são mutáveis, por exemplo: determinadas modalidades de transição na sociedade capitalista podem ser tanto dominantes (ou hegemônicas) ou emergentes (significativas) (Casal, Merino e Garcia, 2011). Assim, a juventude deve ser entendida, do ponto de vista sociológico, a partir de duas perspectivas: como dupla transição (profissional e familiar) ou a partir das mudanças nas modalidades de transição (êxito precoce, trajetórias operárias, vinculação familiar, aproximação sucessiva, trajetórias precárias e trajetórias bloqueadas).

Todavia, apesar da juventude ser entendida como um caminho em direção à vida adulta, o GRET afirma que ela não tem nada a ver com a ideia de um “tempo de espera”, mas sim como um tempo em que se adquirem subsídios para se atingir esse

estatuto. O que caracteriza o “ser jovem”, ou seja, a condição juvenil, é o processo de transição profissional e familiar. Já o que qualifica a situação dos jovens é o modo e a complexidade através da qual se dá esse processo no contexto político e econômico em questão.

Dessa forma, os pesquisadores do GRET ressaltam dois momentos-chave na transição: a transição escola-trabalho e a transição familiar. Para o grupo no período de pleno emprego, a transição escola-trabalho se dava imediatamente, mas com as mudanças no mercado de trabalho, esta transição se prolongou. Por essa razão, a constituição dos itinerários formativos e aquisição de qualificação profissional também foram prolongadas e os itinerários se diversificaram. Para o GRET, a transição nesta chave é entendida como o conjunto de aquisições, expectativas e ações dos atores jovens estudantes, seja no processo de posicionamento social, ou na estrutura ocupacional. No que se refere à transição familiar, percebe-se que o modelo tradicional de casamento cede espaço a uma multiplicidade de formas de realização da transição no âmbito familiar. O grupo mostra que a transição da família de origem à formação da própria família ocorre de forma gradual. Assim, a transição abrangeria os dois/três últimos anos de permanência na família de origem, até os dois/três anos contínuos em uma posição social domiciliar definida. A transição compreenderia, então, três marcadores: formação, inserção e emancipação. Apoiados nos pontos chaves enunciados acima, o grupo identifica que o objeto da Sociologia da Juventude consistiria em reconstruir e identificar os itinerários de êxito ou fracasso que delineiam os jovens na tomada de decisões e oportunidades no que diz respeito à transição profissional e emancipação familiar, relacionando-os com a estrutura social e a construção de expectativas e oportunidades, a partir da metodologia de coorte longitudinal. O itinerário seria, portanto, o caminho, enquanto a trajetória seria o futuro anunciado.

Pimenta (2007), ao discutir os pressupostos elaborados pelos os pesquisadores do GRET, resalta as “modalidades de transição”⁷ elaboradas pelo grupo. Tais

⁷ Modalidade 1 – Êxito precoce: Identifica trajetórias que se desenvolvem rapidamente em direção a posições profissionais bem sucedidas, supondo itinerários de formação com êxito e sem rupturas, inserções profissionais rápidas e formas aceleradas de emancipação familiar. Modalidade 2 – Trajetórias operárias: Identifica uma inserção profissional que se desenvolve rapidamente, vinculada a uma formação escolar curta, em direção a um horizonte muito definido e limitado de qualificações profissionais, associada a pautas de emancipação familiar aceleradas por mobilidade geográfica ou nupcialidade precoce. Modalidade 3 – Vinculação familiar: Identifica os casos isolados de jovens que desenvolvem itinerários de transição muito

modalidades estariam vinculadas a dois eixos principais: o tempo e a complexidade das inserções sociais, profissionais e familiares. A primeira variável indica o tempo que um jovem leva para conseguir objetivos substantivos em relação à inserção profissional e, sobretudo, à emancipação familiar. Desse modo, pode haver uma transição precoce (obtendo resultados rapidamente), ou tardia (obtendo resultados lentamente) para a vida adulta. O segundo eixo se refere às denominadas inserções “complexas,” que demandam esforços empreendidos em direção a posições qualificadas ou de sucesso, e as inserções “simples,” relacionadas a baixos níveis de escolarização e de qualificação profissional. Esses dois eixos analíticos cruzam-se transversalmente, configurando um mapa que identifica seis modalidades de transição (Casal et al., 2002: 33-34 *apud* Pimenta, 2007 :88).

A perspectiva biográfica de itinerários trouxe contribuições importantes para o estudo da transição, sobretudo por levar em consideração as expectativas dos jovens, sendo eles os sujeitos responsáveis pela construção de suas trajetórias. Também apontam que há diferenças nas formas de emancipação familiar, uma vez que os motivos iniciais são variáveis (brigas no núcleo familiar, constituição de vida em casal, morar com amigos, etc), sendo diverso também o tempo em que a emancipação ocorre para cada biografia construída pelos atores. Embora a proposta apresentada pelo GRET tenha trazido contribuições e tenha avançado em relação aos estudos de Galland, alguns limites precisam ser apontados.

Segundo Pimenta (2007) os marcadores utilizados pelo GRET - formação, inserção e emancipação não diferem muitos daqueles elaborados por Galland. Para ambos, são utilizados como marcadores de um estatuto adulto a inserção profissional e a emancipação familiar. No entanto, como ressalta Pimenta (2007), tomar como

vinculados à família de origem, encontrados entre minorias étnicas e segregadas e em alguns contextos de cultura rural. Modalidade 4 – Aproximação sucessiva: Identifica os itinerários dos jovens que apontam para uma inserção bem sucedida, que demanda tomadas de decisão e trajetórias de formação prolongadas. Trata-se de uma alternativa caracterizada por tentativa e erro, que implica alguma demora e ajuste de situações e expectativas, muitas vezes retardando o processo de emancipação familiar. Modalidade 5 – Trajetórias precárias: Identifica as trajetórias precárias de inserção, que atingem tanto aqueles com menos escolaridade, quanto os que possuem titulação, mas não conseguem resultados positivos com relação ao mercado de trabalho. Nesse caso, a precariedade não é tanto o tipo de contrato, mas, antes, a vulnerabilidade decorrente do risco de desemprego e da pouca consolidação profissional. Modalidade 6 – Trajetórias bloqueadas: Identifica os casos dos jovens que se encontram excluídos do meio escolar e do mercado de trabalho, por diversas razões, envolvidos em atividades econômicas informais ou ilegais, ou as trajetórias caracterizadas por desemprego crônico e/ou ocupações esporádicas.

referência para entrada na vida adulta a inserção no mercado de trabalho chega a ser contraditório, uma vez que prevalece a precarização, a flexibilização dos contratos, assiste-se ao enxugamento dos postos tradicionais e a desvalorização dos diplomas. A transição para a vida adulta não se resume à emancipação econômica. Além disso, nesta proposta de análise não foi dada atenção para a possibilidade de reversão das trajetórias ou mesmo de identificação de quais são os impedimentos para que os jovens saiam da situação em que se encontram principalmente para a modalidade desestruturada, em que os jovens podem chegar a uma situação de exclusão social. A entrada para a vida adulta não pode ser definida somente a partir do êxito ou fracasso na ocupação alcançada e na inserção profissional, é preciso verificar também quais são as expectativas que os jovens possuem em relação ao seu futuro como adultos e as políticas institucionais de apoio às transições.

As novas dinâmicas sociais ocasionadas pelas mudanças políticas e econômicas que alteraram o modo tradicional de transição para a vida adulta levaram diversos pesquisadores a se debruçarem sobre esse fenômeno que, conforme já dito anteriormente, tornou-se mais complexo a partir dos finais dos anos oitenta e ao longo da década de 1990. Além do GRET, foi construída em 1994 a European Society for Regional and International Social Research (EGRIS), rede de pesquisadores que busca entender esse fenômeno que tornou as trajetórias dos jovens cada vez mais incertas e “labirínticas” (Pais, 2001).

Formada por pesquisadores de países como a Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Itália, Países Baixos, Portugal, Espanha e Reino Unido, a EGRIS tem como objetivo realizar pesquisas que ultrapassem os limites nacionais de cada país a fim de entender como ocorrem as transições em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Além da necessidade de compreender os diferentes modos de transição em cada país – seja a fim de se observar as especificidades de cada um deles ou para se apreender os aspectos mais gerais – a EGRIS desenvolveu o conceito de “jovens adultos”, em contraposição aos conceitos de “pós-adolescência” e “juventude prolongada”. (Pimenta, 2007).

O conceito de “jovens adultos” se apoia na ideia de que as trajetórias dos jovens em direção à vida adulta estão cada vez mais complexas e, ao contrário da perspectiva tradicional calcada na ótica linear, estão se pautando na lógica da reversibilidade: jovens saem de casa para depois retornar, ingressam no mercado de trabalho para posteriormente voltar aos estudos, casam e descasam, enfim, vivem o que Pais (2001)

chamou de “trajetórias ioiô”⁸. Esta possibilidade de adentrar no universo adulto e depois retornar a um modo de vida mais característico do tempo da juventude – tradicionalmente compreendida como uma fase de moratória⁹ – é um reflexo das mudanças políticas, econômicas e culturais mais gerais. A flexibilização e precarização do trabalho aliada aos altos índices de desemprego afetaram de forma significativa a população juvenil na Europa. Se antes terminar o ensino superior já era quase uma garantia de uma inserção bem sucedida no mercado de trabalho, atualmente isso não é mais verdade: jovens saem da casa dos pais para estudar e acabam tendo que retornar por não conseguirem emprego.

Além das mudanças no mundo do trabalho, a crescente pluralidade de formas de organização familiar também promoveram alterações significativas nos modos de transição para a vida adulta: o casamento tradicional heteronormativo deixa de ser uma referência cultural e múltiplas opções de configuração familiar tornam-se possíveis, inclusive a opção de não se constituir uma família (Pais, Cairn, Pappámikail, 2005; Nunes e Ferreira, 2014). Essa multiplicidade de modos de vida levou à construção do conceito de “biografias de escolha” em oposição ao de “biografias normais”, já que na sociedade contemporânea estas múltiplas opções levariam os jovens a adotar uma posição reflexiva diante dessas escolhas (Du Bois-Reymond, 1998 *apud* Pais, Cairn e Pappámikail, 2005).

Em direção semelhante aos estudos realizados pela EGRIS, destaca-se o trabalho de Cecile van de Velde (2004). A autora realizou uma análise comparativa entre jovens de diferentes países: Dinamarca, Reino Unido, França e Espanha a fim de compreender as diferenças entre os modelos de transição experimentados por eles. A sua análise, baseada em um estudo quantitativo e qualitativo, revelou que o conceito de “jovens adultos” possui diferentes significados sociais e culturais para os jovens dos referidos

⁸ Segundo Du Bois-Reymond e Blasco (2004 p: 14-15) as trajetórias ioiô podem ser observadas entre 1) Jovens adultos que precisam alternar empregos precários, desemprego e projetos de formação compensatórios; 2) Jovens adultos que dispõem de recursos importantes e que desfrutam de liberdade para fazer opções de acordo com as suas necessidades e preferências; 3) Jovens adultos que gostariam de experimentar novas soluções, combinando formação e emprego, mas se veem obrigados a submeter os seus desejos profissionais e formativos a trajetórias profissionais estandardizadas e limitadas; 4) Jovens adultos que se veem obrigados a viver um longo período de dependência em relação à família devido à políticas de proteção social insuficientes.

⁹ Parte-se aqui da noção de moratória social de Margulis e Urresti (1996). Segundo os autores, a “moratória social” se refere a certo período de tolerância reservado aos jovens em relação à postergação de algumas responsabilidades relativas ao “mundo adulto”, sobretudo aquelas correspondentes ao trabalho e a constituição de uma nova família. Tal tempo concedido varia de acordo com o contexto social e histórico, sendo mais longo nas camadas médias e altas. Em linhas gerais, trata-se de um período legitimado socialmente para a dedicação aos estudos e capacitação profissional.

países, levando à construção de quatro modelos de transição: 1) “encontrar-se” ou “lógica do desenvolvimento pessoal”; 2) “assumir-se” ou “lógica da emancipação individual”; 3) “situar-se” ou “lógica do de integração social”; 4) “instalar-se” ou “lógica do pertencimento familiar”.

O primeiro modelo “encontrar-se” se refere ao processo de transição vivido pelos jovens dinamarqueses. Este modelo é orientado por uma lógica de desenvolvimento pessoal e de experimentação desse momento da vida, possuindo forte apoio do Estado nesse processo. Os jovens dinamarqueses saem da casa familiar mais cedo do que os jovens dos outros países e, após essa saída, possuem um longo tempo de experimentação, no qual lhes é garantida a possibilidade de viajar, estudar e trabalhar por meio de um financiamento estatal. Para esses jovens, ficar na casa dos pais é considerado um “atraso” no desenvolvimento pessoal, o qual é adquirido através de uma autonomização residencial. Na Dinamarca, “tornar-se adulto” está associado à formação de uma nova família, processo o qual costuma ocorrer por volta dos trinta anos. Até lá, os jovens aproveitam esse tempo de moratória para explorar novas possibilidades de formação e inserção laboral até “estarem prontos” para assumir as responsabilidades do mundo adulto. Ao contrário de jovens dos demais países, os jovens dinamarqueses não têm pressa para atingir o novo estatuto, vivenciando um longo processo de transição, o qual é encarado de forma bastante positiva.

Ressalta-se que na Dinamarca os indivíduos são socializados de forma a valorizar a autonomia dentro da família, no sentido em que as relações entre familiares de são calcadas em valores de igualdade e independência individual. Dessa forma, de acordo com Van de Velde (2004), esse tipo de socialização conduziu à criação das políticas estatais de autonomização dos jovens, já que eles costumavam ingressar no trabalho muito cedo.

O segundo modelo, “assumir-se” é observado entre os jovens do Reino Unido. Guiados por uma lógica de “emancipação”, os jovens do Reino Unido têm pressa para romper qualquer vínculo de dependência que os ligue à família e ao Estado. De acordo com Van de Velde (2004), ao contrário do modelo anterior, os jovens britânicos possuem trajetórias mais curtas, no sentido em que saem de casa e ingressam no trabalho cedo, sem o apoio de políticas estatais. Para eles, ficar na casa familiar é, assim como para os jovens dinamarqueses, considerado um atraso, mas devido à ausência de políticas de apoio no processo de autonomização residencial, esta é adquirida através do esforço individual. A idade adulta, atingida mais precocemente, é compreendida através

de uma ótica positiva em uma sociedade liberal onde a independência é adquirida através do trabalho.

O terceiro modelo, “situar-se” é observado entre os jovens franceses. Caracterizada por um período de dedicação aos estudos, a juventude é compreendida como um momento de dependência familiar transitória. Guiados por uma urgência em atingir o estatuto adulto, os jovens franceses possuem um processo de transição linear no qual a estabilidade financeira – adquirida por estudos voltados para a uma melhor inserção laboral – é o marcador simbólico de entrada para a vida adulta. De acordo com van de Velde (2004), trata-se de uma sociedade corporativista onde o pertencimento a determinado grupo profissional é um dos principais critérios para se definir um indivíduo. A idade adulta é, assim, compreendida através de uma ótica ambígua: associada, ao mesmo tempo, à maturidade e responsabilidades e, também, à fixidez e à pouca possibilidade de exploração.

O quarto modelo, “acomodar-se”, é observado entre os jovens espanhóis, os quais permanecem por um longo período morando com a família. Para eles, sair de casa é a última etapa de um processo que se inicia com a inserção laboral, passa pelo casamento e, por fim, culmina na aquisição da casa própria. A casa familiar é considerada, por muitos jovens, como um “hotel de luxo”, onde o pagamento é realizado através da submissão dos jovens aos valores familiares. Ao contrário do que é observado nos outros grupos, para os espanhóis morar com a família é um processo natural e concebido através de uma ótica da reciprocidade, uma vez que no futuro são os pais que vão morar com os filhos. Ressalta-se que na Espanha existe um alto índice de desemprego - sobretudo juvenil- fator que adia a independência financeira e residencial, levando os jovens a saírem de casa cada vez mais tarde.

Van de velde (2004) salienta que a existência de variados modelos de transição para a vida não pode ser reduzida, portanto, apenas à existência ou não de políticas estatais para a emancipação juvenil, uma vez que fatores econômicos e culturais influenciam sobremaneira nesse processo. A autora destaca, ainda, o papel dos valores religiosos, já que em países protestantes os jovens costumam sair de casa e se casar muito mais cedo que do que em países católicos, como no caso da Espanha.

Estudos mais recentes desenvolvidos pela EGRIS e pelo projeto Families and Transitions in Europe (FATE) têm apontado para resultados semelhantes em relação àqueles observados por Van de Velde (2004). A partir da análise do Inquérito Social Europeu de 2006, Nunes e Ferreira (2014) discutem o fenômeno de

“desestandardização” e “desritualização” das transições juvenis na Europa. A desestandardização é um conceito formulado para dar conta da crescente dessincronização dos marcadores de passagem convencionais, os quais estão desestabilizados nas suas durações e desordenados em suas sequências. Assim, os percursos biográficos passam a não obedecer a uma lógica pré-definida, ancorando-se nos princípios da experimentação e da reversibilidade. Já o conceito de desritualização corresponde a uma organização menos normativa do curso da vida, ou seja, determinados marcadores tradicionais de passagem que antes faziam sentido deixam de fazê-lo, ou ainda que permaneçam, apresentam outras características e valorações.

Esses processos, embora ocorram de maneira quase que generalizada entre os jovens europeus, apresentam diferenças significativas entre os países, ou conforme denominou Walther (2006 *apud* Nunes e Ferreira, 2014), “diferentes regimes de transição”. A pesquisa realizada por Nunes e Ferreira (2014) buscou comparar os modos de transição para a vida adulta em 23 países da Europa, partindo de dois conjuntos de indicadores relativos à transição para a idade adulta: o primeiro conjunto interessa-se especialmente pela vivência dos jovens relativamente a certos marcadores sociais característicos desta etapa de vida: a entrada no primeiro emprego; a primeira saída da casa dos pais; a primeira experiência de vida em casal (formal ou informal); o primeiro casamento e o primeiro filho. Enquanto o segundo conjunto de indicadores trata das atitudes sociais perante esses mesmos eventos, mais particularmente ao valor simbólico que é atribuído a cada um considerando o seu valor transicional: à autonomia residencial, à entrada no mundo do trabalho, à vida em casal e à parentalidade.

Dentre os achados da pesquisa, constatou-se que os jovens ingressam mais cedo no mercado de trabalho nos países que possuem sistemas de ensino altamente seletivos (como Alemanha, Portugal e Suíça) e, simultaneamente, mercados de trabalho que oferecem segmentos disponíveis à absorção de mão-de-obra juvenil menos qualificada, quer em termos formais (através de estágios vocacionais ou de emprego a tempo parcial, no caso da Alemanha e da Suíça, por exemplo) quer informais (através de estratégias de subemprego ou de emprego, como no caso de Portugal). Já nos países pós-comunistas, como a Estônia, a Eslovênia e a Bulgária, em que os sistemas de ensino são socialmente menos seletivos e, conseqüentemente, proporcionam trajetórias escolares mais longas com a inserção no mundo do trabalho geralmente mais tardia.

No que se refere à saída da casa dos pais, conforme já brevemente explicitado, são nos países escandinavos que isso ocorre mais cedo. Essa independência residencial

não ocorre, necessariamente, antes da independência financeira, uma vez que esse processo de autonomização residencial é valorizado socialmente e apoiado pelas políticas públicas. Processo semelhante ocorre mais ao leste da Estônia, enquanto nos demais países dessa região ainda se observa uma predominância do processo linear – primeiro se inserir no mercado e depois sair de casa – além de haver uma frequente adesão ao casamento formal em detrimento de outras formas de conjugalidade ou experiências pré-conjugais. Nos países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Suécia e Noruega) os marcadores de passagem à instalação familiar na sua forma mais institucionalizada (como o primeiro casamento e o primeiro filho) não só tendem a acontecer mais tarde como, com frequência, tendem a vir associados a um tempo prévio e relativamente fluido de experimentação pré-conjugal.

Por outro lado, em países da Europa Central, encontram-se regimes de transição dotados de condições institucionais e sociais não tão generosas e favoráveis a todos jovens, como na Suíça (onde o cumprimento da passagem pelos vários marcadores de transição para a idade adulta é mais prolongado), Alemanha, Holanda, Áustria, Reino Unido e Irlanda. Na Suíça, Alemanha, Áustria e Holanda os regimes de transição juvenil tendem a serem mais conservadores, centralizando a orientação de itinerários para a obtenção de emprego. Já na Irlanda e no Reino Unido observa-se um regime de transição juvenil de natureza liberal, onde os princípios da responsabilidade, empreendedorismo e meritocracia individual são institucionalmente consagrados pelo Estado (na educação e no emprego, entre outras esferas da vida) e socialmente reconhecidos pelas famílias (Walther, 2006 apud Nunes e Ferreira, 2014). Em Portugal e, sobretudo, na Espanha, o tempo de transição é prolongado, porém sem uma longa cadência de experimentalismo conjugal, sendo a primeira conjugalidade e o primeiro casamento praticamente contíguos. Os contextos institucionais destes países remetem a um regime de transição sub-protegido, em que a fragilidade das políticas públicas a intervir nas transições juvenis deixa para as famílias a responsabilidade no apoio aos jovens esse momento da vida. Aliado a essa fragilidade das políticas públicas, há nesses países um crescente precarização do trabalho, levando os jovens a permanecerem na casa dos pais já laboralmente (sub)integrados, até se instalarem numa nova família no âmbito da qual possam dividir despesas e responsabilidades.

Assim, constata-se que à medida que condição juvenil se prolonga, a transição para a idade adulta tende a “desstandardizar-se” e “desritualizar-se” nas vivências e nos valores associados aos marcadores sociais que lhe eram convencionais. Estes

processos, porém, não seguem os mesmos ritmos e as mesmas configurações nos vários países europeus, sendo os determinantes históricos, econômicos e políticos centrais para que se configurem diferentes modos de transição.

1.4 Estudos nacionais sobre a transição para a vida adulta

Diversamente do que pode ser observado no contexto europeu, no Brasil as análises em torno dos processos de transição para a vida adulta têm ainda um caráter incipiente. Todavia, nos últimos anos, despontaram alguns estudos importantes: do ponto de vista quantitativo destacam-se os estudos de Pimenta (2001), Camarano (2006) e Guimarães, Marteleto e Brito (2016), e do ponto de vista qualitativo as teses de Pimenta (2007), Monteiro (2011) e Falcão (2014) além do estudo mais recente de Nadya Guimarães. Esses estudos estabelecem um forte diálogo com a literatura internacional sobre a transição para a vida adulta, mais especificamente com análises que escapam de uma visão linear deste processo.

Segundo Carrano (2009), a dissertação de Melissa Pimenta (2001), defendida no programa de pós-graduação em Sociologia da USP sob a orientação da professora Maria Helena Oliva Augusto, intitulada “Jovens em Transição – Um estudo sobre o processo de transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo” trouxe importantes contribuições para os estudos sobre juventude no Brasil. Além da revisão bibliográfica que fez de autores de referência para o campo da juventude (como Casal, 1996; Foracchi, 1965,1972; Mannheim, 1993,1995; Pais, 1993 e 1995) o trabalho da autora se destaca pela inovação metodológica através da aplicação de questionários fechados analisados com o auxílio de um software estatístico, o qual contribuiu para a observação das diferentes modalidades de transição experimentadas por jovens universitários da cidade de São Paulo. Para a aplicação do questionário, a autora selecionou jovens dos cursos de Direito, Publicidade e Propaganda e Turismo de universidades públicas e privadas (tanto as de “elite” quanto as consideradas “populares”) a fim de observar como diferenças sociais e econômicas interferem no processo de transição para a vida adulta.

Para a análise, foram separados 1.173 questionários considerados completos e, com o auxílio do software, foram cruzados os dados relativos à condição socioeconômica e de origem dos jovens com as respostas obtidas em relação à escolaridade, ao trabalho, ao domicílio e ao estado civil. O objetivo desse cruzamento

entre as diferentes variáveis foi o de identificar de que modo elas condicionam a passagem por cada etapa do processo “tradicional” de transição para a vida adulta: término da escolarização, ingresso no mundo do trabalho, casamento e saída da casa familiar. A análise permitiu concluir que esse modelo “tradicional” de transição, caracterizado pela linearidade, nem sempre contempla as trajetórias de transição contemporâneas, as quais se apresentam cada vez mais diversificadas. Assim, Pimenta (2001) chegou a três modalidades de transição: uma mais “lenta”, associada aos jovens oriundos das camadas médias e altas, uma mais “precoce”, associada aos jovens de camadas populares e o modelo denominado “errática”, associado às trajetórias que apresentam algumas reversões em relação às etapas tradicionais de transição, como, por exemplo, os jovens que voltam a morar com a família após terem saído de casa. Por focalizar mais os aspectos quantitativos, a pesquisa não permitiu observar as dimensões biográficas dos sujeitos, por essa razão, em sua pesquisa de doutorado, a autora se baseou em uma abordagem qualitativa a fim de descobrir como os sujeitos atuam e significam esse processo.

Baseado na análise de duas coortes de jovens em dois momentos do tempo, o estudo de Camarano (2006) buscou compreender o processo de transição da juventude para a vida adulta, contextualizando aquilo que é específico do jovem neste momento e aquilo que é transversal a outros momentos do curso de vida. Neste sentido, toma como pressuposto que as instabilidades e reversibilidades podem ser observadas também no mundo adulto. Sintetizando análises das diferentes dimensões institucionais que tomam parte no processo (escola, trabalho, família e constituição de domicílio), a autora conclui que não estaria em curso um prolongamento da juventude no Brasil, mas sim novas modalidades de transição para a vida adulta provocadas por uma menor sincronia na sequência dos processos, uma simultaneidade de participação nos vários eventos, bem como uma delimitação mais tênue entre as fases da vida.

Observando algumas das modalidades em que as transições se processaram pela saída da casa dos pais, o estudo constatou a prevalência do modelo tradicional. Quer dizer, os que a fizeram tendem a realizá-la tornando-se chefes, com ou sem cônjuge, que já deixaram a escola e ingressaram no mercado de trabalho, com ou sem filhos residindo no domicílio. No entanto, novas modalidades parecem estar emergindo, que se caracterizam pela continuidade dos estudos entre os chefes e novos padrões de arranjos familiares, como os monoparentais femininos.

Segundo Camarano (2006), o aumento da escolarização e a difícil inserção no

mercado de trabalho exercem impacto importante no retardo da saída da casa dos pais. Do total de jovens, 75% encontram-se na condição de filhos e outros parentes. Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que a transição para a vida adulta pode estar ocorrendo mesmo na casa dos pais. Entre os jovens na condição de filhos e outros parentes, destacou-se uma modalidade de transição denominada parcial, uma vez que são caracterizados por já terem deixado a escola, ingressado no mercado de trabalho e morarem com os pais. É possível que esse grupo esteja vislumbrando uma estratégia de transição para a vida adulta pela saída de casa também nos moldes tradicionais. Outra hipótese é a de que a independência econômica pode não se apresentar como condição única e suficiente para a transição para a vida adulta. Tal fenômeno pode ser reforçado pela observação de características socioeconômicas semelhantes entre os jovens mais velhos que não saíram de casa e os jovens chefes mais novos no que diz respeito à escola e ao mercado de trabalho.

Os resultados do estudo demonstraram a multiplicidade de situações em que as transições para a vida adulta podem ocorrer. Sugere-se que os processos são marcados por trajetórias não-lineares das fases da vida, podendo, por exemplo, os filhos virem antes do casamento, o casamento antes da inserção no mercado de trabalho, e assim por diante. Na mesma direção, considera-se que essa transição pode ocorrer em novos arranjos familiares que não passem necessariamente pela saída da casa dos pais. Não foi possível concluir no trabalho, em função da insuficiência de dados, se os processos são ou não reversíveis no tempo, mas supõe-se que as etapas do processo de transição carregam possibilidades de reversão.

Guimarães, Marteleto e Brito (2016) em seu recente estudo intitulado *“Transições e trajetórias juvenis no mercado brasileiro de trabalho. Padrões e determinantes”* têm como objetivo central analisar as transições de jovens brasileiros de 15 a 29 anos no mercado de trabalho. A partir de uma análise longitudinal, os autores salientam a inter-relação entre as transições laborais e as transições educacionais e demográficas, uma vez que eventos ligados à escolarização - seja sua interrupção ou continuidade - bem como fenômenos de nupcialidade, parentalidade e mudança de domicílio são particularmente intensos nesse momento da vida e se influenciam e são influenciadas por questões ligadas ao mundo do trabalho.

A análise longitudinal dos percursos foi realizada a partir da construção de um “calendário de eventos ocupacionais”. Esse calendário apresenta a situação no mercado de trabalho, mês a mês, de cada um dos 3.288 casos válidos a partir do que foi

informado nas entrevistas coletadas em junho de 2013. O calendário que foi produzido foi formado por 14 alternativas de situações no mercado de trabalho, documentadas ao longo de 282 meses (contados a partir de março de 1990, quando o primeiro evento ocupacional foi identificado), para cada um dos 3.288 casos de jovens entrevistados. Embora o primeiro evento date de 1990, como a maioria dos entrevistados não possuía, antes de 1998, sequer a idade legal de 14 anos para ingressar no mundo do trabalho como estagiários ou aprendizes, os autores optaram por representar nos gráficos os eventos laborais datados desde o ano 2000.

Em linhas gerais, os autores chegaram à construção de seis tipos de trajetórias laborais: o primeiro, intitulado “adolescentes em formação” que reúne pouco mais que um quarto dos casos da amostra (28,3%), onde estão os mais jovens (quase 60% deles têm entre 15 e 19 anos) - que não se creem disponíveis para o trabalho, sobretudo por estarem estudando (52,1%), ou, para vários deles, por se entenderem ainda muito jovens para o trabalho (11,7%). Nesta classe de percurso predominam as jovens (58,7%); sendo que 6,2% delas se reconhecem impossibilitadas para o trabalho por estarem grávidas. Ademais, nela se concentra o maior percentual de pessoas na faixa mais baixa de renda (20,5%). O segundo grupo foi intitulado como “recém-chegados”, por se tratar de um grupo de jovens que há muito pouco tempo havia tido a sua primeira experiência ocupacional (a partir de 2010). Agrupando 23,8% da mostra, trata-se de um grupo ligeiramente feminino (51,2%), e com idade ainda relativamente baixa (apenas 15% tinha mais que 24 anos). O terceiro tipo, denominado “jovens em trânsito para o assalariamento” engloba 22% e trata-se de um grupo onde predominam os homens (54,6% dos casos), jovens de idade ligeiramente mais elevada que os do tipo anterior (65,9% deles têm entre 18 e 24 anos), que chegaram há mais tempo ao primeiro evento de trabalho (a partir de 2008). No tipo 4 se agrupa uma minoria dos denominados “jovens com percursos estáveis e estruturados”. Eles são apenas 11,3% dos casos e viveram o seu primeiro evento de trabalho ainda mais cedo que os do tipo anterior (a partir de 2006). Trata-se de um grupo com mais idade (52,5% têm mais que 24 anos e apenas 7,1% menos que 20) e é também um grupo com ligeira dominância dos jovens de sexo masculino (56,9%). O tipo 5 de padrão de percurso no mercado de trabalho abarca apenas 7,5% dos casos. Nele se agrupa um contingente de trabalhadores que têm a média de idade mais elevada entre todos os grupos tipificados (79,5% têm mais que 24 anos) e que, por isso mesmo, tiveram a experiência do primeiro trabalho há um tempo considerável, se comparados aos demais grupos (já a partir dos anos 2000). A sua

escolaridade média mais baixa (22% deles não foram além do fundamental) e significativo peso de jovens negros (70%) são características que se aliam a um padrão de percurso em que o peso da situação de desemprego parece ser mais significativo, embora o assalariamento (com ou sem contrato) seja dominante no percurso. O tipo 6 que reúne um pequeno número de casos (6,9%), com proporção igualmente elevada de homens (61,5%). Todavia, em que pese tenham idade mais alta (61% de jovens adultos, na faixa dos 25 a 29 anos), e nesse sentido se aproximem dos jovens adultos da classe 5, deles se distinguem posto que a primeira experiência de trabalho deu-se apenas a partir de 2004. A isso se alia uma escolaridade também mais elevada (55% possuem entre médio e superior completos).

Através de uma análise estatística detalhada, os autores concluem que as transições se caracterizam por uma diversidade e pela não-linearidade, sendo a idade, as variáveis socioeconômicas, de gênero e étnico-raciais intervenientes nesse processo. Além disso, pontuam que o trabalho permanece central para os jovens brasileiros, mesmo para aqueles mais jovens e que ainda não concluíram os estudos, corroborando a tese de que no Brasil o trabalho também faz juventude (Sposito, 2005; Corrochano, 2008).

A partir abordagem qualitativa, destaca-se a pesquisa de doutorado intitulada “Ser jovem” e “Ser adulto”: identidades, representações e trajetórias de Pimenta (2007). Sob a orientação da professora Maria Helena Oliva Augusto, a tese se destaca por incorporar a perspectiva biográfica e subjetiva, algo que a própria autora pontuou como uma lacuna nos estudos brasileiros. Com o objetivo de realizar “uma análise micro e macro social”, Pimenta focaliza jovens moças e rapazes de diferentes origens sociais, no intuito de compreender possíveis fatores que acarretam trajetórias de transição diferenciadas, dando especial atenção ao papel dos sujeitos neste processo. Seu estudo evidenciou representações diversas dos significados do “ser jovem” e “ser adulto” e as várias identidades resultantes de sua combinação, revelando a arbitrariedade que pode estar contida na definição de certos marcos da transição, visto que tornar-se adulto não significa necessariamente passar pelas mesmas etapas, da mesma forma, ou na mesma ordem. A autora também assinala como as desigualdades sociais, de gênero, de cor/raça marcam padrões diferenciados de transição no contexto brasileiro, sem considerar, no entanto, as disparidades regionais neste processo. Ao mesmo tempo, aponta que ao mesmo tempo em que essas desigualdades - particularmente as desigualdades de origem socioeconômica - estão fortemente presentes nos processos de transição, elas não são

suficientes para explicá-las, sendo central considerar o papel dos sujeitos neste processo.

Em densa revisão bibliográfica sobre a transição para a vida adulta e o papel dos sujeitos – a qual serviu de suporte para a revisão bibliográfica da presente pesquisa – a autora discutiu as teorias que buscam responder ao “problema” da relação entre agência individual e estrutura social. Passando por autores filiados à perspectiva da individualização, como Beck, Giddens e Lash (1997), passando Bourdieu (1972) e sua teoria do *habitus*, além de outros autores - como, por exemplo, Furlong e Cartmel (1997) e sua crítica à “ênfase excessiva” dada à agência individual realizada por autores como Beck e Giddens - até chegar na abordagem adotada para sua pesquisa, qual seja, a perspectiva de socialização disposicionalista de Bernard Lahire.

Em sua tese sobre a transição para a vida adulta defendida no Instituto de Psicologia da UFRJ intitulada “A transição para a vida adulta no contemporâneo: um estudo com jovens cariocas e quebequenses” sob a orientação da professora Lucia Rabello de Castro, Renata Alves de Paula Monteiro (2011) procurou observar, a partir de uma perspectiva comparativa, como se dão os processos de subjetivação no momento de entrada no mundo adulto para jovens cariocas e quebequenses de classe média. Entendendo a transição como um processo não-linear, a autora analisou, no atual contexto histórico que ela entende como a “pós-modernidade”, como as novas formas de socialização - notadamente os processos de individualização a partir da perspectiva de Beck (1992) e Beck, Giddens e Lash (1997) - influenciam nas formas através das quais os jovens experienciam a juventude, adentram no mundo adulto e constroem suas identidades enquanto “jovens” ou “adultos”. A pesquisa de caráter qualitativo realizada com dezenove jovens (nove cariocas e dez quebequenses) enfatizou a esfera do trabalho no processo de tornar-se adulto, ressaltando que ainda que os discursos acadêmicos e de políticas públicas insistam que o trabalho perdeu a importância, na vida dos jovens ele permanece central para a construção de uma identidade adulta.

Outro trabalho de destaque é a tese de Nádia Maciel Falcão (2014), intitulada “É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho” defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFF, sob a orientação do professor Paulo César Rodrigues Carrano. A fim de compreender o lugar que ocupam os processos de escolarização e de inserção laboral no processo de transição para a vida adulta, a autora realizou um estudo empírico de caráter longitudinal com um grupo de jovens da cidade de Manaus. Em um primeiro momento, a autora aplicou um questionário fechado para

selecionar os sujeitos da pesquisa, após a seleção, foram entrevistados dez jovens a partir da técnica de coleta de “relatos de vida”, de Daniel Bertaux (2005). As entrevistas foram realizadas em três momentos diferentes, com um intervalo de um ano entre elas. Baseando-se em autores centrais para a compreensão do processo de transição para a vida adulta, como Pais (2003; 2005), Casal (1996, 2006) e Camarano (2006), Falcão (2014) atentou para o papel dos sujeitos nesse processo, tendo como aporte teórico os trabalhos de Beck (2011), Lahire (2005) e Martuccelli (2007). Os resultados observados estão em consonância com aqueles observados em pesquisas anteriores, os quais constata a centralidade do trabalho e da escolarização para os jovens nos seus processos de ganho de autonomia e conquista de independência. O apoio em autores como Martuccelli e Lahire permitiu verificar que uma diversidade de fatores – desde questões de classe, cor/raça, gênero até relações familiares e questões de ordem mais subjetiva – influenciam na transição para a vida adulta, levando em conta a atuação dos sujeitos nesse processo e observando quais suportes mobilizam diante dos desafios que lhes aparecem.

1.5 Estudos nacionais sobre jovens universitários

Além das pesquisas voltadas para a questão da transição da vida adulta, estudos recentes sobre os jovens universitários que ingressam no atual contexto também foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre eles, destacam-se a tese de Érika do Carmo Lima Ferreira, defendida em 2009 no programa de pós-graduação em Educação da UNB; a tese de Felipe de Souza Tarábola (2016) defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; a tese de Wilson Mesquita de Almeida (2012), defendida no programa de pós-graduação em Sociologia da USP e a tese de Vanessa Juliana da Silva, defendida em 2013 no programa de pós-graduação em Educação da UFMG.

A tese de Ferreira (2009) “Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais” teve a orientação do professor Jacques Velloso e co-orientação da professora Wivian Weller. O estudo buscou compreender como oito moças e dois rapazes que ingressaram pelo sistema de cotas na UNB experienciam a identidade negra ao longo da vida nas esferas familiar, escolar e universitária. A autora analisou como a identidade é construída e reconstruída, questionando se a experiência como cotista e a vivência no espaço

universitário influenciam no processo de auto-representação, engajamento e ressignificação identitária.

A pesquisa, de caráter qualitativo, valeu-se de aportes teórico-metodológicos interdisciplinares, sobretudo das áreas de educação e linguística. A autora realizou entrevistas narrativas, as quais foram analisadas através da metodologia da análise do discurso (baseando-se, sobretudo, em autores como Bakhtin e Foucault) e no método de Mannheim denominado “documentário de interpretação”.

A análise dos resultados afirma a importância das políticas de cotas para os jovens, pois além de trazer para esse espaço sujeitos que estiveram historicamente excluídos, promove, também, o que a autora chama de “abertura discursiva” no espaço universitário, a qual tem contribuído para as representações e ressignificações sobre a identidade negra também em outros espaços vividos pelos jovens. Foi observado que a entrada na universidade contribui para um maior engajamento em prol das questões étnico-raciais e de gênero. As narrativas demonstram que para alguns jovens, o primeiro contato com a militância se deu após o ingresso na universidade, a qual contribui sobremaneira para a sua auto-representação enquanto jovem e negra/o. Para outros, embora esse engajamento já tenha sido uma prática anterior ao ingresso na universidade, a experiência com outros colegas, os debates acadêmicos, a participação em grupos de estudo e, principalmente, o contato com os coletivos, intensificaram as suas auto percepções a respeito de suas identidades e, também, a prática militante. No caso das moças, há, ainda, uma percepção do machismo e da interseccionalidade das opressões que sofrem enquanto mulheres e enquanto negras.

Assim, o trabalho de Ferreira (2009), realizado em um momento no qual as cotas estavam começando a ser implementadas em algumas universidades – uma vez que a Lei de Cotas em universidades federais só entrou em vigor em 2012 - contribuiu para afirmar a importância dessas políticas para a luta contra o racismo e o sexismo ainda persistentes em nossa sociedade.

Defendida no programa de pós-graduação em Sociologia da USP, em 2012, a tese de Wilson Mesquita de Almeida intitulada “Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. A pesquisa se destaca por buscar compreender, a partir de uma perspectiva sociológica, a questão do ProUni para além do seu caráter “privatizante”, integrando outras dimensões, tais como a questão do acesso e permanência de jovens de baixa renda provenientes do ensino médio público, as particularidades dos processos

seletivos, a emergência de um novo perfil social de estudante universitário, a qualidade das instituições, bem como pouca permeabilidade do ensino superior público.

Para isso, a pesquisa valeu-se de métodos qualitativos tanto para análise das entrevistas, quanto dos questionários aplicados com 50 bolsistas de distintos cursos, agrupados em bacharelado, licenciatura e tecnólogos. A pesquisa também representou um avanço no sentido de buscar entender o novo perfil dos estudantes de graduação que historicamente estiveram excluídos desse nível de ensino.

A tese “O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha” de Vanessa Juliana da Silva foi defendida no programa de pós-graduação em Educação da UFMG sob a orientação Juarez Dayrell, em 2013. A tese abordou a condição juvenil e estudantil de jovens universitários no contexto de expansão e interiorização da universidade pública brasileira, bem como a relação estabelecida pelos jovens entre presente e futuro.

A pesquisa consistiu em um estudo de caso realizado na UFVJM/Mucuri, tendo como percurso metodológico a realização de pesquisa bibliográfica - para conhecimento do estado da arte sobre o tema - a pesquisa documental - para o conhecimento de legislações referentes ao ensino superior, bem como documentos que versam sobre a criação, implementação e funcionamento da UFVJM-; a observação participante no cotidiano do campus, em viagens com os estudantes, seminários e outros eventos acadêmicos; aplicação de questionário com estudantes ingressos nos períodos de 2008, 2009 e 2010 e realização de entrevistas com seis universitários. Teve como aporte teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da Sociologia da educação e da juventude, como Pais (2005,2006 e 2012), Sposito (1997,2004, 2005, 2007 e 2009), Margulis (1996), Melucci (1997) dentre outros.

Partindo do princípio de que a criação de uma universidade pública traz impactos importantes nas experiências e trajetórias de jovens da região, a pesquisa buscou integrar as dimensões da família, do trabalho, da participação política, da sociabilidade com a questão do acesso e da permanência no ensino superior. Dentre as principais contribuições da pesquisa, ressalta-se a importância do olhar para condição juvenil e estudantil de sujeitos jovens que vivem fora do contexto urbano – questão muito pouco explorada pelas pesquisas no campo da juventude -.

A tese “Desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro”, de Felipe de Souza Tarábola, foi orientada pela professora Marília Pontes Sposito. O objetivo principal do estudo foi

compreender o processo de constituição de nove jovens estudantes ingressantes em diferentes cursos da USP em 2014 que vieram de escolas públicas e participaram do cursinho oferecido pelo Programa Preparatório para o Vestibular da USP, PPVUSP, em 2013.

A fim de analisar o conjunto de fatores estruturais enfrentados pelos estudantes, o autor utilizou a perspectiva analítica da individuação de Danilo Martuccelli. Essa perspectiva foi adotada a fim de se chegar nas “provas” vividas pelos jovens estudantes. Em linhas gerais, conforme será discutido no próximo capítulo da presente dissertação, as “provas” configuram um operador analítico capaz de articular os processos sociais e experiências individuais. Em um primeiro momento, foi traçado um perfil dos alunos do PPVUSP e daqueles que ingressaram na Universidade, em comparação ao universo dos demais aprovados no vestibular da FUVEST, depois foram realizadas as entrevistas, duas vezes com cada um dos nove estudantes em dois momentos diferentes, no primeiro e depois no segundo semestre. O autor chegou às seguintes “provas”: a familiar, a escolar, a da mobilidade urbana e aquela referente à sociabilidade.

A leitura desses trabalhos contribuiu para a construção teórica da pesquisa no que se refere às novas políticas de acesso e permanência, bem como para a compreensão da experiência de jovens que ingressaram nesse contexto. Ressalta-se que quando realizei uma busca¹⁰ por pesquisas que focalizassem mais especificamente a transição para a vida adulta de jovens que ingressaram na universidade nesse contexto – objetivo central da presente pesquisa - , não encontrei teses e dissertações sobre a temática. Nesse sentido, espera-se que essa dissertação contribua para os conhecimentos de um campo ainda pouco explorado.

¹⁰ Busca realizada no primeiro e segundo semestre de 2016, no catálogo da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT)

A pesquisa de campo em um novo *campus*

2.1 Situando o campus: o município de Sorocaba

O município de Sorocaba compõe a recém-sancionada Região Metropolitana de Sorocaba¹¹ (RSM), a qual é constituída por 26 municípios e 1,8 milhões de habitantes. Localizada no interior do Estado de São Paulo, a cidade de Sorocaba possui 652.481 mil habitantes (IBGE, 2016), sendo que 98,4% dessa população reside em área urbana, a qual possui 450,38 km² de área da unidade territorial (IBGE,2015).

É popularmente conhecida como “Manchester Paulista”, já que nas primeiras décadas do século XX a implantação de tecelagens colaborou para a dinamização da produção industrial e para destacar a cidade como um importante centro industrial.

Nesse contexto, Sorocaba possuía cerca de 80% da mão-de-obra operária regional, mas com a chegada da Rodovia Raposo Tavares diversifica-se as atividades industriais e em 1970 mais investimentos nesse setor colabora para a expansão da cidade, bem como a saturação industrial da capital. Assim, com as melhorias da infraestrutura de transporte e a concentração populacional na cidade e no entorno, Sorocaba retoma sua relevância no Estado de São Paulo em 1980.

Por fim, todo esse processo e a localização da cidade também justificam os movimentos mais recentes de implantação de universidades na cidade. Dessa forma, uma cidade que possui uma historiografia marcada pela indústria, inicia outro momento que insere a educação superior gratuita na dinâmica da cidade e na vida cotidiana não só dos discentes, mas da comunidade como um todo que começa a perceber que adultos e jovens se deslocam para cidade também em busca de estudos.

2.2 A UFSCar *campus* Sorocaba

Criada em 1970, em São Carlos, a UFSCar se expandiu e hoje conta com mais três campi situados nas cidades de Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. Implementada em um contexto de expansão e interiorização das universidades federais, a UFSCar Sorocaba deu início às suas atividades no ano de 2006. A seguir, pretende-se realizar um breve resumo sobre a criação e o desenvolvimento do campus:

¹¹A região foi criada recentemente, em 09 de maio de 2014. Para mais informações ver: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMS>

De acordo com Camargo (2011), a luta para trazer uma universidade pública para a cidade de Sorocaba começou a se intensificar no final da década de 90, culminando na criação do campus experimental da UNESP pelo governo estadual em 2002. O referido campus, no entanto, só conta com dois cursos: Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Ambiental, não suprimindo a alta demanda por uma universidade pública na região. Camargo (2011) para descrever a luta política por mais uma universidade pública na cidade cita a fala proferida pela professora Iara Bernardi em homenagem aos quarenta anos da UFSCar. A professora Iara Bernardi foi deputada federal entre os anos de 1999 a 2006 e foi bastante ativa nas mobilizações para a implementação da UFSCar Sorocaba:

Sorocaba e região fizeram algumas mobilizações para a vinda de uma universidade pública, mas esse sonho não se concretizava. A partir de 1999 assumi a frente dessa luta, fazendo os primeiros contatos com a Universidade Federal de São Carlos e articulando ações junto ao Ministério da Educação, visando trazer uma extensão de campus para a nossa região. A vitória concretizou-se em agosto de 2005 com a cerimônia oficial de instalação de um campus avançado.(UFSCar; 2010, p. 4-5 apud Camargo; 2011 p:140)

Quando iniciou suas atividades no ano de 2006, a UFSCar Sorocaba ainda não contava com um espaço próprio para a implementação do campus, realizando suas atividades acadêmicas e administrativas em espaços da empresa NCH e da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS), alugados com recursos da Prefeitura de Sorocaba para os anos de 2006 e 2007. Quando criada, a universidade contava com quatro cursos: Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Turismo e Bacharelado em Engenharia de Produção, todos no período integral. Em 2007, é criado o curso de Engenharia Florestal, também no período integral. Em 2008, a universidade se muda para o campus próprio, situado no km 110 da Rodovia João Leme dos Santos. Neste ano, mais dois cursos foram criados: bacharelado em Ciências Econômicas e bacharelado em Ciências da Computação, ambos no período integral.

Em 2008 a UFSCar aderiu ao programa REUNI e mais sete cursos – que iniciaram suas atividades em 2009 – foram criados, sendo seis de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Geografia e Pedagogia e um bacharelado, em Administração, sendo todos no período noturno. Nesse momento de adesão ao REUNI, o número de vagas saltou de 340 para 620 e o campus passou a contar com o total de 14 cursos.

Além da adesão ao programa REUNI, a UFSCar passou a utilizar desde 2009 o Sistema de Seleção Unificada (SiSu) como processo seletivo. Cabe ressaltar que antes mesmo de algumas políticas em nível federal, a UFSCar já havia implementado um conjunto de ações de democratização do acesso ao ensino superior. Desde 2007, e, portanto, anos antes da aprovação da Lei de Cotas, a universidade desenvolve políticas de ações afirmativas¹². Mais recentemente, ainda na perspectiva de democratização da universidade, foi criada uma Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (SAADE)¹³ e é o primeiro campus da UFSCar a ter reserva de cotas na Pós Graduação.

Esse conjunto de ações foi implementado de modo bastante intenso no campus Sorocaba, aqui escolhido para investigação. Nesse sentido, foi possível contemplar um conjunto amplo e heterogêneo de jovens que ingressaram a partir desse novo contexto de políticas públicas.

Com efeito, mesmo com a chegada de uma universidade federal, a cidade ainda apresenta carência de vagas em universidades públicas. Dados do Plano Municipal de Educação de 2015¹⁴ revelam que a taxa bruta atual alunos matriculados ou que já concluíram a graduação (~37,2%) encontra-se ainda distante da meta nacional e da meta projetada para o município (50%), sendo necessária a criação de cerca de 27.000 novas vagas no segmento universitário. Ressalta-se, ainda, a carência de vagas públicas, visto que somente 10% dos matriculados estudam em universidades públicas (UNESP e UFSCar).

O campus da UFSCar¹⁵ conta hoje com 2.923 alunos de graduação distribuídos em seus 14 cursos. A cada ano, ingressam 620 novos alunos, sendo 350 no período integral e 280 no noturno.

¹² A UFSCar reserva uma parte de suas vagas para candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e, entrem estes egressos, são reservadas vagas para candidatos negros, mesmo antes da Lei de Cotas. Fonte: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas>

¹³ A Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) é um órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos, responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados. Fonte: <http://blog.saade.ufscar.br/?p=18>

¹⁴ Plano Municipal de Educação de Sorocaba de 2015: www.sorocaba.sp.gov.br/pme/regimento-2/

¹⁵ Dados disponíveis em: www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/

O ponto de partida para conhecer um perfil mais geral das moças e rapazes entrevistados foi a análise dos relatórios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação. A partir desses dados, foi possível identificar notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cursos escolhidos, níveis de renda, sexo, cor/raça e regiões de moradia do corpo discente.

A seguir, algumas tabelas relativas ao perfil dos ingressantes da UFSCar Sorocaba no ano de 2015¹⁶.

¹⁶ Fonte: Relatório dos ingressantes pelo SiSu do ano 2015, disponibilizado pela Pró-Reitoria de graduação.

Tabela 1: Modalidade de ingresso¹⁷

Curso - Formação - Período	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
ADMINISTRAÇÃO - Bac - Not	3	7	6	10	34	60
C. DA COMPUTAÇÃO - Bac - Int	4	8	5	13	29	59
C. BIOLÓGICAS - Bac - Int	3	4	2	4	25	38
C. BIOLÓGICAS - Lic - Int	4	6	2	10	18	40
C. BIOLÓGICAS - Lic - Not	2	6	3	4	10	25
C. ECONÔMICAS - Bac - Int	7	8	5	9	30	59
ENG. DE PRODUÇÃO - Bac- Int	6	7	7	9	30	59
ENG. FLORESTAL - Bac - Int	3	6	4	6	21	40
FÍSICA - Lic - Not	0	3	3	4	15	25
GEOGRAFIA - Lic - Not	9	8	6	9	27	59
MATEMÁTICA - Lic - Not	2	2	4	8	9	25
PEDAGOGIA - Lic - Not	3	7	3	17	30	60
QUÍMICA - Lic - Not	0	5	3	2	14	24
TURISMO - Bac - Int	1	4	2	11	20	38
Total	47	81	55	116	312	611

Fonte: Relatório dos ingressantes pelo SiSu do ano 2015, disponibilizado pela Pró-Reitoria de graduação. Elaboração própria.

Nessa tabela (1) os ingressantes estão agrupados a partir da modalidade que ingressaram a partir do ENEM. A seguir uma breve descrição dos grupos:

É possível observar alguns dados relativos ao nível de renda e à cor/raça dos alunos. Os estudantes que ingressaram no Grupo 1, ou seja, pretas/os, pardas/os ou indígenas que possuem renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um

¹⁷ GRUPO 1: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);GRUPO 2: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);GRUPO 3: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);GRUPO 4: Candidatos com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);GRUPO 5: Demais candidatos, ou seja, aqueles e aquelas que não se enquadrarem nos grupos de 1 a 4, ou ainda que não optarem por concorrer às vagas destinadas a essas modalidades a que se refere a Lei 12.711/2012.

vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas têm menor presença na maioria dos cursos, com exceção de Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Biológicas Licenciatura Integral, Ciências Econômicas e Geografia. Nesses cursos referidos cursos, a minoria dos estudantes pertencem ao Grupo 3 estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Nos cursos de Química e Física, não há alunos que ingressaram no Grupo 1. Alunos do grupo 5, ou seja, aqueles e aquelas que não se enquadram nos grupos de 1 a 4, ou ainda que não optaram por concorrer às vagas destinadas a essas modalidades a que se refere a Lei 12.711/2012 compõem mais da metade dos ingressantes dos cursos de Administração, Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção, Engenharia Florestal, Física, Química e Turismo. Esse dado permite dizer que em mais da metade dos cursos da UFSCar Sorocaba, mais da metade de alunos ainda não são contemplados pelas políticas de ações afirmativas.

Tabela 2: Matrículas por curso e opção

CURSO - FORMAÇÃO - PERÍODO	1ª Opção	2ª Opção	Total
ADMINISTRAÇÃO - Bac - Not	58	2	60
C. DA COMPUTAÇÃO - Bac - Int	58	1	59
C. BIOLÓGICAS - Bac - Int	35	3	38
C. BIOLÓGICAS - Lic - Int	37	3	40
C. BIOLÓGICAS - Lic. - Not	23	2	25
C. ECONÔMICAS - Bac - Int	58	1	59
ENG. DE PRODUÇÃO - Bac- Int	53	6	59
ENGENHARIA FLORESTAL - Bac - Int	37	3	40
FÍSICA - Lic - Not	23	2	25
GEOGRAFIA - Lic - Not	57	2	59
MATEMÁTICA - Lic - Not	25	0	25
PEDAGOGIA - Lic - Not	55	5	60
QUÍMICA - Lic - Not	22	2	24
TURISMO - Bac - Int	38	0	38
Total	579	32	611

Fonte: Relatório dos ingressantes pelo SiSu do ano 2015, disponibilizado pela Pró-Reitoria de graduação. Elaboração própria.

Nessa tabela (2) os ingressantes estão agrupados os estudantes que ingressaram nos seus cursos como primeira ou segunda opção. Nos cursos de Matemática e Turismo, todos os matriculados ingressaram em sua primeira opção. No curso de Engenharia de Produção, cerca de 10% ingressaram como segunda opção e em Pedagogia, 8,4%. Nos demais cursos, observa-se que a maioria expressiva ingressou na primeira opção.

Tabela 3: Matriculados por sexo

CURSO - FORMAÇÃO - PERÍODO	F	M
ADMINISTRAÇÃO - Bac - Not	55%	45%
C. DA COMPUTAÇÃO - Bac - Int	14%	86%
C. BIOLÓGICAS - Bac - Int	71%	29%
C. BIOLÓGICAS – Lic – Int	60%	40%
C. BIOLÓGICAS – Lic. – Not	60%	40%
C. ECONÔMICAS – Bac – Int	44%	56%
ENG. DE PRODUÇÃO – Bac- Int	41%	59%
ENG. FLORESTAL – Bac – Int	58%	43%
FÍSICA – Lic – Not	28%	72%
GEOGRAFIA - Lic - Not	46%	54%
MATEMÁTICA - Lic - Not	44%	56%
PEDAGOGIA - Lic - Not	83%	17%
QUÍMICA - Lic - Not	58%	42%
TURISMO - Bac - Int	79%	21%

Fonte: Relatório dos ingressantes pelo SiSu do ano 2015, disponibilizado pela Pró-Reitoria de graduação. Elaboração própria.

A análise dessa tabela (3) mostra que dos quatorze cursos, em oito predominam pessoas do sexo feminino. Nos cursos de Administração, Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Biológicas Licenciatura Integral, Ciências Biológicas Licenciatura Noturno, Engenharia Florestal, Pedagogia, Química e Turismo, há a predominância de pessoas do sexo feminino, no restante, pessoas do sexo masculino. As maiores discrepâncias ocorrem nos cursos de Ciências da Computação (86% de alunos do sexo masculino), seguido por Pedagogia (83% do sexo feminino) e Turismo (79% do sexo feminino).

Tabela 4: Matriculados por idade

CURSO - FORMAÇÃO - PERÍODO	16 A 17	18 A 19	20 A 22	23 A 25	26 A 29	30 A 39	40 A 49	50 OU +
ADMINISTRAÇÃO - Bac - Not	16,7%	45,0%	11,7%	18,3%	3,3%	3,3%	1,7%	0,0%
C. DA COMPUTAÇÃO - Bac - Int	32,2%	42,4%	18,6%	3,4%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%
C. BIOLÓGICAS - Bac - Int	31,6%	36,8%	21,1%	2,6%	5,3%	2,6%	0,0%	0,0%
C. BIOLÓGICAS - Lic - Int	37,5%	32,5%	20,0%	7,5%	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%
C. BIOLÓGICAS - Lic - Not	4,0%	28,0%	28,0%	20,0%	12,0%	4,0%	4,0%	0,0%
C. ECONÔMICAS - Bac - Int	35,6%	44,1%	15,3%	3,4%	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%
ENG. DE PRODUÇÃO - Bac- Int	17,0%	64,4%	17,0%	1,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ENG. FLORESTAL - Bac - Int	20,0%	50,0%	12,5%	10,0%	2,5%	0,0%	0,0%	5,0%
FÍSICA - Lic - Not	20,0%	16,0%	12,0%	24,0%	16,0%	4,0%	4,0%	4,0%
GEOGRAFIA - Lic - Not	11,9%	32,2%	22,0%	11,9%	6,8%	11,9%	1,7%	1,7%
MATEMÁTICA - Lic - Not	8,0%	24,0%	20,0%	12,0%	8,0%	16,0%	8,0%	4,0%
PEDAGOGIA - Lic - Not	18,3%	23,3%	8,3%	15,0%	10,0%	18,3%	5,0%	1,7%
QUÍMICA - Lic - Not	8,3%	25,0%	20,8%	16,7%	12,5%	12,5%	0,0%	4,2%
TURISMO - Bac - Int	34,2%	31,6%	18,4%	5,3%	5,3%	2,6%	0,0%	2,6%

Fonte: Relatório dos ingressantes pelo SiSu do ano 2015, disponibilizado pela Pró-Reitoria de graduação. Elaboração própria.

A leitura da tabela (4) mostra que em todos os cursos há o predomínio de jovens (até 29 anos). Nos cursos de Ciências da Computação e Engenharia de Produção, não há nenhum matriculado com mais de 30 anos. O cursos que têm os maiores percentuais de pessoas com mais de 30 anos são: Matemática (28%), Pedagogia (25%), Química (16,7%), Geografia (15,3%) e Física (12%) – todos no período noturno-. Do período integral, nenhum curso chega a 6% de pessoas com mais de 30 anos.

Os mais jovens, que ingressaram com idades de 16 a 17 anos, predominam nos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura Integral, Física e Turismo. Nos demais, predominam os que ingressaram com 18 a 19, com exceção de Ciências Biológicas Licenciatura Noturno, que empatam os que ingressaram com 18 a 19 e 20 a 22.

2.3 Das associações estudantis

Para se conhecer melhor a universidade para além das suas características institucionais relatadas anteriormente, cabe uma breve descrição sobre algumas

organizações¹⁸ de alunas/os que foram citadas nas entrevistas.

Atlética

É uma associação formada por discentes que promove a atividade esportiva dentro da universidade e possui diretorias separadas por áreas de atuação para facilitar a organização interna. É responsável pela organização de: campeonatos como o Intercursos e Interbixos; dos horários de treino e das modalidades disponíveis, além de toda a estrutura e o material esportivo utilizado; da realização de eventos para arrecadação de verba para manutenção dos esportes; da realização da recepção dos calouros. Essa organização acredita na integração dos cursos e discentes através das práticas esportivas.

D.A

O Diretório Acadêmico é uma entidade que representa todos os discentes matriculados na UFSCar Sorocaba. Assim, possui a função de identificar os interesses e demandas dos discentes, pleitear esses interesses/demandas e promover diálogo entre discente/universidade. A entidade precisa considerar sempre as falas dos estudantes para desenvolver ações representativas. Porém, essa entidade já ficou inativa por um tempo e nesse cenário sem gestões representativas, surge um movimento autônomo chamado *Resistência* que organizou ações para que eleições ocorressem e o Diretório Acadêmico fosse articulado novamente na universidade.

DCE

O Diretório Central dos Estudantes é a entidade representativa dos estudantes e congrega com todos os Centros Acadêmicos da universidade. Assim, o papel do DCE é lutar por todas as demandas apontadas pelos alunos e buscar melhorias no cotidiano universitário, promovendo espaços de discussão e de decisão. No caso da UFSCar, o DCE também ficou inativo e diante do cenário de articulação do DA em Sorocaba, ele também é retomado com a finalidade de manter o diálogo entre todos os câmpus da UFSCar e tentar construir uma gestão representativa para todos.

¹⁸ As informações sobre essas organizações foram coletas pelas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e, também, fornecidas por mais dois informantes militantes, Thais Rodrigues e Rivaldo Júnior. Além disso, a minha participação como militante do Coletivo Carolina de Jesus e do Coletivo Mandala contribuiu para esta sintética descrição.

N.E.G.R.R.A

A organização estudantil N.E.G.R.R.A não é vista como um coletivo por seus integrantes. Assim, trata-se de um núcleo de estudos intitulado *Núcleo de Estudos em Gênero, Relações Raciais e Arte Tereza de Benguela*, e foi formado inicialmente em Sorocaba por quatro discentes. Esse movimento é um dos pioneiros na UFSCar Sorocaba e atualmente focaliza outras ações e formação de coletivos¹⁹ com enfoque nas relações raciais os quais têm iniciado a sua organização para ampliar a discussão dentro do campus.

Coletivo Feminista Carolina de Jesus

Essa organização surge no final em 2015 - com participantes do Coletivo Mandala - sendo formado de mulheres para mulheres e com a proposta inicial de realizar leituras e debates informais. O nome do coletivo é uma homenagem a uma mulher negra que é uma referência para a literatura da periferia e de resistência, mas que possui uma trajetória marcada pela violência doméstica e por muita luta. Atualmente, o coletivo busca se consolidar e se popularizar na UFSCar Sorocaba.

Coletivo Mandala

O coletivo Mandala também surge no contexto de retomada do movimento estudantil dentro da UFSCar Sorocaba. Mas, nesse caso, o coletivo é pioneiro ao debater questões relacionadas ao movimento LGBTQ, promovendo atos e fazendo a universidade repensar o espaço através de questionamentos e denúncias. Logo, o Coletivo Mandala se intitula como movimento social que luta pela diversidade sexual e pela livre orientação de gênero.

Moradia Terror

Essa organização surgiu através de reivindicações relacionadas à permanência estudantil. Logo, esse grupo se consolida através da ocupação do prédio administrativo, reivindicando auxílio para a locomoção dos universitários que residem na moradia estudantil localizada em Salto de Pirapora até a UFSCar Sorocaba. Os discentes já eram próximos, mas não se reuniam formalmente como coletivo. Atualmente, a organização

¹⁹ Refiro-me ao Coletivo Sankofa. Segundo Rivaldo Junior, militante pelas questões étnico-raciais e um dos fundadores do N.E.G.R.A, o Sanfoka é um coletivo que está começando e pretende iniciar suas reuniões no ano de 2017.

se reúne enquanto movimento para a realização de ações diretas.

A descrição das associações estudantis além de permitir que se conheça o campus para além dos aspectos institucionais, permite compreender a participação juvenil e as formas de engajamento que mobilizam os jovens dentro e fora da universidade. Além disso, colabora para que pensemos na transição para a vida adulta, ou seja, o espaço dessas associações estudantis no cotidiano do jovem universitário nos mostra que ao mesmo tempo que é um espaço de experimentação universitária, de moratória, também é um espaço de busca por autonomia, busca de representatividade e afirmação identitária.

2.4 Do desenho da pesquisa às experiências em campo

Em *A Imaginação Sociológica*, Wright Mills (1965) sugere que um pesquisador não deve dissociar seu trabalho de sua experiência de vida, uma vez que ambos podem se enriquecer mutuamente. A primeira leitura que fiz desse texto foi no início da pós-graduação, na disciplina “Seminários de Dissertação”. Nessa disciplina, o objetivo era discutir com as/os docentes e colegas sobre nossos problemas de pesquisa a fim de pensarmos em novos contornos para nossos projetos. Depois de quase dois anos de mestrado, revisitei o capítulo intitulado *Do artesanato intelectual* e vi que tinha destacado a seguinte passagem:

No arquivo que vou descrever unem-se a experiência pessoal e as atividades profissionais, os estudos em elaboração e os estudos planejados. Nesse arquivo o estudioso, como artesão intelectual, tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa. Não terá medo de usar sua experiência e relacioná-la diretamente com os vários trabalhos em desenvolvimento” (Mills, 1965, p:212).

Após ter realizado o trabalho de campo e analisado as entrevistas, vejo que me reconheço em muitos momentos da pesquisa, uma vez que minha experiência de vida influenciou neste trabalho, e vice-versa. Iniciei o trabalho de campo com vinte e cinco anos, um ano após de ter concluído a graduação. Depois de ter experimentado quatro anos morando com colegas, visitando a família somente aos finais de semana, me vi voltando para casa dos meus pais e sem a perspectiva de um emprego fixo. A preocupação em conseguir um trabalho foi postergada com a concessão da bolsa de estudos, a qual permitiu que me dedicasse integralmente à pesquisa e, também, à militância. Nestes dois anos, voltei a vivenciar intensamente a universidade não

somente na condição de estudante-pesquisadora, mas de jovem que frequenta reuniões de coletivos, participa de atos, que vai às festas e faz novas/os amigas/os.

Esse período de “moratória” que me foi possibilitado foi essencial para que compreendesse de forma mais sensível a experiência das/os jovens que entrevistei, uma vez que com muitas/os delas/es foi estabelecida uma identificação mútua, traduzida por um questionamento que me fizeram reiteradas vezes durante as entrevistas: “acho que com você também é assim, né?”. Especialmente com as moças, a intersubjetividade foi ainda mais intensa. Questões de gênero experienciadas por elas e por mim – sobretudo em relação às opressões sofridas numa sociedade onde as assimetrias entre homens e mulheres são ainda marcantes - permitiram que o diálogo fosse estabelecido em sua totalidade, onde a impessoalidade e uma possível hierarquia decorrentes da relação pesquisadora/informante não existissem e, assim, se estabelecesse um espaço semântico compartilhado:

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás, nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo (Merleau-Ponty, p: 474)

Em alguns momentos a intersubjetividade estabelecida foi tão intensa que a entrevista adquiriu uma dimensão afetiva a ponto de acarretar no choro de ambas. Outro exemplo no sentido de perceber a identificação mútua estabelecida durante o processo das entrevistas, foi um convite para uma festa que aconteceria naquela semana. Nesse momento, percebi que o fato de ter uma idade próxima de minhas/meus interlocutores e por muitas/os já terem me visto vivenciando espaços comuns – sobretudo no que se refere à militância e às festas – promoveu uma relação de proximidade interessante para a pesquisa: as/os jovens se sentiram à vontade para relatar fatos relativos às mais variadas esferas de suas vidas, o que produziu um material bastante extenso para a análise.

Outro fato interessante foi que muitas/os jovens agradeceram a possibilidade de narrar suas experiências e todas/os se dispuseram a participar de uma possível continuidade da pesquisa.

2.5 Pressupostos teórico-metodológicos

Para a compreensão dos diferentes modos de transição para a vida adulta das/os jovens universitárias/os da UFSCar, buscou-se apreender um conjunto de *experiências* e *desafios* – especialmente em relação à universidade, ao trabalho e à vida familiar – que possam ser reveladores desse processo de transição, compreendido nesta pesquisa a partir de uma ótica não-linear.

Para apreender as *experiências* dos sujeitos, partimos da perspectiva de Thompson (1981). O uso da categoria experiência justifica-se por permitir a articulação de fatores econômicos com aspectos sociais e culturais, sem cair, portanto, em uma lógica determinista na qual a classe social explicaria, por si só, as atitudes e valores dos sujeitos. De acordo com Thompson (1981):

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: "experiência humana". É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de "empirismo". Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada". (p:182).

Nesse sentido, o autor salienta a importância de se olhar para as experiências vividas pelos sujeitos em contextos determinados material e culturalmente, sendo que eles podem, ou não, reproduzir a lógica dominante através de uma “escolha de valores”. Nessa perspectiva, o sujeito não está atado à estrutura social, sendo suas condutas muito mais complexas do que um reflexo mecânico do econômico.

Já os *desafios* que buscamos identificar são justificados pelos pressupostos teóricos da Sociologia do Indivíduo, tendo como principal aporte os trabalhos de Danilo Martuccelli. Em linhas gerais, essa perspectiva teórica parte do princípio de que na sociedade contemporânea os indivíduos possuem experiências mais heterogêneas, o que implica na necessidade de se compreender outras dimensões para além da sua posição na estrutura social, levando a um olhar sociológico mais singularizado e que considere outras dimensões, como os grupos de idade, gênero e cor/ raça. Esta nova sensibilidade

sociológica não desconsidera a existência de uma estrutura social, mas defende o diálogo entre estrutura e indivíduo. Por essa razão, para se compreender a relação sociedade/indivíduo, Martuccelli (2006) defende que se olhe para as principais “provas” (ou desafios) que os indivíduos estariam enfrentando em suas vidas, as quais, segundo o autor, fornecem pistas para a compreensão das mudanças estruturais em curso na sociedade.

É importante salientar que nesta pesquisa não se buscou realizar um estudo aprofundado sobre os processos de individuação tal como preconiza a sociologia do indivíduo, mas para entender os novos modos de transição para a vida adulta numa sociedade singularista, o olhar para a *experiência*, – tal como é concebida por Thompson (1981) – e para os *desafios* – como operador analítico capaz de “ligar” as experiências individuais à estrutura social – pareceu pertinente dada a problemática do presente estudo.

Para a apreensão dessas experiências e desafios, utilizou-se técnicas de coleta de dados e métodos de investigação de abordagem qualitativa. Nas Ciências Sociais as pesquisas de caráter qualitativo são importantes por permitir ao pesquisador entrar em contato com um universo que não pode ser quantificado. Tal universo se refere aos significados, motivações, crenças, valores e atitudes; enfim, a questões que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis estatísticas (Minayo, 2001). Além disso, a abordagem qualitativa possui uma flexibilidade que permite ao pesquisador o acesso a variadas fontes de informação – como, por exemplo, a observação direta, entrevistas, levantamento e análise de documentos, dentre outras – com as quais poderá estabelecer uma relação estreita para melhor compreender a realidade investigada (Martins, 2004).

Nesta pesquisa, a coleta dos dados se deu por meio de entrevistas compreensivas (Kaufmann, 1996) orientadas por um roteiro semi-diretivo. De acordo com Pais (2001), quanto mais “diretiva” tende a ser a entrevista, maior a tendência do sujeito a responder em termos de “juízos de valor” de acordo com a matriz ideológica que reproduz (conscientemente ou não), traduzida por um conjunto de posicionamentos, descrições e avaliações que não podem ser compreendidas fora do contexto em que são produzidas. Nesse sentido, o uso do roteiro serviu mais como um fio condutor para a busca por experiências que pudessem ser reveladoras dos processos de transição para a vida adulta do que como um mecanismo “diretivo”, uma vez que buscou-se deixar as/os jovens

livres para narrar suas experiências nas diversas esferas de suas vidas, em especial na universidade, no trabalho e na vida familiar. Ressalta-se, ainda, que o foco das entrevistas não foi recuperar as histórias de vida, mas sim relatos de vida (Bertaux, 2005). As questões centraram-se no tempo presente, contudo, procurou-se criar um espaço de narratividade aberto para que pudessem (ou não) evocar lembranças (relacionadas à infância, a trabalhos anteriores, ao período escolar, etc) concernentes aos processos de transição experimentados no momento atual de suas vidas. Para a análise das entrevistas, utilizou-se o método indutivo.

Foram entrevistadas/os jovens com idades entre 19 e 27 anos que estavam entre o quinto e o décimo segundo semestre de seus cursos de graduação. Participaram das entrevistas dez jovens, cinco moças e cinco rapazes dos mais variados cursos, turnos e períodos da UFSCar. Dos cursos de licenciatura, foram entrevistadas/os jovens dos cursos de Física, Geografia e Pedagogia – todos no período noturno –. As/os demais estudantes entrevistadas/os fazem o bacharelado em período integral dos cursos de Engenharia de Produção e Ciências da Computação – na área de exatas -; Turismo e Ciências Econômicas – na área de ciências sociais aplicadas – e Ciências Biológicas, único curso da área de biológicas da Universidade. Buscou-se não somente uma heterogeneidade em relação aos cursos, mas também no que se refere ao gênero, raça, classe e orientação sexual. A partir dessa diversidade, procurou-se identificar as semelhanças e as diferenças no processo de transição para a vida adulta de jovens de diferentes origens e inserções sociais, além de compreender quais os significados que atribuem a esse processo.

A seguir, um breve perfil das/os entrevistadas/os:

Tabela 5: Perfil das/os entrevistadas/os²⁰ (1)

Nome	Idade	Curso	Semestre	Período	Trabalha/ Bico/ Estágio	Casada(o)	Filhos	Mora com:	Cor/Raça ²¹	Sexo
Maira	26	Pedagogia	9º	Noturno	Sim	Sim	Não	Companheiro	Branca	F
Beatriz	27	Turismo	9º	Integral	Sim	Sim	Não	Companheira e amigos	Branca	F
Letícia	22	Física	7º	Noturno	Sim	Não	Não	Amigos	Não declarada	F
Caio	23	Economia	11º	Integral	Sim	Não	Não	Pais	Preto	M
Júlia	19	Computação	5º	Integral	Sim	Não	Não	Pais	Branca	F
André	25	Pedagogia	11º	Noturno	Sim	Sim	Não	Companheira	Branco	M
Marcelo	22	Eng. Produção	11º	Integral	Não	Não	Não	Amigos	Branco	M
Carolina	21	Biologia	7º	Integral	Sim	Não	Não	Amigos	Preta	F
João	23	Geografia	5º	Noturno	Sim	Não	Não	Amigos	Preto	M
Lucas	21	Eng. Produção	7º	Integral	Não	Não	Sim	Amigos	Branco	M

²⁰ Para preservar a identidade das/os jovens, seus nomes foram trocados.

²¹ Para o questionário, foram adotadas as terminologias de autodeclaração segundo os critérios estabelecidos pelo IBGE.

Tabela 6: Perfil das/os entrevistas (2) – Continuação dos dados²²

Nome	Idade 1º trabalho/bico	Ensino Médio	Forma de ingresso	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Maira	8	Pública	Transferência	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
Beatriz	15	Privada de nível técnico	Transferência	Médio	Superior
Letícia	14	Pública + ETEC	Grupo 4	Superior	Médio
Caio	19	ETEC Pública	Grupo 3	Mestrado/Doutorado	Mestrado/Doutorado
Júlia	19	Privada	Grupo 5	Superior	Superior
André	14	ETEC Pública	Grupo 4	Médio	Superior
Marcelo	13	Privada	Grupo 5	Superior	Superior
Carolina	15	Pública +ETEC	Grupo 1	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto
João	15	Pública	Grupo 1	Médio (EJA)	Fundamental
Lucas	13	Pública + ETEC	Grupo 2	Fundamental incompleto	Médio

A partir da análise dos perfis, nota-se que se buscou uma heterogeneidade de sujeitos: solteiras/os, casadas/os, trabalhadoras/es, que fazem “bico”, desempregadas/os, negras/os, brancas/os, LGBTs e heterossexuais; enfim, diferentes jovens que têm em comum o fato de conviverem em um espaço tradicionalmente restrito a um grupo bastante específico: jovens brancos oriundos das camadas médias e altas. No próximo capítulo seus perfis serão descritos em mais detalhes e seus relatos serão discutidos.

²² Cabem algumas considerações a respeito da tabela: alguns jovens cursaram o ensino médio regular em escolas técnicas. Nesse caso, está escrito “ETEC pública”. No caso dos jovens que estudaram em escolas públicas e fizeram escola técnica em outros períodos e/ou dias da semana, está escrito “Pública + ETEC”.

Das travessias para a vida adulta

3.1 O trabalho de análise e uma breve discussão em torno de dois conceitos fundamentais: autonomia e independência

O processo de análise do material coletado em campo não é uma tarefa fácil, sobretudo devido ao grande volume e à riqueza dos relatos colhidos. Assim, para a organização do material, partiu-se dos pressupostos teóricos da Sociologia do Indivíduo, tendo como principal aporte os trabalhos de Danilo Martuccelli. Em linhas gerais, essa perspectiva teórica parte do princípio de que na sociedade contemporânea os indivíduos possuem experiências mais heterogêneas, o que implica na necessidade de se compreender outras dimensões para além da sua posição na estrutura social. Por essa razão, o olhar sociológico deve ser mais singularizado e considerar outras dimensões, como os grupos de idade, gênero e cor/raça. Essa nova sensibilidade sociológica não desconsidera a existência de uma estrutura social, mas defende o diálogo entre estrutura e indivíduo. Nesse sentido, para se compreender a relação sociedade x indivíduo, Martuccelli (2006) defende que se olhe para as principais “provas” (ou desafios) que os indivíduos estariam enfrentando em suas vidas, as quais, segundo o autor, forneceriam pistas para a compreensão das mudanças estruturais em curso na sociedade.

Nesta pesquisa não se buscou realizar um estudo aprofundado sobre os processos de individuação tal como preconiza a sociologia do indivíduo. No entanto, para entender os novos modos de transição para a vida adulta numa sociedade singularista – em que as experiências individuais estão cada vez mais fluidas e diversas – pareceu adequado questionar os jovens sobre quais os principais desafios que estariam enfrentando em suas vidas, especialmente no processo de transição para a vida adulta.

Conforme já discutido, tradicionalmente, a transição para a vida adulta era compreendida a partir de um processo linear caracterizado pelo término da escolarização, ingresso no mercado de trabalho e constituição de um novo núcleo familiar. De acordo com essa abordagem, o que se observa seria um “prolongamento da juventude” (Galland, 1997), uma vez que na sociedade capitalista contemporânea – marcada por um contexto de reestruturação do mercado de trabalho, com empregos cada vez mais flexíveis e precarizados, sobretudo para o segmento juvenil (Corrochano e

Abramo, 2016) – a impossibilidade de se tornar independente financeiramente tornaria a entrada para a vida adulta mais tardia. Estudos conduzidos a partir da década de 90 têm demonstrado, no entanto, que essa linearidade não é uma regra, sendo tais processos cada vez mais dessincronizados e reversíveis (Pais, 2005; Pimenta, 2007; Van de Velde, 2008, Pappámikail, 2010; Nunes e Ferreira, 2014). Partindo dessa perspectiva mais atual, a questão principal que norteou esta pesquisa foi compreender se o recente fenômeno de ampliação do acesso ao ensino superior tem produzido mudanças nos marcos de transição para a vida adulta. Para isso, buscou-se apreender um conjunto de experiências e desafios relacionados ao ganho de autonomia e à busca por independência financeira – processos característicos da transição para a vida adulta – a partir da relação das/os jovens com a universidade, com o trabalho e com a família. Cabe aqui elucidar, ainda que de maneira breve, esses dois conceitos-chave para análise aqui empreendida: autonomia e independência. Embora sejam concebidos como sinônimos pelo senso comum, esses conceitos apresentam importantes diferenças semânticas – uma vez que se referem a processos distintos, embora relacionados.

De acordo com Pappámikail (2010), por muito tempo os processos de ganho de autonomia e conquista de independência foram representados como simultâneos – sobretudo no período de pleno emprego pós-guerra –, todavia, na contemporaneidade, eles estão cada vez mais dissociados. De acordo com a autora, a autonomia é, concomitantemente, uma norma central da ética contemporânea e um processo social vivido e experimentado pelos sujeitos que objetivam conquistá-la. Já a independência está relacionada a um processo de aquisição de recursos (sobretudo materiais) os quais possibilitariam a autossuficiência dos indivíduos (Singly, 2005).

O caráter normativo da autonomia teve sua gênese na modernidade e tem sido intensificado na modernidade tardia, na qual a ênfase no indivíduo – e no seu processo de construção de si – é ainda mais marcante. (Beck, 1992; Singly, 2005; Araújo e Martuccelli, 2012). O apelo à agência individual, traduzida pela capacidade dos sujeitos de serem “os autores de suas próprias histórias”, intensificou a ideia da autonomia enquanto norma, levando os indivíduos a mobilizar seus recursos (nesse caso simbólicos, principalmente) para atingi-la, o que lhe confere um caráter processual. Ligada ao plano da subjetividade e às “motivações para agir”, a autonomia é cada vez mais negociada entre os jovens e seus familiares, no sentido em que “não estariam dispostos a esperar pela independência financeira (cada vez mais tardiamente conquistada) para usufruir de sua autonomia, reivindicando-a ou assumindo-a na sua

vivência cotidiana” (Pappámikail, 2010, p: 382)

Ao distinguir independência de autonomia, Singly (2005) ressalta que a autonomia sem independência é socialmente menos valorizada, já que constrangimentos econômicos poderiam impedir a efetivação da autonomia. Pappámikail (2010) ainda distingue a autonomia de liberdade, sendo esta relacionada à capacidade de agir sem constrangimentos, no sentido de possuir os recursos e o poder necessário para objetivar as ações. Dessa forma, as intenções podem ser autônomas sem haver liberdade para concretizá-las, seja devido a constrangimentos materiais, simbólicos ou legais. Em linhas gerais, a autonomia pode ser entendida como uma condição subjetiva, enquanto a liberdade estaria situada em um plano exterior ao sujeito.

A construção da autonomia, bem como a conquista da liberdade e da independência financeira, não são processos exclusivos da juventude, mas têm início e são particularmente intensos nesse momento do curso de vida (Pappámikail, 2010). Dessa forma, para compreender como as moças e os rapazes transitam para a idade adulta, será dada atenção especial para esses processos. Uma vez que a aquisição de tais características não aparece sempre de forma explícita em seus relatos – ao contrário da assunção de responsabilidades, associada explicitamente ao processo de transição para a vida adulta- pretende-se buscar pistas e identificar nuances que conduzam à compreensão de como estas/es jovens ganham autonomia, qual importância dão à conquista de independência financeira e como negociam suas liberdades com seus familiares.

A partir das experiências e dos desafios vividos na universidade, no trabalho e na vida familiar, dimensões fundamentais do processo de transição para a vida adulta, foi possível constituir quatro grupos que parecem indicar modos diversos de experimentar e perceber os trânsitos para a vida adulta entre jovens de um novo campus universitário: Grupo 1) *Mais formação e possibilidades de experimentação*; Grupo 2) *Em busca de independência*, Grupo 3) *A centralidade da militância* e Grupo 4) *Constituir família*. A seguir, serão apresentados cada um desses grupos, suas experiências, percepções e desafios vividos.

3.2 Das narrativas à emergência dos grupos

Grupo 1. Mais formação e possibilidades de experimentação

Neste grupo estão os jovens cujas narrativas enfatizam a questão da continuidade da formação e experimentação. São quatro rapazes, de diferentes cursos e origens sociais, os quais têm em comum o fato de estarem mais focados nos estudos e na experimentação deste momento da vida. André, Caio, Lucas e Marcelo têm como principais desafios *terminar a graduação*, realizar cursos extracurriculares para “*polir*” o currículo e fazer intercâmbio não somente para aprender outro idioma, mas também para ter uma *nova experiência de vida*.

A questão do trabalho e da conquista da independência financeira – embora já vislumbrada – não é, neste momento, uma “preocupação” tal como é para jovens de outros grupos. Os desafios que mencionam referem-se, sobretudo, à condição estudantil e à vivência na universidade, a qual é concebida como um importante espaço de sociabilidade e de formação do senso crítico.

“Cheguei aqui com o intuito de realmente aproveitar a vida universitária por completo”

Dos quatro rapazes, Lucas e Marcelo cursam Engenharia de produção – 7º e 11º semestre, respectivamente –, Caio é estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas e André está no 11º semestre de Pedagogia. A duração dos cursos de Engenharia de Produção e Pedagogia é de dez semestres, enquanto a de Ciências Econômicas é de oito semestres, sendo possível observar, portanto, que todos eles concluirão a graduação depois do prazo estipulado pelas matrizes curriculares de seus cursos. Mesmo Lucas, que ainda está no 7º semestre, estima que terá que cursar dois ou três semestres a mais do que os dez requeridos para Engenharia de Produção.

Com exceção de André, todos os demais reprovaram em disciplinas. No momento da entrevista, ele havia concluído todas as matérias de seu curso e estava finalizando a elaboração do TCC, o qual seria apresentado ainda naquele semestre, sendo dentre os rapazes deste grupo o que estava mais próximo de se formar. Já para Caio ainda restariam mais dois semestres – o que ele cursava no momento da entrevista e mais um –. Em sua fala, é possível notar que ele toma para si a responsabilidade pelas reprovações, atribuindo a características pessoais e ao fato de, em sua vida escolar, não

ter precisado estudar tanto para conseguir boas notas:

Aí entra um pouco de uma característica minha que eu exacerbava mais uma arrogância que tinha muito naquela época, por me achar inteligente, essas coisas. E aí entra de novo o choque que eu falei, porque no meu mundo lá em São Paulo, isso era normal, eu conseguia fazer as provas sem estudar, tirava nota boa. Aí aqui já eram outras demandas. Então, pela minha arrogância, eu não achava que tinha que ir pra aula, eu não fazia nada. E até que deu certo. (Caio, 23 anos, preto, estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas).

Essa diferença entre escola e universidade também é apontada por Marcelo para justificar as reprovações:

Eu sempre tive facilidade e a vida inteira fiz escola particular. Na escola, então, eu conseguia sempre, tipo, de último dia estudar, tal, e garantir lá minha nota oito, nove, tranquilo. Às vezes, tudo bem, caía um pouco a nota, mas, puxa, sem estudar, sempre fui tranquilo. Daí, no caso, as dificuldades que eu tive foi em matéria que fui tentando manter esse ritmo de não estudar, chegar um dia antes tentar estudar. E funcionou para muitas matérias, para outras... Acabou não funcionando, tanto que eu acho que hoje eu tenho, por exemplo, umas 14 ou 15... umas 15 DPs já. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante do 11º semestre de Engenharia de Produção).

Marcelo terá que cursar pelo menos dois anos e meio a mais do que os cinco anos de seu curso, atribuindo esta prorrogação não somente às reprovações, mas também ao fato de ter feito um intercâmbio de oito meses na Alemanha, por conta própria e sem vínculo com a universidade.

Tanto para Marcelo quanto para Caio, a experiência universitária está além da condição estudantil, a qual, sobretudo nos anos iniciais da graduação, foi “secundária” em relação à questão da sociabilidade, traduzida para eles como a ida em festas, bares e pela prática de esportes:

Eu gostava de jogar bola e ficar no bar, mesmo. Jogar sinuca, beber cerveja... Em relação às disciplinas... Olha, para falar a verdade, eu nunca liguei muito. Porque eu sempre entendi que a universidade, ela tinha que te dar mais do que só os estudos. Que se eu saísse só com o conhecimento não ia adiantar nada. E a aula era complementar ao livro. Então, só o livro já bastava, então nunca liguei muito. Eu tinha muita ansiedade de viver as

coisas, então eu nem ficava muito em casa. Ah, queria ficar aqui, antigamente, tinha um bar em frente, né. Eu ficava muito ali, mesmo sem beber, sem fazer nada, só para esperar o tempo passar... O curso é integral, eu tinha que ficar aqui na faculdade o dia inteiro, daí eu ficava o resto da noite, ali. E também como eu participei do time de Futsal aqui, eu vinha treinar, então ia para casa só para dormir mesmo. (Caio, 23 anos, preto, estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas).

Cheguei aqui com o intuito de realmente aproveitar a vida universitária por completo. Às vezes acho que até foquei mais na parte de festas, tal, do que realmente estudo mesmo, né? Eu acabei me abrindo mais, eu, sei lá, eu entrei para o time de Rugby, me interessei um pouco pela atlética, então assim, acabei conhecendo gente de tudo que é curso. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante do 12º semestre de Engenharia de Produção).

Tanto Marcelo quanto Caio entraram na universidade com dezoito anos. Marcelo estudou em um colégio particular em Piracicaba, passando na UFSCar direto do ensino médio; já Caio fez uma escola técnica em São Paulo e, depois que terminou, fez um ano de cursinho para passar no vestibular. Ambos ingressaram nos cursos que tinham como primeira opção, no entanto, no começo da graduação, pensaram em transferir. Marcelo pensou em ir para o campus de São Carlos, mas não chegou a participar do processo de transferência; já Caio participou do processo seletivo de transferência para a USP, porém não foi aprovado, ressaltando esse fato como um evento marcante em sua vida:

Pensei em trocar de universidade por questões econômicas, porque aqui é integral, né? E aí eu queria trabalhar e tal... E daí eu tentei transferência para a USP, em São Paulo, mas não deu certo. Aí eu não entrei e foi maravilhoso, assim, porque foi nesse choque que caiu por terra a minha arrogância, que eu falei “pô, é...” aí eu acho que foi o grande salto para minha maturidade, assim. No sentido de tipo, começar a enxergar outras pessoas, olhar para o lado, assim, mesmo, sabe? Eu fazia isso, mas eu fazia isso de uma forma mais egoísta já. Então, foi bem legal, assim, foi um dos principais choques que me ajudaram a evoluir. (Caio, 23 anos, preto, estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas).

Ao serem questionados sobre a motivação para escolha do curso, enquanto Caio

afirma que Economia “*sempre foi sua primeira opção*” e que seus pais “*sempre deixaram aberto para escolher o que quisesse*”, Marcelo teve algumas dúvidas e diz que seus pais tiveram influência nessa decisão:

Eles estavam muito desesperados. Estavam o tempo inteiro falando assim “não, então vai fazer isso, vai fazer aquilo. Não, então vai na administração. Ah, não, faz essa faculdade. Ah, então faz cursinho um ano porque você não passou. Ah, mas você passou, que dó, sei lá, UFSCar Sorocaba, ninguém nunca ouviu falar. Mas não, mas é federal, então vai”. Então assim, eles estavam muito preocupados, e realmente, como eles pagam minhas contas, tal, eles tinham um pouco de opinião na escolha, a gente discutia, tal. Eles não chegaram a me forçar, mas, por exemplo, se eu chegasse “ah, pai decidi que eu vou fazer Filosofia e Artes”, eu imagino que seria, tipo, uma... Como eu estava optando por Engenharia de Produção, foi até que tranquilo. Mas se eu optasse por uma coisa que não batesse com o que eles imaginam que seria, assim, bom para mim, né? Eles ficam preocupados, no final disso é mais preocupação, realmente. Daí eu imagino que se fosse uma coisa mais assim “ah, eu quero fazer, pai, Filosofia”, ele já ia ser uma coisa mais assim “não, pode até fazer, estudar, tal, mas tem que ter um emprego de verdade, fazer um curso de verdade”. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante do 11º semestre de Engenharia de Produção).

Tanto Caio quanto Marcelo são oriundos de famílias de classe média e filhos de pais universitários. Se para Marcelo o fato de seu pai ser administrador de empresas o inspirou, de alguma forma, a cursar Engenharia de Produção, para Caio a influência familiar se deu no âmbito da militância, a qual foi importante em sua experiência universitária. Filho de pais ligados a movimentos culturais e neto de um importante militante do movimento negro, Caio foi um dos responsáveis por trazer o N.E.G.R.R.A para a UFSCar. Em sua fala, ressalta que a “*academia é um espaço racista e elitista*”, e que a partir da necessidade de se combater o racismo na universidade – o qual ocorre tanto por parte dos colegas quanto de alguns docentes- que surgiu o grupo. Conforme explicitado no capítulo anterior, o N.E.G.R.R.A não é um coletivo, mas um grupo de estudos formado para discutir questões étnico-raciais. Além dos encontros para o estudo em grupo, as/os integrantes promoveram debates mais amplos, organizaram palestras e articularam algumas ações em momentos específicos, como na recepção das/os calouras/os.

O N.E.G.R.R.A é um exemplo de associação estudantil voltada para a discussão

de uma questão de reconhecimento identitário cuja atuação prática se deu em momentos específicos. Este novo tipo de associação estudantil – o qual difere do militantismo político-partidário clássico – mostra que ao contrário do que algumas análises procuram demonstrar, não há uma apatia política generalizada por parte das/os jovens, mas sim novas formas de associação, delineadas pela pluralidade de demandas e diferentes formas de ação, características de uma sociedade que é, ao mesmo tempo, plural e singularista (Sposito e Tarábola, 2016). Caio ressalta que um dos seus objetivos, hoje, é “*marcar espaço e lutar pela representatividade*”, o que reafirma a importância das associações estudantis que lutam por questões identitárias no processo de auto-representação e engajamento dos jovens (Ferreira, 2009).

Marcelo, por outro lado, não participa de nenhum coletivo ou movimento social e se diz avesso às práticas do movimento estudantil da UFSCar:

O pessoal tem um embasamento, só que eles formam uma opinião, e a partir de um momento, assim, essa opinião passa a ser a opinião deles e eles vão defender ela a ferro e fogo. Se eu juntar todos os CAs, o Diretório Acadêmico, o que quer que seja, todo mundo junto para discutir, é cada um meio que querendo defender a sua própria coisa. E, às vezes, mesmo que seja uma coisa altruísta, não é diretamente para eles, é uma opinião que eles botam na cabeça, assim: “Eu estou certo, por causa disso, disso, disso, eu estou certo”. E o pessoal já não está mais aberto a uma discussão. Então, tudo bem, cada um é tendencioso para o seu lado, “mas a Produção para a direita, não-sei-quem para esquerda, não-sei-outro acha que essa discussão é baboseira”, tal, mas ninguém pára realmente para sentar “vamos entender melhor, discutir melhor”, tal. O pessoal quer realmente só ganhar. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante do 11º semestre de Engenharia de Produção).

André e Lucas, embora também estejam nesse grupo mais ligado à continuidade da formação, vivem a experiência universitária de outro modo, destacando a importância de projetos de extensão e das empresas sociais da universidade na adaptação ao curso e, também, para a redefinição de seus projetos profissionais. Ambos estudaram em escolas técnicas e não fizeram cursinho para entrar na UFSCar.

André entrou na universidade com vinte anos, três anos após concluir o ensino médio. A indecisão na escolha do curso e as longas jornadas de trabalho foram os

principais fatores para o adiamento da sua entrada na universidade:

Eu não vim direto pra universidade, né? Eu fiquei três anos sem saber que curso fazer. Eu saí do ensino médio e pensei em fazer TI... Engenharia de TI porque meu pai estava me convencendo. Ele fez Engenharia Elétrica e aí tinha toda aquela história de como seria importante pra mim: “a engenharia pode te dar um futuro, meu filho”. Engenharia não é minha cara, depois eu fui tentar Administração, pensei: “Administração é um curso que eu faço em qualquer lugar”. Acho que Letras, que foi a última tentativa que foi quando eu passei na UFSCar, eu paguei a matrícula, aí eu passei na UFSCar e consegui reaver a matrícula de volta. (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia)

Já Lucas, quando terminou o ensino médio, prestou Engenharia de Produção, ingressando em uma universidade privada com bolsa do ProUni. Nessa universidade, estudou por um ano, quando decidiu prestar ENEM novamente e passou na UFSCar. Em seu discurso, salienta as diferenças entre estudar na UFSCar e em sua antiga universidade:

Assim, não sei se é o nível de inteligência, mas eu vejo que são mais proativas, né? As pessoas da UFSCar, assim, a diversidade que eu vejo na universidade. Falando academicamente, em relação a minha sala, assim, o... o nível da educação, assim, das pessoas é muito mais elevado. O que os professores cobram é muito mais pesado, sabe? A gente tem muito mais oportunidade. Eu sinto a diversidade do campus, das diferentes coisas que a gente vê, assim, em uma Universidade Federal que na outra universidade eu não veria nunca, e eu até agradeço, assim, por ter mudado e ter ido para a UFSCar, porque se não eu acho que eu não ia ter a mesma cabeça que eu tenho hoje, sabe? Eu tenho quase certeza. (Lucas, 21 anos, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção)

Que, assim, sendo sincero, na minha outra universidade que eu fiz, a privada, eu fiz um ano lá e eu não estudava muito para as matérias. E só tirava notão, só ia bem. Aí quando eu fui para a UFSCar, eu achei que ia ser o mesmo esquema, né? Doce ilusão (risos). A hora que eu fui ver já começou a complicar, aí tomei umas na cabeça já, né? Algumas notas ruins, aí meio que eu falei “opa, tem alguma coisa errada”. Só que em nenhum momento eu pensei assim “ah, eu vou desistir”, não, eu pensei “ah, eu tenho que mudar, né, porque se eu continuar desse jeito eu não vou conseguir me formar, não vou conseguir fazer nada”. Aí eu

mudei meu jeito de estudar, de fazer as coisas. Comecei até meio que entender o sistema. (Lucas, 21 anos, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção).

Lucas diz que “se encontrou” no curso e que em momento algum pensou em desistir: “Então, eu vejo até algumas pessoas na minha sala que estão no quarto ano e se perguntam se acertaram o curso, aí eu falo: “Não, eu acertei, eu não tenho dúvida que eu gosto, eu escolhi certo, sabe?”. Para André esse processo foi diferente, principalmente porque no começo da graduação ele tinha que conciliar os estudos com o trabalho em um hotel:

Com a graduação eu estava satisfeito, mas eu ainda assim não tinha me encaixado dentro da graduação. Não sabia muito bem o que eu ia fazer. Todos os anos eu pensei em desistir. O primeiro ano nem tanto, que o primeiro ano acho que foi o ano do encantamento, né? Eu tive as aulas mais fudas da graduação foram no primeiro ano. Agora no segundo eu comecei a pensar um pouco na relação de “será que eu sou um pedagogo que vai trabalhar em sala de aula?”. E o cansaço, também, pensei: “será que eu não devo investir então na hotelaria e ficar por lá?”. (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia).

A oportunidade de se tornar monitor de uma disciplina e a entrada como bolsista em projetos de extensão envolvendo educação, comunicação e tecnologia foram essenciais para que André se adaptasse ao curso de Pedagogia. Esses projetos, inclusive, significaram uma grande mudança em sua vida e serão descritos com mais detalhes no tópico sobre trabalho. No que se refere à sua relação com a universidade, as bolsas de extensão permitiram que ele conhecesse melhor a realidade do campus e tivesse outra experiência universitária:

Eu pensei: “nossa, não sabia que ia ter tantas coisas assim pra fazer”. Porque eu estava há tanto tempo preso no hotel, que não frequentava a universidade e eu não fazia ideia das possibilidades. E a bolsa monitoria, me deixou mais próximo da universidade nesse período, então eu comecei a viver mais coisas e comecei a ver possibilidades. Nos projetos de extensão eu comecei a ter contato tanto com profissionais de diferentes áreas que foram pro projeto. Quanto a relação do próprio campus, e no Cineclube eu tinha que circular pelo campus todo, então eu conheci as pessoas, conheci como funcionava o campus. Ao longo

da formação na pedagogia eu acabei virando um pedagogo estranho, porque eu gosto de trabalhar com educação, é óbvio, mas eu também diálogo com a área de comunicação e tecnologia. Então desde o trabalho com o software livre eu trabalho com comunicação, com Educomunicação e todas essas coisas acabaram se misturando, entrelaçando e virou um pouco do pedagogo que saiu, e muito disso tem a ver com os projetos de extensão que eu trabalhei”. (André, 25 anos, branco, estudante de Pedagogia).

Quanto à militância, André não faz parte de nenhum partido ou coletivo, mas de grupos que lutam pela democratização da informação.

Eu comecei a perceber, a me perceber militante, eu passei a refletir sobre isso. Até mesmo porque ainda hoje eu não consigo me... me organizar, sabe? Uma das primeiras questões foi a questão do acesso à informação, e da democratização dos meios de comunicação. Acho que esse foi o primeiro passo e eu comecei a compreender isso pelas disciplinas de educação, comunicação e tecnologia. (André, 25 anos, branco, estudante de Pedagogia).

Lucas já participou de algumas assembleias e ocupações que ocorreram na universidade, mas nunca chegou a se organizar em algum grupo.

“Eu sinto que eu pulei etapas da minha adolescência”

Em relação ao trabalho, Caio é estagiário de Economia em empresa em São Paulo, enquanto André tinha acabado de receber a última bolsa de um projeto de extensão e estava aguardando o resultado de outro projeto para atuar como consultor. Marcelo e Lucas não estavam trabalhando no momento da entrevista.

No que se refere à trajetória no mundo do trabalho, Lucas e André tiveram sua primeira experiência laboral muito cedo, aos treze e quatorze anos, respectivamente. Lucas trabalhou em uma oficina mecânica em sua cidade natal, Vista Alegre, por três anos e meio, só parando de trabalhar no terceiro ano do ensino médio quando o fato de conciliar a escola com o trabalho e mais ensino técnico estava tornando sua rotina muito exaustiva. Em sua fala, ressalta que essa entrada precoce fez com que “amadurecesse” mais cedo:

Eu vejo que isso daí me ajudou muito, sabe? Até, assim, hoje eu vejo que muitos problemas, eu falo: “ah, isso aí não é nada”, assim, porque eu já passei por muita coisa, e aí depois eu falei assim “ah, você quer saber, eu vou... vou dar uma... uma dedicada mais agora no estudo e vou abandonar um pouco o serviço”. Aí eu parei, assim, de trabalhar, mas eu vejo que foi importante para mim essa fase, mas depois comecei a sentir que não era uma coisa para a minha idade, mas foi um processo de amadurecimento mais precoce, né? Que você já vai conviver com pessoas de outra idade, tem outra conversa. Aí você já vai começando a entender um pouco sobre a vida, questão de várias coisas que você não pensa muito por causa da sua idade, já que pessoas de 13 anos conversam mais com pessoas de 13 anos, né? (Lucas, 21 anos, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção)

Desde os dezessete anos, Lucas tem se dedicado somente aos estudos. Na universidade, recebe bolsas de permanência as quais custeiam sua moradia, alimentação e transporte; além disso, recebe uma ajuda financeira de seu pai. Lucas tem uma filha de um ano que é sustentada pela sua namorada, como será visto adiante. Quando questionado sobre quais são seus principais desafios nesse momento de sua vida, Lucas diz que um deles é “encontrar um trabalho que esteja de acordo com seus princípios”, uma vez que hoje ele trabalha voluntariamente em uma empresa social da UFSCar que auxilia pequenos empresários:

É que assim, por exemplo, eu tenho alguns projetos estruturados, mas eu não sei quanto que eles vão ser sustentáveis em determinado momento. Por exemplo, nas férias do ano passado, eu queria trabalhar em alguma coisa, né? Para até ganhar uma grana... Só que eu queria prezar por experiência. Aí como na minha área, assim, uma coisa que cresce muito é consultoria, eu pensei “ah, eu vou fazer uma consultoria para pequenos empresários”. Só que aí eu tenho um dilema: “ou eu trabalho em uma consultoria grande e ganho mais ou eu trabalho nessa e ganho menos”. (Lucas, 21 anos, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção).

André teve seu primeiro trabalho quando tinha quatorze anos, entregando panfletos numa escola profissionalizante na cidade de Mairinque. Com quinze anos, começou a trabalhar nessa mesma escola dando aula de informática e, aos dezesseis, foi para uma escola de idiomas para trabalhar na recepção, sendo depois contratado para

dar aulas de inglês. Essa primeira experiência docente, ainda na adolescência, deu uma “primeira virada para pensar que ser professor era um caminho”. Todavia, o fato de trabalhar desde cedo fez com que demorasse a cogitar, de fato, fazer uma universidade, além de ter feito com que “pulasse etapas”:

Eu sinto que pulei etapas, assim, da minha adolescência. Eu sinto que comecei a ter um desejo de trabalhar que me limitou na busca de outras possibilidades. Eu não pensava em fazer universidade, como eu já tinha começado a trabalhar eu pensava que eu tinha que continuar mantendo meu trabalho, continuar fazendo uma carreira dentro dessa área. “Eu vou trabalhar aqui em Mairinque nessa escola pra sempre”. Eu não tinha espaço pra pensar em nenhuma outra possibilidade, essa era a minha realidade que ao mesmo tempo estava limitada por uma questão de acesso, mas também tinha uma questão de não ter outra experiência. (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia)

No segundo ano do ensino médio, André se mudou para Sorocaba para fazer o ensino médio. Naquele momento, ia para Mairinque duas ou três vezes por semana para dar aulas de inglês e iniciou um curso de web design em Sorocaba. Trabalhou um tempo numa confecção e, após terminar o ensino médio, começou a trabalhar em um hotel, onde ficou por cinco anos.

O trabalho nesse hotel era extremamente desgastante e André quis sair de lá algumas vezes. Primeiro trabalhou por dois anos, saindo para dar aulas de inglês em uma escola, onde ficou por seis meses. Como essa escola ia fechar, André aceitou o convite para voltar trabalhar no hotel. Na “primeira fase” trabalhou como recepcionista, mas dobrava turnos. Na segunda, a qual durou três anos e meio, trabalhou como “chefe de recepção”; nesse período tinha as obrigações de um gerente, mas um salário de um recepcionista, tanto que André se refere a esse hotel como “hotel da mais-valia”. Nos três últimos anos que trabalhou lá, já tinha ingressado na UFSCar:

Então eu tinha que conciliar esses três últimos anos no hotel com a graduação. E nada fazia sentido, a graduação com o hotel. Às vezes eu tentava trazer alguma coisa da graduação pro hotel, que nem em reunião... em reunião eu tentava fazer o mais dialógica possível, cada funcionário que chegava eu pensava em como eu poderia fazer a acolhida desse funcionário, eu fazia todo um plano de aula de treinamento, “vamos lá, deixa eu apresentar o hotel pra você”. E era isso, mas era incompatível as duas coisas.

Inclusive, das duas lógicas, a própria lógica de relacionamento, de comportamento dentro dos espaços. Então era, estava muito difícil pra mim. (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia)

André ressalta que a monitoria que realizou na disciplina de Sociologia da Educação causou um impacto muito grande em sua vida, pois começou a não suportar mais a exploração que sofria no hotel:

Foi uma época que eu fui estudar neoliberalismo a fundo, e comecei a ligar os pontos das coisas. E isso foi causando em mim um conflito enorme, às vezes eu não conseguia compreender. Aí eu lembro que em 2013, final de 2013 eu estava já de saco cheio, mas tinha meio que aceitado um pouco a condição. Eu falei “não, vamos levando que se aparecer alguma coisa você sai do hotel, simples assim”. E a graduação, bora, vamos lá! Mas a graduação estava num período crítico, assim, estava todo mundo em escola, todo mundo se encaixando em alguma, se vendo professor. Eu ainda me via um monte de coisa. Eu gostava de trabalhar com gestão de grupos, gostava de trabalhar com tecnologia, gostava de trabalhar com comunicação... Gostava de trabalhar com um monte de coisa, e não me encaixava... Aí em 2013, a Carla me convidou pra fazer parte de um projeto de extensão. Então a Carla quem deu o start, assim. (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia).

A entrada nesse primeiro projeto de extensão abriu as portas para que entrasse em outros, que envolviam educação e comunicação e audiovisual. Esses projetos permitiram que André saísse do hotel e pudesse aproveitar melhor a vida universitária. Essa transição, do trabalho para a universidade, foi desafiadora:

Acho que as transições forma desafiadoras, principalmente a saída do hotel pra começar os projetos de extensão foi a primeira, entrar aqui... eu acho que todo dia estar tentando pensar um modo de vida e um modo de trabalho é um grande desafio. E o maior desafio é lidar com você mesmo, porque a gente começa a pensar que é tão contraditório... que é difícil você superar essa contradição. Ao mesmo tempo que eu falo que é possível, eu consigo... eu não, uma condição de vida conforme eu tenho levado e eu percebo que essa condição de vida me priva de certas coisas e eu começo a pensar que “poxa, quando eu trabalhava no hotel, sobrava mais

tempo? Ou não sobrava?” Um pouco disso.(André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia).

O que fica evidente a partir da narrativa de André é que a entrada nesses projetos modificou sua trajetória de tal modo que podem ser compreendidos a partir do conceito de *turning points*. De acordo com Abbott (2001), os *turning points* referem-se a eventos que provocam mudanças abruptas capazes de redirecionar uma trajetória. O autor enfatiza que nem todas as mudanças podem ser concebidas como *turning points*, mas apenas aquelas que inauguram um novo percurso de vida. Para Haraven (1988): *Turning points são marcos perceptivos ao longo da vida. Eles representam as avaliações subjetivas acerca das continuidades e discontinuidades de suas vidas, especialmente acerca do impacto de eventos anteriores em relação aos subsequentes. Em alguns casos, os pontos de transição são percebidos como mudanças críticas; em outros, como um novo começo*

No caso de André isso é explicitado não somente pela mudança em seu rumo profissional, mas em relação à sua reconstrução identitária: sua auto percepção enquanto adulto, para jovem: *“Ah, eu sou jovem. Eu acho que eu já fui adulto. Acho que já tive um momento de adulto. Acho que foi na própria adolescência, pra mim estava ótimo aquilo de só trabalhar”* (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia). A partir de sua fala, observa-se que “o ponto de virada” promovido pela entrada nos projetos de extensão redirecionou sua trajetória, caracterizando-se num caso típico de trajetória *ioiô*: da inserção no mundo do trabalho formal para a dedicação à formação e à experiência universitária (Pais, 2001).

Caio, por outro lado, teve sua primeira experiência laboral aos dezenove anos, já na Universidade, fazendo “bicos” em festas. Manteve-se na Universidade com esse dinheiro e com a ajuda financeira dos seus pais. No momento da entrevista, restavam poucas disciplinas para se formar e estava morando com os pais em São Paulo para poder estagiar em uma empresa na sua área de atuação. Embora deseje ser efetivado ao término da graduação, vê esse trabalho como algo passageiro, pretendendo continuar lá apenas até juntar dinheiro para fazer intercâmbio na África do Sul.

Marcelo trabalhou numa das empresas da família quando era adolescente, mas mais para “ganhar responsabilidade”. Atualmente, não faz estágio, pois *ainda não tem tempo*:

Me perguntam: “por que que você não está já estagiando? Tal... eu falo, eu ainda não tenho tempo para estagiar. Eu já cheguei a

mandar currículos, eu já fui aprovado em algum... em processos seletivos... eu chegar a ser aprovado em processo seletivo e falar “olha, obrigado, mas eu ainda não tenho tempo para estagiar”. Eu fiz mais ou menos para treinar, para ver como eu estaria. E o que eu fiz nesse meio tempo, tipo, tentar ir polindo um pouco mais meu currículo. Eh, o que eu fiz? Entrei na faculdade, comecei o alemão, é, estou buscando agora fazer um curso de Excel para aprender a mexer melhor, então um Excel avançado. É... bom... melhorei um pouco meu currículo (Marcelo, 22 anos, branco, estudante de Engenharia de Produção).

Quando questionados sobre seus planos para depois que se formarem, André – que é o que está mais próximo de se formar nesse grupo – diz que pretende continuar trabalhando com consultoria e fazer mestrado em Comunicação ou Educação, mas ressalta que está aberto para outras possibilidades. Já Caio pretende ser efetivado na empresa até juntar dinheiro para fazer o intercâmbio, que é seu principal objetivo para um futuro próximo. Quando questionado sobre o que pretende fazer depois do intercâmbio, diz que ainda não sabe, sobretudo devido à conjuntura política atual. Lucas e Marcelo, que ainda terão pelo menos mais dois anos de graduação pela frente, ainda não têm nenhum projeto profissional definido. Lucas ressaltou o impasse entre trabalhar com consultoria para pequenos empresários e ganhar menos, ou trabalhar numa grande empresa e ganhar mais. Marcelo, embora ainda não saiba exatamente qual área de Engenharia de Produção seguir, salienta que pretende trabalhar em algo que dê um retorno financeiro alto para manter seu padrão de vida:

Eu acho que, assim, na minha vida eu não consigo me ver separado do dinheiro. Eu consigo talvez ser menos noiado com isso do que meu pai é, que realmente eu tenho que trabalhar para prover, para não-sei-o-que, eu consigo ser mais relaxado nesse sentido. Mas eu ainda acho que eu dependo do dinheiro para ter as experiências que eu quero. Como eu tive a vida inteira oportunidade de fazer intercâmbio, de poder investir em mim mesmo, tal, eu acho que, assim, eu quero continuar tendo essa... esse alto padrão, assim, mais ou menos. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante de Engenharia de Produção).

Marcelo é um rapaz oriundo de uma família de classe média alta que, como ele mesmo ressaltou, teve uma série de privilégios: estudou a vida inteira em escolas privadas, fez intercâmbio por conta própria e ainda não precisou trabalhar. Em seu

discurso, fica evidente um processo de transição linear, caracterizado por um longo período de moratória social. Para ele, a transição para a vida adulta está associada ao ganho de responsabilidades a partir da inserção laboral, a qual se reflete na autonomização em relação à família. Entende que neste momento de sua vida já está ganhando responsabilidades, mas ainda não se sente completamente autônomo, uma vez que ainda não é independente financeiramente:

Você está já ganhando responsabilidades, você ainda pode fazer as coisas boas de ser adulto, que é ganhar responsabilidade, ganhar autonomia, tal, só que ao mesmo tempo, você pode ainda errar, você pode ainda, e...você ainda tem tempo, você ainda é perdoado porque você ainda é criança, você é novo no mercado. Tipo, se você se tivesse que depender só da sua grana, caralho, você não pode errar, já começa aquela pressão. Mas se você ainda pode recair sobre seus pais, você ainda tem ajuda dos amigos, você mora em uma república, tal, a questão é assim, você está nessa fase legal de transição que, assim, para alguns é terrível, que você não é nem uma coisa nem outra. Você está, tipo, ai, seus pais estão te obrigando a fazer isso, e você ainda não pode trabalhar, tal. Para algumas pessoas é uma crise isso. Para mim foi legal com meus pais e eu consigo... tento sempre ver a parte boa, sabe, de estar recebendo informação, mesmo que eu estou preso aqui na faculdade, eu estou tentando ver a parte boa disso e agregando o que eu posso, então para mim está sendo uma coisa boa, entendeu? Ainda vou poder errar, tal, e ou acertar e vai ser mérito meu. Se eu errar não é completamente culpa minha, você ainda pode falar assim “ah, eu sou jovem ainda”. Então assim, você tem que aprender a lidar com isso, mas se você sabe lidar bem é, tipo, para mim uma das melhores fases, assim. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante de Engenharia de Produção).

“E eu ainda não sou totalmente independente, porque os meus pais me auxiliam”

Dentre esses quatro rapazes, somente André é casado, os demais são solteiros. No que se refere à parentalidade, Lucas é pai, contudo sua filha mora em outra cidade com a mãe, sua namorada.

André mora com a companheira em uma casa em cima da casa de seus sogros. Casou-se quando estava no começo da graduação e ainda trabalhava no hotel. Conheceu sua companheira quando ambos estavam no ensino médio e estão juntos até hoje. Ela é formada em Gestão Ambiental e é concursada na área, fato que contribuiu para que

André se sentisse seguro para sair do hotel e entrasse nos projetos de extensão. Atualmente ela também estuda na UFSCar, faz Geografia. O fato de André não ter uma renda fixa causa alguns conflitos na relação:

Grana sempre acaba se fazendo um problema, por eu não ter uma renda fixa... Ela não cobra com constância, mas às vezes, quando a gente percebe, quando chega uma discussão num nível mais crítico... Esses dias a gente estava comentando e ela estava querendo viajar, a gente estava fazendo uma obra em casa e também ela tá querendo viajar. E eu falei “vamos esperar um pouco, porque eu preciso guardar o dinheiro pra gente viajar, porque eu não tenho certeza se eu vou ter dinheiro ano que vem”. Aí lembro que até ela falou pra mim “esse é o problema, né, nunca dá pra saber quando a gente vai ter dinheiro, porque a gente nunca sabe, né”. E tem uma relação com a família também, né? Eu moro lá, em cima da casa dos meus sogros, atrás da casa da avó dela. Então todo mundo olha eu em casa e acha que eu fíco o dia inteiro em casa, dormindo. Acham que eu não estou trabalhando, inclusive me chamam achando que eu não estou trabalhando. Agora que tá tendo obra em casa eu tenho que ficar olhando porque “eu não estou trabalhando”. O trabalho do homem está muito ligado ao estar fora, né? (André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia).

Dentre os quatro rapazes deste grupo, André é o único que não recebe ajuda material de seus pais. Em seus relatos, diz que começou a sentir que tinha autonomia aos dezesseis anos, quando trabalhava como professor de inglês. Nesse sentido, para ele, o ganho de autonomia está relacionado ao trabalho. O fato de ter saído de um emprego formal para viver de bolsas, embora tenha representado uma mudança em sua vida e um “retorno” a uma condição de moratória social, acarretou o surgimento de alguns conflitos com sua companheira e com a família dela por não acharem que o trabalho com consultoria freelancer e como bolsista em projetos de extensão são “trabalhos de verdade”. Historicamente, como ele mesmo diz, o trabalho do homem está muito ligado à esfera pública, e, ainda que para ele isso não seja um constrangimento individual, a percepção mais geral em sua família é de que ele ainda “não trabalha”. É interessante notar que ao mesmo tempo em que ele percebe sua inserção nesses projetos como “trabalhos de verdade”, ele sente que atualmente vive uma condição juvenil possibilitada pela saída do trabalho no hotel e entrada nesses projetos. Assim, ao analisar seus relatos, observa-se que, a despeito do apoio financeiro de sua companheira e do seu aparente não constrangimento com o fato de não ser um “provedor”, a entrada

na idade adulta ainda está relacionada – mesmo para ele – ao trabalhar fora, em um emprego formal (Arihla, 1999; Heilborn, 2006).

Quando estava no primeiro ano da graduação, Lucas descobriu que seria pai e tem hoje uma filha de um ano. Sua filha mora com sua namorada em Vista Alegre, a qual é a responsável por cuidar da criança enquanto ele estuda. Lucas volta a cada quinze dias para visitá-la, porém, como ainda não trabalha, quem sustenta a casa e a criança é sua namorada, que é três anos mais velha e formada em Contabilidade.

De acordo com Arihla (1999), ter um filho configura-se, para moças e rapazes, um marcador de entrada para a vida adulta. Já no estudo de Heilborn (2006), é possível notar que diferenças de classe e gênero influenciam sobremaneira nesse processo. De acordo com a autora, para jovens brasileiros de origem popular ter um filho é um marcador de entrada para a vida adulta: as moças saíam da condição de “filhas” para adquirir o status de “mulheres” e “mães”, da mesma forma que os rapazes tornar-se-iam “homens”, assumindo o papel de “provedores da família”.

Já as/os jovens de camadas médias e altas viveriam mais uma experiência de “crescimento pessoal” do que uma mudança de estatuto “jovem” para “adulto”. As famílias dessas moças e rapazes têm importante papel nesse processo, sobretudo por fornecer suporte material para que continuem estudando.

O caso de Lucas é interessante por se tratar de um rapaz de origem popular (ingressou por cotas, reside na moradia estudantil, teve a sua primeira experiência no mundo do trabalho com apenas treze anos) que está vivenciando a paternidade na juventude do mesmo modo que jovens de camadas médias e altas. Mesmo antes de ter um filho, seu pai o ajudava financeiramente para que continuasse estudando. Essa ajuda financeira criou em Lucas uma necessidade de devolver, como contrapartida, um bom desempenho acadêmico:

E eu ainda não sou totalmente independente, porque os meus pais, eles me auxiliam, um pouco financeiramente por causa que eu estudo, e isso foi uma coisa que eu conversei muito com ele. Que até eu não citei para você, mas eu acho que vai ser importante, que no começo da faculdade, assim, eu... eu até senti um pouco, assim, de... uma responsabilidade muito maior por eu estar... estar precisando, assim que eu sei que meu pai... não posso fazer isso, não posso fazer aquilo, eu não posso pegar DP porque isso vai me prejudicar. Só que aí eu conversei muito com ele e foi... e foi uma coisa muito importante ter conversado, ele falou “ó, você vai até onde precisa, eu sempre vou te ajudar, eu

nunca reclamei e o que você precisar de dinheiro, de ajuda, a gente sempre está aqui para ajudar (Lucas, 21 anos, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção).

O fato de sua namorada já ser independente financeiramente também influencia para que Lucas possa vivenciar sua condição estudantil e juvenil. Assim como evidenciado pelo estudo de Heilborn (2006), a responsabilidade com a criança, na maioria dos casos, fica a cargo da moça e das famílias:

Então, divisão... assim, quando eu não estou aqui, né, não tem muito o que eu fazer. Aí não tem como eu olhar, não tem como eu fazer nada. Mas minha namorada trabalha o dia inteiro, aí minha mãe, ela trabalha da parte da manhã da parte da tarde até umas onze da noite, né, o turno dela normal. Aí tem uma conhecida nossa aqui, que ela se dispôs a cuidar também. A gente falou “ah, então está bom”. Ela cuida da uma até às seis, a minha namorada chega do serviço e já fica com a minha filha. Aí essa é a rotina. Aí agora nas férias, né, aí praticamente eu ajudo em tudo, lavo louça, ajudo a arrumar a casa. (Lucas, branco, estudante do 7º semestre de Engenharia de Produção)

Conforme já dito anteriormente, Caio morou com amigos durante a graduação e atualmente voltou a morar em São Paulo para estagiar. Mora com seus pais, que são professores universitários, e com seu irmão mais novo. Destaca que ter tido a experiência de morar fora mudou a relação com eles:

Eu tenho uma relação muito boa com os meus pais, assim, eles são super tranquilos, assim. Inclusive tenho neles dois amigos hoje, né. Acho que a principal mudança que eu vejo que aconteceu nesse momento de morar fora foi essa retirada dessa hierarquia que tinha. Que era, não sei se imposta ou que eu coloquei, não sei. Mas já uma coisa um pouco mais... uma relação mais amorosa, mais amigável (Caio, 23 anos, preto, estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas).

O dinheiro que Caio ganha no estágio é usado por ele somente comprar as suas próprias coisas, enquanto as despesas com a casa ficam por conta dos seus pais. Já Marcelo mora em uma república estudantil e volta aos finais de semana para visitar os seus pais, em Piracicaba. Como ainda não trabalha, suas despesas são pagas com a mesada que seus pais enviam.

Em relação à autonomia, Caio, embora tenha voltado a morar com seus pais, sente que ter tido a experiência de morar fora “tirou a hierarquia” que existia em sua casa e tem, hoje, uma relação melhor com seus pais. Para ele, ter voltado a morar com a família não significou uma perda de autonomia conquistada, ainda que agora tenha determinadas “regras” familiares para seguir, como horário para voltar para casa:

Acho que tem sido gradual a minha independência. Cada dia eu me sinto um pouco mais, valorizando algumas coisas...minha autonomia diminuiu, por um lado: tenho hora hora de chegar em casa, de cozinha cozinhar, mas por outro, aumentou, já que tenho meu dinheiro. (Caio, 23 anos, preto, estudante do 11º semestre de Ciências Econômicas).

André, casado, sente que já tinha bastante autonomia antes mesmo de casar, uma vez que já tinha sua independência financeira quando trabalhava no hotel. Marcelo e Lucas, por outro lado, sentem que o fato de ainda dependerem financeiramente de seus pais faz com que ainda não se sintam totalmente autônomos em relação a eles. Lucas sente a necessidade de “tirar boas notas” por depender do pai e Marcelo – conforme exposto nos tópicos sobre a universidade e trabalho – diz que o fato de seus pais pagarem a suas contas faz com que eles tenham um pouco de influência em suas decisões. Essa falta de independência, contudo, não aparece para eles como um “problema” ou um constrangimento, mas como uma característica inerente a esse momento da vida cuja prioridade é o estudo.

Neste grupo, apenas André se considera jovem. Para ele, a juventude está associada a “estar aberto a novas experiências”, ao passo que “ser adulto é ser mais fechado”. É interessante que André é o mais velho deste grupo – tem 25 anos – sendo a sua trajetória um caso típico de “trajetória ioiô”. Em seu relato, identifica este processo “reverso” da idade “adulta” para a “juventude”: *“Ah, eu sou jovem, mas eu acho que eu já fui adulto, acho que já tive um momento de adulto. Acho que foi na própria adolescência, pra mim estava ótimo aquilo, de só trabalhar”*(André, 25 anos, branco, estudante do 11º semestre de Pedagogia). Os demais jovens, Caio, Lucas e Marcelo, se consideram em uma transição. Para Caio e Lucas, a juventude está associada a questões mais abstratas e estados mentais, como “ter esperança” e “jovialidade”; já para Marcelo, à juventude é, em si, uma fase de transição associada à possibilidade de experimentação, a qual é caracterizada por certo ganho de autonomia, sem ter, no entanto, as responsabilidades do mundo adulto:

Você ainda está recebendo tanto conhecimento, ou pelo menos deveria estar de muitos lugares diferentes, que você ainda tem a chance de mudar muito. Coisa que quando você é adulto, você já está, tipo assim, cara, eh... “não, não acredito mais no amor, ai, não adianta se dedicar tanto no trabalho”, porque você, no fim das contas, seu chefe não vai nem notar você. Eu acho que você ainda tem um pouco da inocência de criança com um pouco da sabedoria de já ter passado um tempo, já estar com isso adulto, e nesse meio tempo você da sua família nisso, se você não está sendo completamente cobrado, você está já ganhando responsabilidades, você ainda pode fazer as coisas boas de ser adulto, que é ganhar responsabilidade, ganhar autonomia, tal, só que ao mesmo tempo, você pode ainda errar, você ainda tem tempo, você ainda é perdoado porque você ainda é criança, você é novo no mercado. Tipo, se você se tivesse que depender só da sua grana, caralho, você não pode errar, já começa aquela pressão. Mas se você ainda pode recair sobre seus pais, você ainda tem ajuda dos amigos, você mora em uma república, tal, a questão é assim, você está nessa fase legal de transição que, assim, para alguns é terrível, que você não é nem uma coisa nem outra. Você está, tipo,” ai, seus pais estão te obrigando a fazer isso, e você ainda não pode trabalhar, e tal”. Para algumas pessoas é uma crise isso, mas para mim foi legal com meus pais e eu consigo... tento sempre ver a parte boa, sabe, de estar recebendo informação, mesmo que eu estou preso aqui na faculdade, eu estou tentando ver a parte boa disso e agregando o que eu posso, então para mim está sendo uma coisa boa, entendeu? Ainda vou poder errar, tal, e ou acertar e vai ser mérito meu. Se eu errar não é completamente culpa minha, você ainda pode falar assim “ah, eu sou jovem ainda”. Então assim, você tem que aprender a lidar com isso, mas se você sabe lidar bem é, tipo, para mim uma das melhores fases, assim. (Marcelo, 22 anos, branco, estudante de Engenharia de Produção).

Em linhas gerais, observa-se que para os jovens desse grupo – apesar de possuírem diferentes inserções sociais – todos eles têm garantida a possibilidade de viver uma fase de moratória – seja graças ao apoio familiar ou das bolsas de permanência e extensão –. Para eles, a entrada na vida adulta está relacionada à assunção de responsabilidades e a independência financeira da família, a qual é possibilitada através da inserção no mundo do trabalho.

Grupo 2. Em busca de independência

Neste grupo, estão três moças cujas narrativas enfatizam a busca por

independência financeira: Letícia, Carolina e Júlia. Embora não estejam inseridas formalmente no mercado de trabalho – dado que estão fazendo “bicos” ou em empregos sem registro – o principal desafio que aparece para elas é conquistar a independência financeira. São três jovens de diferentes origens sociais que têm em comum não somente o fato de estarem buscando independência financeira, mas também por aparecer como um desafio em seus relatos a questão das assimetrias de gênero que persistem em nossa sociedade.

“Chegar na universidade foi um choque”

Carolina e Letícia estão no 7º semestre de Biologia e Física, respectivamente, enquanto Júlia está no 5º semestre de Ciências da Computação. Ressalta-se que, de acordo com as matrizes curriculares, o curso de Física tem dez semestres, enquanto Biologia bacharelado integral e Ciências da Computação têm oito semestres.

Dentre elas, Júlia é a única que não teve nenhuma reprovação e se formará em oito semestres, sendo que, a partir do sétimo, não terá mais que cursar disciplinas, restando apenas o estágio obrigatório para se formar. Carolina teve três reprovações ao longo da graduação, mas conseguirá terminar as disciplinas em oito semestres, restando apenas o TCC para concluir no semestre seguinte. Letícia, por outro lado, estima que levará dois anos a mais para se formar além dos dez semestres de Física.

Nenhuma das moças desse grupo fez cursinho pré-vestibular. Júlia e Carolina ingressaram direto do ensino médio, com dezessete e dezoito anos, enquanto Letícia ficou um ano se dedicando somente ao trabalho, entrando na UFSCar com dezenove anos. Carolina e Letícia estudaram em escolas públicas em suas cidades de origem, São Carlos e Indaiatuba, ao passo que Júlia estudou em uma escola privada em Sorocaba.

Letícia fez o Ensino Médio no período noturno e, aos finais de semana, fazia curso técnico em Administração. Ela salienta que o fato de ter estudado em uma escola pública no período noturno influenciou nas reprovações que teve durante a graduação:

“O único problema que eu tenho é que eu não tive base no Ensino Médio. Então eu cheguei aqui era uma coisa totalmente diferente. No meu primeiro ano eu tomei pau em muita matéria, porque eu não tinha base. Eu estudei à noite, então o ensino público à noite... O ensino público já é ruim, à noite é um pouco pior. Eu não sei nem como eu passei aqui na UFSCar”. (Letícia, 22 anos, cor/ raça não declarada, estudante do 7º de Física)

O fato de ter tido várias reprovadas no começo da graduação fez com que pensasse em desistir, ressaltando que vários colegas de sua turma abandonaram o curso:

O pessoal da minha turma debandou. Tipo, entraram vinte e cinco comigo e, atualmente, cursando certo, só tem quatro: eu e mais três. Pensei em desistir, no primeiro ano foi mais recorrente, assim, no primeiro semestre eu peguei quatro DPs, aí eu falei “nossa, sou a pior aluna do mundo, eu não vou mais fazer esse curso, eu sou péssima”, mas aí a minha mãe ficou: “não, continua... continua” e tal, e aí eu estou aqui. (Leticia, 22 anos, cor/ raça não declarada, estudante do 7º de Física)

Além das reprovações, a mudança de rotina também foi impactante para Leticia. Estar longe da família e não ter um trabalho fixo foram desafios que ela enfrentou no começo da graduação. Hoje, no entanto, ela não pensa mais em desistir do curso e gosta muito mais da sua vida agora do que da vida que tinha quando morava com seus pais:

Embora eu ganhe menos agora, né? Porque antes eu trabalhava, recebia um salário. É... então, eu tenho menos dinheiro, mas eu me sinto melhor agora. Assim, foi um choque no começo, mas eu gosto muito mais da vida que eu tenho agora do que a vida que eu tinha lá. Um choque... como eu vou dizer? Ah, talvez pela rotina, né? Acho que pela quebra da rotina. A rotina que eu tinha lá mudou totalmente, tipo, no primeiro ano eu cheguei a passar com um psicólogo porque eu chorava todo dia, porque eu não me acostumei fácil. Com essa... justamente com essa quebra da rotina. É... antes eu via a minha mãe todo dia, eu tinha dinheiro... A hora que eu quisesse. E chegou aqui, não. Era bruscamente diferente, então eu tive que me adaptar muito. Demorei um semestre para me adaptar bem, assim. (Leticia, 22 anos, cor/ raça não declarada, estudante do 7º de Física)

Carolina também relata dificuldades de adaptação durante o primeiro semestre. O fato de estar longe da família, em um ambiente totalmente novo, sem conhecer ninguém e tendo que “se virar sozinha” foram desafios, assim como as disciplinas de exatas que existem no começo do curso de Biologia:

Era muito difícil (risos). Porque... É, primeiro que você está longe da família. Aí você chega, você não conhece ninguém e você tem que se adaptar ao novo lugar que você está morando. Aí é complicado, porque você vai conviver com pessoas que você nunca conviveu na sua vida, que você não conhece, que você

começou a conhecer a partir dali...Então são pessoas totalmente diferentes de você, a casa é totalmente diferente de você. Aí você sabe que se você, tipo, acordar de manhã e não arrumar sua cama, ninguém vai arrumar para você. Se você não fizer sua própria comida, ninguém vai fazer para você. Então é meio que... você se sente meio que sozinho, assim, aí é difícil no começo. Aí você chora, você quer voltar para a sua casa, você fala: “aí, eu não vou aguentar ficar aqui”. Aí é complicado. E o curso, tipo, no começo, principalmente Biologia, você não tem tantas matérias relacionadas à Biologia. Você tem muito exatas logo no começo, e aí pega. Aí você fica: “aí, não vou conseguir passar em nada”, aí bate aquele desespero, e você: “ah, vou desistir de tudo e voltar para casa”. E muita gente mesmo acaba voltando. Foi mais no comecinho, aí depois foi mais sossegado... (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

A facilidade em fazer amigos foi importante para que se adaptasse à nova realidade de jovem universitária. Carolina salienta que as novas amigas que construiu na UFSCar serviram de suporte para que ela não desistisse do curso:

Eu acho que o que ajudou mais, assim, no começo foi o apoio dos amigos, sabe? Em volta... Acho que o que ajudou mais. Minha mãe mesmo, acho que ela sofreu um pouco com essa adaptação de eu sair de casa. Ela falava: “se você quiser voltar tudo bem, pode voltar” sabe? Eu falava: “não, eu não posso voltar, vou terminar (risos). Então acho que foi mais isso, tipo, os amigos mesmo. (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Em entrevistas com jovens universitários de origem popular da USP, Tarábola (2016) observa o quanto a sociabilidade é importante para a adaptação da/o jovem estudante a esta nova realidade. De acordo com o autor:

“É evidente que sozinhos os estudantes recém chegados ao Ensino Superior, sobretudo aqueles sem a familiaridade pregressa com tais instituições, não conseguiriam sem apoios dominar as regras (para além de conhecê-las e respeitá-las), se apropriar dos códigos secretos das linguagens, procedimentos, instâncias e suas siglas e, inclusive, descobrir as temporalidades ocultas (as quais permitem antecipar o futuro e, por exemplo, saber o que fazer com as enormes listas de referências bibliográficas apresentadas nas ementas) que regem a vida universitária de um estudante tido como competente³¹³. Mas para ser autônomo no interior daquele universo específico ou se

adotam práticas específicas de adaptação nas instituições (via políticas e programas desempenhados por atores específicos, como professores e funcionários), ou se conta com a atuação mediadora de outros estudantes” (Tarábola, 2016, p:318).

Júlia, por outro lado, embora diga que chegar à Universidade foi um “choque” pelas disciplinas serem mais difíceis do que na escola, não pensou em desistir de Ciências da Computação. As três jovens, Letícia, Carolina e Júlia, ingressaram em seus cursos de primeira opção e tiveram o apoio da família em suas escolhas. Letícia chegou a prestar Letras em uma universidade privada, mas sempre quis fazer Física para se especializar em Meteorologia. Carolina sempre se atraiu pela área de biológicas e ficou em dúvida entre Biologia e Medicina Veterinária, porém o fato de ter trabalhado como estagiária no departamento de Biologia da UFSCar de São Carlos fez com que se atraísse mais por Biologia. Júlia sempre gostou de exatas e durante o Ensino Médio ficou com dúvida entre Engenharia Mecatrônica e Ciências da Computação, optando pelo segundo. Atualmente as três gostam de seus cursos e dizem não ter se arrependido de suas escolhas.

Em relação à vivência na Universidade, Carolina disse que é uma pessoa totalmente diferente depois que entrou na UFSCar, sobretudo graças às discussões políticas. Ressalta que fora da Universidade as pessoas são mais preconceituosas e na universidade “têm a mente mais aberta”:

Lá fora? Eu acho que aqui dentro as pessoas são mais tolerantes, assim. E eu acho também que as pessoas são, a maioria né, pelos menos eu acho que mais mente aberta, podemos dizer assim. Tipo, as pessoas, elas entendem as outras pessoas de um jeito, acho que, diferente, né? As pessoas lá fora são muito preconceituosas (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Carolina e Letícia fizeram parte dos Centros Acadêmicos de seus cursos e Letícia ainda faz parte da Atlética. Júlia, por outro lado, não se interessa pelo movimento estudantil e diz que as pessoas que fazem parte dos coletivos e centros acadêmicos não são muito abertas:

Eu não tenho muito, assim, interesse e eu também não sou muito de “ah, vou e vou reformar”. Eu posso ajudar, se alguém pedir minha ajuda, vou e ajudo, com certeza. Mas eu fazer, eu não...

ainda mais com a parte de política, assim, C.A., essas coisas, não gosto, não é muito minha praia. É, e eu também acho que a maioria das pessoas não são muito abertas a uma conversa racional e o povo é muito extremista com relação a tudo. Então daí você dá uma opinião contrária à deles, e eles já começam a... Só que começa a discordar do pessoal, eles já partem para agressão verbal. Ficam falando que eles que estão certos, mostra para mim uma nota fiscal, por exemplo. Eu não gosto dessa parte de agressão física, verbal e tudo mais, então eu sou mais quietinha, na minha. (Júlia, 19 anos, branca, estudante do 5º semestre de Ciências da Computação).

Em relação à sociabilidade, Júlia se mostra avessa a festas: “Eu fui em uma festa só, foi ano passado, que foi a Tequilada. Que foi mais assim: “vou ver como é uma festa”. Não gostei, não é para mim. Não gosto de festa, eu sou mais caseira. Não saio de casa...”. Letícia, por outro lado, frequenta muitas festas, participando, inclusive, da organização de muitas delas enquanto membro da Atlética. Para ela, as relações de amizade que construiu na Universidade e a participação na Atlética são mais importantes do que a vida acadêmica, a qual anda meio parada:

Eu resolvi sair do C.A. porque estava ficando muito pesado, mas eu estou participando de outras coisas paralelas, tipo, calourada do ano passado eu organizei, calourada desse ano... então, além dos estudos eu ainda tento participar de outras coisas paralelas. Então, assim, atualmente minha vida acadêmica está um pouco parada... Mas eu gosto muito das relações que eu tenho aqui, que eu mantenho aqui. Tipo, eu conheço muita gente, de todos os cursos. Eu gosto muito de ir nas festas também, gosto muito do entretenimento. É o que eu mais gosto aqui, das relações que eu mantenho aqui. (Letícia, 22 anos, cor/raça não declarada, estudante do 7º de Física).

“Eu não acho justo os meus pais me bancarem”

Neste grupo, todas exercem alguma atividade remunerada. Carolina e Letícia trabalham em bares, enquanto Júlia é professora particular de matemática. Carolina tem uma bolsa de monitoria e Letícia, uma bolsa do PIBID. Além dessas bolsas, ambas têm bolsas de permanência que custeiam a moradia, a alimentação e o transporte. Tanto Carolina quanto Letícia não recebem ajuda financeira de seus pais. Júlia, embora ainda

more com os seus pais, ganha seu próprio dinheiro para gastar com suas coisas.

Em relação à trajetória no mundo do trabalho, Letícia começou a trabalhar com quatorze anos como monitora em uma van. Este primeiro “bico” foi para custear a sua festa de quinze anos, a qual ela sempre sonhou em ter e pagou até os dezoito anos. Aos dezesseis anos, teve o seu primeiro emprego com carteira assinada como Operadora de Caixa, exercendo essa função até ingressar na UFSCar.

Carolina começou a trabalhar aos quinze anos, numa mercearia. No primeiro ano do Ensino Médio, começou a trabalhar na UFSCar de São Carlos como estagiária, onde permaneceu até ingressar na Universidade. Começou a trabalhar por vontade própria para ter seu próprio dinheiro. Júlia é a única do grupo que não trabalhou durante o Ensino Médio, tendo a sua primeira experiência laboral depois de entrar na universidade, como professora particular de matemática.

Em seus relatos, o principal desafio que aparece para elas é conseguir um emprego fixo para continuarem se mantendo sem ajuda de ninguém. Letícia está estudando para concursos, uma vez que a possibilidade das bolsas acabarem a deixa insegura. Esse sentimento de incerteza, característico da sociedade contemporânea (Beck, 1997, La Mendola, 2005), é potencializado pelo fato das políticas de permanência serem frágeis, no sentido de que a qualquer momento o governo pode reduzir o repasse de verbas para as universidades. Salienta-se, ainda, que no Brasil não há políticas de apoio à independência das/os jovens tal como existe na Europa – questão discutida em profundidade por Van de Velde (2008) – porém, essas bolsas de permanência na universidade têm possibilitado que jovens estudantes brasileiras/os adquiram maior autonomia e independência da família, sendo o caso de Letícia um exemplo da importância desse apoio. A diferença em relação aos jovens de outros grupos, que também são beneficiados por essas políticas, deve-se à percepção da recente ameaça que essas políticas estão sofrendo:

Porque eu estou recebendo bolsa, mas a qualquer momento, nesse contexto, posso ficar sem, né? E tipo, sei lá, também aluguel pode aumentar e aí eu posso não conseguir mais sobreviver só com a bolsa. Ou, sei lá, eu ter alguma outra demanda para suprir e não ter como fazer isso com a bolsa. Aí esse semestre eu estou tentando prestar concurso público, porque como minha aula é à noite, então eu posso trabalhar durante o dia. Então, estou prestando concurso público na região (Letícia, 22 anos, cor/raça não declarada, estudante do 7º de Física).

Carolina ressalta as dificuldades de ter que conciliar um curso integral com o trabalho no bar. Ao mesmo tempo em que gosta de trabalhar no bar por ter contato com pessoas de fora da Universidade e vê que o “*mundo não é só mil maravilhas*”, ela gostaria de ter mais tempo para viajar e sair com as amigas:

Eu acho legal. Eu acho que quando eu comecei a trabalhar no bar, foi legal porque eu acho que eu saí um pouco do mundo UFSCar. Porque eu só ficava aqui dentro, então eu só convivia com as pessoas daqui, eu não tinha contato com as outras pessoas de fora só quando eu voltava para a minha casa, então é bem diferente. Você começa a ver as visões das pessoas, né? Aí você vê que o mundo não é só UFSCar, não é só mil maravilhas. Mas eu acho que atrapalha um pouco, porque eu fico pensando, igual minhas amigas ficam às vezes “ah, vamos em uma festa no meio de semana”, eu falo:” não”. Porque final de semana, para mim, eu sinto perdido, assim. Porque eu não consigo fazer nada. Aí no domingo dá para fazer alguma coisa, mas você já está cansada que você trabalhou.. Normalmente final de semana você está em casa, assim, domingo, cansada de trabalhar e todo mundo postando foto na praia. “Fui para a praia no final de semana”, daí você fala “ah, queria tanto ir para a praia”, sabe? Uma viagem rápida mesmo, só um bate e volta para ir e voltar assim. Mas acho que faz falta. (risos). Mas aí você fica pensando “se eu trabalho, pelo menos tenho dinheiro, pago as contas” (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Carolina ressalta que faz questão de trabalhar para se manter, uma vez que não acha justo seus pais a bancarem – seu pai é pedreiro e sua mãe empregada doméstica –: “*Meus pais também não ganham bem, então eu acho meio injusto eles terem que me bancar, né?*”. Ela relata, ainda, que gostaria de trabalhar na área de Biologia, porém é muito difícil conseguir um trabalho na área, fato que a preocupa bastante:

Eu não queria, na verdade, trabalhar em um bar. Queria trabalhar em alguma coisa na minha área. Mas é que é muito complicado e não tem como, né? Eu tenho muito medo de terminar a faculdade e não conseguir um emprego, sabe? Na verdade, acho que agora eu tenho isso mais claro para mim. Tipo, quase todo mundo que se forma não consegue emprego logo de primeira. Normalmente quem consegue é quem já fez estágio naquele lugar, e aí acabou sendo efetivado. Mas aí a galera está se formando e trabalhando em qualquer outra coisa, até conseguir um emprego na área. (Carolina, 21 anos, preta,

estudante do 7º semestre de Biologia).

Júlia começou a trabalhar dando aulas particulares de matemática para as suas vizinhas para ter o seu próprio dinheiro para passear e comprar suas coisas. Dentre as três, ela é a que tem a condição socioeconômica mais privilegiada, fazendo “bico” mais pelo desejo de ter seu próprio dinheiro do que por uma necessidade, como no caso de Carolina e Letícia. Ela pretende estagiar a partir do 7º semestre, quando não terá mais disciplinas para cursar. Salienta que o fato de estar numa área predominantemente masculina a deixa insegura e com medo de sofrer opressão no trabalho:

Eu acho que, assim, eu não tive ainda oportunidade de trabalhar em uma empresa, mas eu acho seria o maior desafio é conseguir dar a minha opinião. Porque, querendo ou não, nas empresas hoje é difícil. O meu namorado me fala várias experiências eu já li vários artigos também, de mulheres que às vezes não conseguem dar opinião. Fala alguma coisa, aí vai um homem, de preferência branco, fala a mesma coisa e todo mundo aceita. Então é difícil para as mulheres ter voz em uma empresa. Eu tenho muito medo de chegar em uma situação no trabalho, acontecer de alguém querer “ah, você é mulher, eu sou superior a você e eu posso fazer tudo que eu quiser”, e eu não conseguir reagir porque eu vou ficar, sabe, paralisada. Tenho medo de isso acontecer. (Júlia, 19 anos, branca, estudante do 5º semestre de Ciências da Computação).

A questão de gênero também aparece na fala de Carolina:

Eu acho que o desafio, tipo, é conciliar tudo isso, sabe? A faculdade com o trabalho, e conciliar também para você acabar se divertindo um pouco, porque se não fica muito sobrecarregado. Acho que a questão de ser mulher às vezes pesa um pouco. Porque o mundo é muito machista e a gente sofre muito com isso, né? (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Carolina, que é neste grupo a que está mais perto de concluir a graduação, disse que ainda não sabe se vai prestar mestrado e que pretende focar em passar em um concurso público. Em um primeiro momento, enquanto não passar, disse que continuará trabalhando no bar. Júlia pretende trabalhar em uma empresa na área de Ciências da Computação, enquanto Letícia quer trabalhar como professora de Física e fazer dois mestrados, primeiro um mestrado em Educação e depois em Astronomia.

“Se eu tivesse ido morar fora, eu seria mais adulta”

Neste grupo, somente Júlia mora com os pais, enquanto Carolina e Letícia moram com colegas. As três são solteiras e não têm filhos. Júlia diz que morar com os pais faz com que se sintam “jovem”, já que ela não precisa cuidar da casa:

Só que eu também não tenho a responsabilidade de, por exemplo, cuidar de uma casa. Jovem não cuida da casa. Principalmente por morar com os meus pais. Se eu fosse de outra cidade, aí tudo bem, aí eu seria mais adulta, porque eu teria que cuidar da minha casa. (Júlia, 19 anos, branca, estudante do 5º semestre de Ciências da Computação).

Os pais de Carolina moram em São Carlos e ela costuma visitá-los uma vez por mês, quando consegue folga no trabalho. Ela diz que o fato de ter saído de casa para estudar fez com que seus pais ficassem mais *maleáveis* e que ela conquistasse mais autonomia:

Na verdade, na minha casa, a minha mãe sempre foi muito assim, tipo “ai, posso dormir na casa de alguém, tipo, de alguma amiga?”, “não, não vai. Você tem sua casa, você dorme em casa”. Sempre foi muito assim. Então acho que eu era muito presa. Aí eu acho que quando eu passei na universidade aqui, aí acho que foi essa chance de morar fora, meio que se descobrir, sabe? Então, tipo, você vai criando uma independência assim, você não precisa avisar aonde você está indo, você não precisa avisar que horas você volta. Então eu acho que de uma certa forma foi melhor, porque eu acho que com isso, eu consegui meio que crescer e ficar mais independente. Agora se eu estivesse lá, eu ainda ia ter que dar satisfações. Eu acho eles estão mais maleáveis agora, tipo, dá para voltar mais tarde e tudo mais. Eu acho que eles foram percebendo que eu não sou mais uma criança. (risos) Os pais têm mania de achar que você nunca cresce. (risos) (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Ao contrário de Júlia e Carolina, Letícia sente que mesmo na época que vivia com seus pais - que moram em Indaiatuba - ela já tinha bastante autonomia, a qual foi conquistada pelo fato de trabalhar:

Nossa. Autonomia... eu acho que quando eu morava lá, eu já

tinha, assim, um pouco de autonomia, porque eu trabalhava. Tinha meu próprio dinheiro, tomava minhas decisões, tipo, ah, eu quero comprar tal coisa ou então eu vou em tal balada. Tipo, por mais que eu tivesse que dar satisfações, oh, que horário eu vou sair, que horas eu vou voltar, ou com quem eu vou, eu tomava as minhas decisões, “eu vou”, entendeu? Eu não dependia da decisão deles, se ele ia deixar ou não. Acho que lá eu já era um pouco autônoma, assim. (Letícia, 22 anos, cor/raça não declarada, estudante do 7º de Física).

Letícia diz que o fato de ter saído de casa melhorou a relação com seu pai, que tinha problemas com o fato dela ser lésbica:

Eu diria que minha relação com eles é muito melhor do que quando eu morava lá. Quando eu morava lá, os meus pais descobriram que eu tinha uma orientação sexual diferente da que eles achavam que eu tinha. E meu pai, ele é muito conservador, muito preconceituoso. Ele começou... não me destratar, mas tinha umas rixas, sabe?. Tipo, tudo que a gente discutia, a respeito de qualquer coisa ele já jogava isso na minha cara, então a gente tinha uma relação difícil lá. Ele descobriu eu tinha 16 anos, então até eu sair de casa, que foram uns três anos, ficou nessa... nessa peleja. Quando eu mudei para cá a minha relação com ele melhorou muito. Talvez por causa da distância, né? A gente não se via há muito tempo, fica tipo, uma semana longe, duas semanas longe, aí quando vê quer ficar tudo bem. (Letícia, 22 anos, cor/raça não declarada, estudante do 7º de Física).

A partir dos relatos, nota-se que Letícia e Carolina se consideram autônomas, pois “têm o próprio dinheiro” e “saíram de casa”. Para elas, a ideia de voltar a morar com a família representaria uma perda da liberdade conquistada pelo fato de morar fora; por essa razão, a incerteza em relação à inserção laboral após a conclusão do curso aparece como um desafio para elas. Já Júlia, embora tenha seu dinheiro, não tem a liberdade para voltar para casa depois da meia-noite, ou para dormir na casa de seu namorado:

E aí, com relação a sair, essas coisas com dinheiro, eu não peço dinheiro para nenhum dos dois. Porque eu não gosto de ser dependente, na verdade, eu queria mais cuidar de mim. Então eu comecei a ganhar meu dinheirinho só para poder sair, essas coisas, Me sinto um pouco incomodada com parte de deixar de fazer as coisas, de sair. Uma vez só, que eu falei “ah, por que que tem voltar meia-noite? Tudo mais...”. Eles conversaram e... você vê que não tem como, né? Eu sou dependente deles, querendo ou

não. E aí tive que aceitar, né, por enquanto. Porque dinheiro eu tenho o meu, porque eu dou aula particular de Matemática, não preciso do dinheiro deles. (Júlia, 19 anos, branca, estudante do 5º semestre de Ciências da Computação).

Quando questionada se pretende sair de casa, Júlia diz que só se conseguir um estágio em outra cidade, uma vez que morar com os pais está *confortável*:

Por enquanto não. Porque para mim também está... está fácil, né. Está confortável. Eu chego, tem minha janta, tem minha cama, minha casa normal, né. Só o que atrapalha mesmo é o horário... de restringir, assim, meia-noite, tudo mais. Mas o resto é tudo tranquilo. (Júlia, 19 anos, branca, estudante do 5º semestre de Ciências da Computação).

Essa ênfase ao “conforto” de morar com os pais nos remete aos jovens espanhóis da pesquisa de Van de Velde (2004), os quais comparam a casa familiar a um “hotel de luxo”. A diferença de Júlia em relação a eles – e que a aproxima de Letícia e Carolina – é o fato de pretender conseguir um estágio no último ano – ela estava no penúltimo – da graduação, preferencialmente em São Paulo. Ressalta-se que, na área de Ciências da Computação, os estágios são muito bem remunerados, sendo comparados, ao menos em termos de salário, aos “empregos fixos” pretendidos por Letícia e Carolina. Ou seja, para essas três jovens ser adulta é ter um trabalho fixo que as permita morar fora sem depender da família.

Elas se percebem como jovens em transição para a vida adulta, sobretudo por ainda não terem um emprego fixo:

Eu acho que ainda me considero meio jovem. (risos) : Sim. Eu acho que ainda, por mais... Assim, responsabilidades que eu tenha, eu acho que às vezes, ainda, não é tanta responsabilidade assim que um adulto teria. Porque hoje eu sei que, tipo, se eu terminar a faculdade, não conseguir um emprego, não conseguir me manter aqui e eu falar para a minha mãe “olha, eu preciso voltar para casa”, ela vai falar assim “volta”. Então eu acho que tenho esse apoio. Mas acho que ser adulto é você já ter um emprego. Tipo, parece que não tem com quem você contar, então você tem que se virar sozinho. Assim, então eu acho que você não pode arriscar tanto. (Carolina, 21 anos, preta, estudante do 7º semestre de Biologia).

Essas três moças têm como desafio comum conseguir se inserir no mercado de trabalho tendo que enfrentar as assimetrias de gênero que ainda persistem em nossa sociedade. Em suas narrativas, a questão de machismo apareceu em vários momentos, sendo muitas vezes refletida no sentimento de insegurança em relação a sofrer opressão no trabalho. Para elas, a universidade é concebida como um espaço protegido em relação ao mundo do trabalho, no sentido de que opressões de gênero, raça e orientação sexual são menos frequentes na universidade do que fora dela.

Para as três, a efetivação da autonomia está relacionada a não morar com os pais e ter independência financeira através de um emprego fixo. Se para os rapazes do grupo 1 ter o próprio dinheiro significa ser autônomo, para as moças desse grupo ser autônoma é, sobretudo, cuidar da própria casa.

Grupo 3. A centralidade da militância

Neste grupo estão dois jovens que participam ativamente do movimento estudantil, Beatriz e João. Em seus relatos, a dedicação à militância aparece como um desafio na experiência universitária e, ao mesmo tempo, como um projeto a ser mantido para depois da graduação, já que pretendem continuar *“militando pelo que acreditam”*. Brenner (2011) observou, em sua tese, que para muitos jovens militantes existiriam condições subjetivas e objetivas as quais favoreceriam o engajamento nesse momento da vida. Dentre as subjetivas, os jovens entrevistados pela autora destacam uma maior predisposição dos jovens ao idealismo e à vontade de transformação e, dentre as objetivas, uma maior disponibilidade de tempo para poder se dedicar à militância.

“A universidade mudou a minha cabeça”

Beatriz está no nono semestre de Turismo e João no quinto semestre de Geografia, os dois cursos têm duração de oito semestres. Beatriz estava terminando o TCC e as últimas disciplinas, no sentido de que se formaria ainda naquele semestre. João teve apenas uma reprova – por uma nota um décimo menor do que a média a qual a professora não quis arredondar – mas acredita que se formará em oito semestres.

Natural de Campinas, Beatriz fez o Ensino Médio em uma escola privada de

nível técnico cujo ensino, de acordo com ela, era considerado “fraco”. Após terminar a escola, ficou dois anos se dedicando somente ao trabalho, quando então decidiu fazer um cursinho pré-vestibular para ingressar em Turismo. A escolha do curso foi motivada pelo fato de acreditar que a partir das viagens as pessoas podem transformar o modo de ver a vida:

Eu já entrei querendo Turismo. Eu fiz técnico em Turismo. Antes eu queria biologia, aí eu prestei no Rio Grande do Norte, assim que eu terminei o ensino médio. Aí não passei e fiquei um tempo trabalhando, aí resolvi prestar Turismo porque a partir das viagens as pessoas podem transformar o modo de ver a vida. O Turismo pode promover uma transformação social. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo)

Após um ano de cursinho e na época com 21 anos, Beatriz foi aprovada em Turismo na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O principal motivo de ter prestado vestibular para uma cidade longe de Campinas foi o fato de querer viver sua lesbianidade de forma mais livre. No entanto, ao chegar em Ouro Preto, se deparou com uma cultura universitária machista e LGBTfóbica²³, e, por essa razão, transferiu para a UFSCar:

Eu gostei, Ouro Preto é uma cidade incrível, tem muita coisa pra fazer o tempo todo, eu acho que depois do Rio de Janeiro e São Paulo, é a cidade que mais tem eventos culturais assim... É muito legal, tem muita coisa mesmo pra fazer, pra conhecer... Tanto da parte ambiental quanto cultural, histórica, artística... Tem o fórum das Letras... E eu voltei porque é um ambiente muito machista, porque a UFOP começou com as faculdades de engenharia, e aí é um ambiente muito masculino... E também pelas cidades da redondeza, nem tanto Belo Horizonte, mas as cidades mineiras são muito conservadoras e é pesado, o clima mesmo, a cultura dos estudantes de Ouro Preto é uma cultura bem hetero, machista, homofóbica... E é muito difícil, é horrível. Tem uma cultura de república, e as repúblicas não te aceitam se você não tiver aquele perfil, que é aquele perfil “mulher padrão”, “homem padrão”, se você fugir disso, eles já te excluem. No começo eu queria muito ir pra Ouro Preto, só que por conta de tudo isso que eu não imaginava, quando eu fui num lugar pra ter uma liberdade e chegando lá eu fui mais oprimida do que na minha própria casa... Daí eu acabei pensando em transferir, eu ia transferir prá USP ou prestar de novo, aí eu acabei transferindo

²³ O uso do termo “LGBTfóbica” ao invés de “homofóbica” foi escolhido por contemplar outras orientações sexuais e identidades de gênero não normativas.

prá UFSCar e passei. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo).

João é um rapaz de origem popular que entrou na UFSCar com 21 anos. Nascido no interior da Bahia mudou-se para São Paulo quando criança. Estudou a vida inteira em escola pública e, para ingressar na Universidade, fez um cursinho popular. Antes de entrar na UFSCar, passou em Engenharia Ambiental pelo ProUni em uma universidade privada, porém, abandonou o curso depois de dois meses. A ideia de cursar Geografia surgiu por sempre ter gostado da disciplina e pelo desejo de trabalhar com educação. Quando foi aprovado no vestibular, o fato de não saber como eram as políticas de assistência estudantil o deixou inseguro, uma vez que sem elas, ele não teria condições de se manter na universidade:

Sempre gostei de Geografia, é uma matéria que sempre gostei. Eu ficava muito confuso de como seria a atuação, querendo ou não a gente sabe que ser professor hoje no Brasil é uma decisão que a gente fica bastante confuso, é um grande ato você decidir ser professor hoje no Brasil, a gente fica com medo, né? Eu sempre quis trabalhar com educação.. É difícil, não é valorizado... E Geografia eu sempre gostei. Eu tentei meio que decidi “Quero fazer Geografia”, tentei na UNESP Rio Claro, tentei na USP, também e não consegui, aí eu acabei vendo pelo SiSu que tinha vaga aqui na UFSCar e vi que era uma cidade relativamente próxima e acho que vai ser interessante de experiência. Eu meio que fui assim, achei que eu fosse acabar desistindo logo e aí gostei, o curso foi me prendendo e hoje não quero desistir. No primeiro semestre foi decisivo, mas cheguei aqui e ia meter a cara, mas não sabia como era a questão de assistência, eu sabia que eu podia desistir a qualquer momento, e o curso foi me prendendo e hoje descartei a possibilidade de desistência.(João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

João reside na moradia estudantil e possui as bolsas alimentação, transporte e PIBID. Além de fazer parte do Centro Acadêmico do curso de Geografia, atua voluntariamente como professor do cursinho popular Emancipa. O foco da sua militância, contudo, é pela permanência estudantil:

Não participo de nenhum movimento partidário, se for falar pra uma bandeira que eu levanto, é a da moradia, a assistência estudantil. Poder lutar por uma coisa que ainda é minoria na Universidade, lutar pela assistência estudantil. A assistência aqui

na UFSCar não é uma das piores em comparação com as outras Universidades. Assim acho que precisa de muitas melhorias, acho que um desafio grande na Universidade e está muito aquém do que ela poderia ser, então ela pode ser muito melhor que isso. Uma coisa que a gente reivindica na Universidade, então se eu passei e venho para a primeira chamada do SiSu, você passa tudo bem, mas se você não tem condições de ficar, não tem como ir pra casa mesmo, você não tem essa bolsa emergencial. A gente até faz isso, mas de forma ilegal, a gente da moradia até aceita, mas a UFSCar deveria ter essa política implantada de forma legal. Essa primeira assistência ao aluno é primordial. A UFSCar também não divulga muito as assistências que tem, muitos não sabem, é uma coisa que estou disposto a ajudar. Buscar nos reunir com a Universidade e achar soluções pra isso, pensando lá na frente né? (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

João faz parte do grupo “Moradia Terror”, uma associação de estudantes residentes da moradia que lutam pela permanência estudantil. Conforme dito no capítulo anterior, não se trata de um coletivo, mas de um grupo que se organiza para realizar ações específicas relacionadas à permanência estudantil. Segundo João, “*não costumam fazer reuniões formais*” e “*não têm nada oficializado*”, mas se mobilizam em momentos específicos para realizar tarefas e reivindicar seus direitos. De acordo com Sposito e Tarábola (2016), esse tipo de engajamento mais efêmero e voltado para ações mais específicas é norteado pelo sentimento de insegurança em relação à perda de “direitos, benefícios ou até mesmo posições sociais” (Sposito e Tarábola, 2016, p: 9), sendo tal militância pautada pela reflexividade e horizontalidade na participação.

Já Beatriz, desde que entrou na UFSCar milita por uma série de questões e em vários grupos: fez parte do Diretório Acadêmico, do coletivo feminista, aproximou-se do Partido dos Trabalhadores e integrou o Conselho Universitário. A militância foi seu principal foco durante a universidade, tanto que atribui seu atraso de um semestre na conclusão do curso à militância:

Porque aqui quando eu cheguei o movimento estudantil tava nascendo, e aí eu fui entrando, entrando e cresci muito aqui, amadureci muito aqui, coisa que eu tenho certeza que eu não conseguiria na UFOP, como militante, principalmente. É... academicamente ainda falta um pouco, eu acho. Porque eu foquei toda a minha graduação na militância. Agora que eu abandonei pra poder terminar a graduação, tanto que essas três DPs que eu tô cumprindo agora foi por militância, eu tenho total consciência disso, tanto que minha mãe joga isso na minha cara, ela acha que

é um atraso. Realmente foi, considerando a Academia. Mas pensando em tudo o que a Universidade traz pra você, não é, tanto que você tem esse tempo a mais. Se você tem esse tempo a mais, não é porque é à toa, é porque realmente existem outras coisas na Universidade pra você fazer que você precisa de um tempo a mais prá aproveitar essas outras coisas... Senão não chamaria Universidade, né?... (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo).

Beatriz relatou, ainda, que teve dificuldades com alguns professores por conta dos seus posicionamentos políticos, sofrendo, inclusive, perseguições por parte de alguns deles:

Eu vivia mandando atestado de presença porque eu tava em outra reunião. Reunião de conselho, sabe? Os professores tinham muito preconceito, eles achavam que eu ia em reunião pra não ir na aula. ... Uma das disciplinas de antropologia eu fui reprovada duas vezes porque a professora tinha uma perseguição política comigo. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo).

João ressalta que a Universidade lhe proporcionou um olhar mais crítico para a realidade e para a diversidade. Esse novo olhar, no entanto, acabou por distanciá-lo dos amigos que tinha antes da entrada na Universidade:

A universidade me trouxe um outro olhar, antes eu tinha um olhar mais superficial das coisas, hoje eu tenho um olhar mais crítico, eu ligo uma televisão e eu consigo entender melhor, acho que a universidade me proporcionou isso: um olhar mais crítico das coisas. Assim, eu pude ampliar, né? Quebrar determinados preconceitos que eu tinha, acho que isso eu não tenho mais. Acabou criando um distanciamento com os amigos que eu tinha lá, porque eles não têm a mesma realidade que tem aqui, entrei e ficou uma espécie de afastamento, mas eu criei muitas amizades aqui que foram fundamentais, eu acho que o que foi muito bom pra mim em relação com a vivência entre as pessoas e acho que isso foi muito rico pra mim, ampliar essa questão da diferença. Hoje convivo com pessoas muito diferentes de mim e isso foi muito rico. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Piotto (2007) em sua tese sobre os estudantes de origem popular que estudam na USP de Ribeirão Preto em cursos concorridos, observou que embora as/os alunas/os

notassem diferenças entre as experiências na universidade e aquelas vividas antes do seu ingresso, a percepção de uma “emancipação cultural” em relação à realidade da família e das antigas amizades não acarretou, ao contrário do que procuraram demonstrar pesquisas anteriores, em ruptura ou sofrimento. As/os jovens entrevistadas/os por Piotto (2007) demonstraram, pelo contrário, um sentimento de valorização das novas experiências, bem como uma elaboração da própria origem social, a qual foi proporcionada, sobretudo, por discussões teóricas ou no âmbito do movimento estudantil. A fala de João reafirma o que foi observado na pesquisa de Piotto (2007), uma vez que, em sua avaliação, a experiência tem trazido “um novo olhar” e “a convivência com pessoas muito diferentes têm sido muito rica”.

O desejo de “*mudar as coisas*” foi o que impulsionou a entrada de João no Centro Acadêmico:

A gestão anterior me incomodou, não gostei, ai eu achei que a maneira que eu posso mudar isso é entrando, então eu pensei se eu quero mudar alguma coisa, eu tenho que entrar, se eu tenho uma crítica, eu tenho que estar inserido nisso né? Então, as pessoas que estavam, que montaram a chapa são pessoas que eu confio, que eu sei que farão um trabalho legal. Então quem me fez o convite, que sei que são pessoas que são comprometidas, eu senti uma necessidade de fazer algo pelo curso e as pessoas que montaram a chapa, eu me identifico, então eu juntei as duas coisas, eu meti a cara. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Em seus relatos, João diversas vezes faz uso da expressão “meti a cara”, a qual pode ser interpretada como a percepção de um jovem de origem popular sobre as dificuldades de inserção e permanência em um espaço historicamente excludente, como a universidade. Essa percepção, contudo, não incute no jovem uma baixa autoestima ou sofrimento, mas o mobiliza a enfrentar, a “meter a cara”. Martuccelli (2012) fala do trabalho que os indivíduos fazem sobre si mesmos para enfrentar as provas que lhes são colocadas. No caso de João, um recurso que tem sido mobilizado para enfrentar as assimetrias decorrentes de sua origem social – compreendidas como desafios – é o engajamento político pela permanência estudantil.

A centralidade da militância se reflete em seus projetos de vida. Quando terminar Geografia, João deseja dar continuidade aos estudos, mas, também, iniciar um cursinho popular:

Eu me vejo trabalhando como professor no curso superior, não sei. Mas pretendo ter um cursinho na onde eu vim, de repente no

meu bairro, na minha comunidade. Quero poder fazer algum cursinho, alguma coisa de conseguir oferecer o que tive aqui, mas profissionalmente tá em aberto ainda. Eu me vejo como professor, mas não só isso, me vejo de repente fazendo alguma pesquisa maneira, como mestrado. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Assim como João, Beatriz pretende prolongar os estudos, sendo o desejo de dar continuidade da militância ainda mais evidente em sua fala:

Eu acho que os desafios principalmente nesse momento, é uma grande mistura: concluir a graduação, entrar no mestrado e fortalecer a militância. Porque assim que eu terminar a graduação, eu quero voltar a uma militância igual eu tinha, ou nem tanto, porque eu vou precisar trabalhar bastante. Eu dei meio que uma pausa, tô bem de leve. Mas acho que fortalecer a militância, porque a gente tá num momento que vai definir pros próximos dez anos... Temos que fortalecer a esquerda, a esquerda feminina. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo)

Embora ambos sejam militantes, Beatriz valoriza a militância político-partidária, enquanto João prefere manter-se como militante independente:

Não tenho vontade de participar de nenhum partido, acho que sou uma pessoa que consegue ser política sem estar atrelado a um partido, acho interessante, acho super justo, mas prefiro ser sem estar num partido. De repente se tiver algo, eu posso estar junto com aquela galera do partido, mas tá dentro por um partido mesmo eu não gosto, pra mim não me representa e não sou contra quem faz isso. Nunca quis, tive até convites, estou muito bem assim. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Já Beatriz, embora ainda não tenha se filiado, aproximou-se do Partido dos Trabalhadores. Quando estava no cursinho, começou a se interessar pela ideia da militância político-partidária, porém esta se tornou mais forte quando já estava militando no movimento estudantil da Universidade:

Nessa época do cursinho foi quando teve eleição prá Dilma e eu já queria me filiar ao PT, porque eu gostava muito, via o Lula, via a Dilma e queria me filiar ao PT. Entrei no site, não conhecia ninguém do PT e fui tentar me filiar. Na hora que eu vi que tinha

que pagar, vi “não, não posso” (risos). Então aí eu desisti e “ah, mais pra frente eu me filio”, eu não achei errado porque eu entendo os gastos que tem, mas eu não quis por que... Eu também não sabia que você pode não pagar, mas enfim, como eu não conhecia ninguém, também não me filiei. Aí em 2014, quando já tava no movimento estudantil da UFSCar, na época da eleição da Dilma pro segundo turno, aí uma galera do PT começou a se aproximar da UFSCar, daí eu me aproximei deles, daí eu fui com a galera do PT. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo)

Embora Beatriz tenha se interessado pela militância político-partidária antes de entrar na universidade, ela se tornou mais efetiva – ainda que não tenha se filiado formalmente – após o contato com o movimento estudantil. Essa aproximação da militância político-partidária via movimento estudantil é bastante frequente, conforme observou Ana Karina Brenner (2011) em sua tese sobre jovens universitários militantes de partidos políticos. A autora salienta que dos 21 jovens que entrevistou, 19 se aproximaram dos partidos pelo movimento estudantil (seja na escola ou na universidade). Apesar de ter se aproximado através do movimento estudantil, Beatriz pretende manter e fortalecer a militância depois de formada.

“Daí pensei em fazer algum bico”

Beatriz trabalha preparando e vendendo comida japonesa na Universidade, enquanto João é bolsista do PIBID e trabalha como garçom em um bar. Beatriz teve seu primeiro trabalho como monitora em um buffet aos quinze anos de idade para ajudar em casa e ter seu próprio dinheiro. Trabalhou nesse buffet como monitora e bartender, chegando ao cargo de coordenadora. Concluiu o ensino médio e continuou trabalhando nesse buffet por mais dois anos, quando decidiu iniciar um cursinho pré-vestibular a fim de ingressar em Turismo.

João teve seu primeiro trabalho aos quinze anos, como feirante. Com dezesseis anos, saiu e começou a trabalhar com seu pai numa loja de autopeças, onde permaneceu até entrar na UFSCar. Quando questionado sobre as diferenças entre o mundo do trabalho e a vida na Universidade, João é enfático:

Nossa, é muito diferente! Eu lembro que meu corpo funcionava de

forma diferente, as preocupações com o compromisso do trabalho, mudou bastante, eu era uma pessoa muito mais estressada, muito mais, assim, que não dava valor em coisas que hoje eu dou. Eu tive um período que eu só trabalhei, comecei a trabalhar período integral e fui pra noite, aí estudava à noite, aí teve o período que eu fiz o cursinho, sempre cursinho popular, aí teve um ano, 2013, que eu comecei a fazer a faculdade e desisti, nesse ano eu não fiz nada. Teve o período que eu ia me preparar para o ENEM, aí passei e vim pra cá, larguei tudo lá. Atualmente a minha renda é só o PIBID, faço alguma coisa quando aparece, um freelancer de garçom, mas nada registrado, só um freelance mesmo. Aparece uma vez no mês, tem mês que não aparece, não conto muito não. Comecei a trabalhar com 15 anos, trabalhei como feirante dos 15 aos 16, depois trabalhei com meu pai numa loja de autopeças, trabalhei lá até vir pra cá, trabalhei cinco anos. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Quando questionada sobre suas motivações para começar a trabalhar, Beatriz diz que era por vontade própria e, também, para ajudar a sua mãe:

Eu queria muito trabalhar e queria ajudar minha mãe que tinha separado, ela tinha ficado sem emprego e meu pai não dava dinheiro e começou a se relacionar com outra mulher. A gente passou por sérios problemas financeiros. O dinheiro era pra mim e pra minha mãe. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo).

Beatriz trabalhou sempre no mesmo buffet, permanecendo lá até começar a graduação em Ouro Preto. Quando se mudou para Sorocaba, voltou a trabalhar no buffet aos finais de semana. Nessa época, morava na moradia estudantil e tinha uma bolsa de Iniciação Científica. Pouco tempo depois, saiu do buffet e intensificou sua participação política na Universidade, quase não voltando mais para Campinas aos finais de semana. Seu pai voltou a ajudá-la financeiramente por um tempo, o que foi fundamental para que pudesse se dedicar mais à militância. Todavia, depois de um tempo, seu pai parou de enviar dinheiro e ela precisou encontrar um emprego em que fosse possível conciliar o trabalho com o curso de Turismo, que é integral. Por essa razão, distribuiu currículos em diversos lugares, porém, não foi contratada, surgindo daí a ideia de montar sua “food bike” de comida japonesa:

Eu queria vender alguma coisa porque eu já percebi que ia ser

difícil arrumar um trabalho por conta dos horários, mas ainda assim eu tentei. Eu fui no shopping, fui no centro, distribui currículo em lugares que tinham alguma relação com Turismo, agência, casa de câmbio, nenhuma resposta. Consegui uma agência de câmbio, ia ser perfeito. O horário bom, aí não consegui pelo horário de aula. Daí pensei em fazer algum bico, e a minha companheira: “por que não vende temaki? Temaki é comida jovem”. Aí fui viajar, fui pra Chapada Diamantina, fiquei pensando, comprei as coisas e fiquei treinando em casa, vi que era muito difícil, fui treinando, cheguei e tinha um cara da Engenharia de Produção que vendia shimeji. Aí comecei a revender shimeji pra ele, aí já vendi muito rápido. Vendi temaki e vendi o shimeji. Comecei pela internet pra vender aqui no bairro, na primeira semana de aula quase não tinha ninguém, entreguei na UFSCar, professor pedia... Aí comecei a vender... Comecei a levar na UFSCar e vendo muito mais, comecei a adaptar a bicicleta e tô vendendo muito mais, tipo um “food bike”. Cozinha o dia inteiro e depois vendo. Dá umas 10h de trabalho. (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do 9º semestre de Turismo).

Quando terminar a graduação, além de passar no mestrado e fortalecer a militância, Beatriz pretende continuar com seu trabalho de preparação e venda de comida japonesa.

Sobre seu trabalho como bolsista do PIBID e seu “bico” como garçom, João:

Então, no PIBID eu faço duas horas por semana, é um trampo muito tranquilo, você acompanha as aulas do professor, eu faço Geografia, mas acompanho o professor de História. Eu tento relacionar História e Geografia, a proposta é legal, mas a escola passou pelo processo de ocupação e a gestão da escola impediu que os alunos do PIBID fossem lá, porque disseram que a gente influenciou os alunos a fazerem. Então a gente não tá aplicando as atividades na escola, a bolsa tava caindo e tal, mas esse ano a gente ainda não aplicou nenhuma atividade na escola, por conta da escola impedir. Eu acho que o PIBID é uma forma de aproximar a universidade da escola, mas acho que precisa de melhorias, precisa de investimento, mas acho que é um caminho, acho o projeto bacana, na prática é muito boa, a ideia em si, é um caminho de aproximar a universidade da escola, porque ainda é muito distante. A Geografia que nós aprendemos aqui, não é a que vamos ensinar na escola, podemos ensinar um pouco, mas acho que é um caminho né? Agora no bar, ajudando no bar, garçom. Tenho um amigo que trabalha lá e quando faltando e tá precisando de uma galera, é um negócio que eu nem conto muito. Teve uma vez que eu até recusei por causa de trabalho que eu tinha pra fazer, então eu nem conto muito, quando tipo eu tô bem de boa, tô bem tranquilo no fim de semana. Não recebo nada de

casa, só a bolsa alimentação e o PIBID, assim é como eu me sustento na universidade. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

“Do meu pai eu não sou muito próximo”

Beatriz é casada (mora junto) com sua companheira em uma república em frente à UFSCar. Seus pais são divorciados e moram em Campinas. É mais próxima da mãe do que do pai, o qual não lida bem com o fato dela ser lésbica. Sua companheira também estuda na UFSCar e elas dividem o aluguel e as tarefas da casa com outros colegas que moram com elas.

João é solteiro e mora na moradia estudantil com mais cinco colegas. Seus pais moram em São Paulo e ele os visita, em média, uma vez por mês, por questões financeiras:

Eu sou solteiro e minha tenho uma boa relação com a minha família, só meu pai que não sou muito próximo, não tenho uma relação como eu queria que fosse, mas com minha mãe tenho uma relação muito boa, bem saudável, mas eu não conto tudo pra ela. Vejo relação de filhos e mães que é um livro aberto, mas tem coisas que acabo não contando, é um hábito que não tenho. Volto em média uma vez por mês, no começo eu ainda voltava mais, porque ainda tinha uma grana, por conta do seguro desemprego, então eu voltava mais, ainda não tinha me acostumado com essa coisa de morar fora, então voltar era uma coisa gradativa. Depois agora já me acostumei muito, não tenho problemas, teve período que fiquei dois meses sem voltar. Acho que a relação não mudou, tá mais em mim, ainda tem uma relação boa como era antes, de não estar lá todos os dias pode ter melhorado. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

Mesmo recebendo pouco dinheiro com as bolsas e o trabalho como garçom, João pergunta se seus pais estão precisando de ajuda financeira:

Então, às vezes até sobra alguma grana, eu pergunto se ta precisando e eles alegam que não tá precisando e nunca mandei, eles não pedem. Conseguem se virar tranquilamente, conseguiram a casa própria, então a grana que recebem lá conseguem se virar. Então, assim eles não têm o compromisso de mandar pra mim, então isso ajuda a estabilizar. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

O fato de ter saído de casa fez com que se percebesse autônomo em relação a eles:

Sim, me considero independente e a percepção de autonomia só percebi de um ano pra cá, ainda tinha um laço, do ano passado pra cá, sinto que já sou mais independente, já tenho mais segurança. Lá até que era bem tranquilo, não tinha que dar satisfação, mas me sentia preso por estar no teto deles, me sentia preso por sempre estar, não era tão à vontade, principalmente em 2013, me sentia bem ali, era minha casa, são meus pais e tal, mas eu sentia que eu tinha que sair dali, me virar. Sentia que queria ter coisas pra mim, de horários, porque querendo ou não a minha mãe não gostava que ligava a TV e tal horário, quando ia sair tem que ta ligando. Não penso em voltar, mas não descarto a possibilidade, não considero um retrocesso, mas tá legal essa vivência de fora, só se eu conseguir um mestrado na Universidade de São Paulo ou alguma coisa do tipo, pode ser no primeiro momento se eu não conseguir aluguel, aí, dependendo, eu volto. (João, 23 anos, preto, estudante do 5º semestre de Geografia).

“Eu vejo um pouco como jovem e um pouco como adulto”

Em relação à autonomia, embora ambos já tivessem seu próprio dinheiro antes de ingressar na universidade, sentiram que ela se consolidou, de fato, quando se mudaram para Sorocaba. Os atos de “se virar sozinho” e “ter mais autocuidado” caracterizam, para eles, a transição da juventude para a vida adulta:

A juventude não é bem um relaxo, mas uma falta de cuidado próprio, porque você não tá preocupada com isso nesse momento, você quer se divertir... Não tem preocupação, sabe? Aí quando você vai acabando essa fase, você tem um despertar, assim: “nossa! Eu não posso ficar pagando aluguel, eu preciso comprar uma casa”, ou “ai, cansei de andar de ônibus” ou “preciso ser alguém”, “preciso sei lá, ter uma estabilidade, pelo menos...” E você quer ter mais qualidade de vida, você não quer ficar mais comendo pão com manteiga. Você quer outras coisas, é outra fase... (Beatriz, 27 anos, branca, estudante do nono semestre de Turismo).

Já para João, a juventude e a idade adulta aparecem mais relacionadas a “estados mentais”, sendo o jovem “alguém que sonha, que quer mudar a realidade” e o adulto “alguém chato”. É interessante notar, nesse grupo, a inter-relação entre a entrada na universidade, a mudança na trajetória laboral e a centralidade da militância. Tanto

Beatriz quanto João tinham uma rotina de trabalho exaustiva antes de entrar na UFSCar, a qual foi modificada graças à possibilidade de se manterem com as bolsas e os bicos. Dessa forma, foi garantida a oportunidade de vivenciar outras possibilidades, como a prática militante – ----a qual não tinham antes do ingresso e se tornou central em suas vidas.

Grupo 4 - Constituir família:

“Eu quero estudar de verdade, aprender de verdade”

Considerando a constituição da família, especialmente ter filhos, como central para o processo de transição, está uma única jovem, Maíra, estudante do nono semestre de Pedagogia. Apesar de ter reprovado em duas disciplinas, Maíra terminará o curso em dez semestres, conforme requer a matriz curricular de Pedagogia. Logo no início, ressalta que no último semestre ficou desmotivada com os estudos, após seu projeto de iniciação científica não ter sido aprovado com financiamento.

Eu tenho algumas disciplinas pendentes... Esse semestre tá mais tranquilo, semestre passado foi mais conturbado, pra mim. Eu tava meio desanimada, sabe? Daí eu faltei muito... Não tinha vontade de ir pra aula... Fiquei muito desanimada, mesmo. O que eu acho que me entristeceu, assim, no início, foi o meu projeto de pesquisa que eu enviei pro CNPQ não ter conseguido recurso, mas ele conseguiu ser aprovado, ele só não conseguiu chegar na pontuação prá conseguir recurso. Então acho que isso desmotivou um pouco. Mas aí continuou voluntariamente e vou apresentar como TCC e penso em transformar num mestrado, talvez. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

Maíra nasceu em Capela do Alto, uma pequena cidade próxima a Sorocaba. Estudou a vida inteira em escola pública, sendo o ensino fundamental em uma escola rural na cidade de Tatuí, cidade vizinha de Capela do Alto. Devido a problemas familiares, acabou tendo que fazer a quinta série três vezes:

Eu sempre estudei em escola pública e na infância eu estudei em escola rural em Tatuí, que eu morava em bairro rural. A escola ficava bem no meio de um pasto, aí a partir da quinta série você

sai da escola rural e vai pra escola da cidade. Só que os problemas começaram lá no fundamental, que minha mãe tem problemas com bebida, com droga... Ela perdia muito a cabeça, aí ela ia embora e levava a gente, aí a gente nunca parava numa escola. Aí depois ela casou com um cara e ficou tudo bem até eu terminar a quarta série, até a quarta série eu acompanhei a escola certinho. Aí na quinta série, a minha mãe virou a cabeça de vez e eu e meus irmãos fomos morar com meu pai.. Como meus irmãos eram menorzinhos e meu pai trabalhava na roça o dia inteiro, eu não podia ir pra escola pra não deixar eles sozinhos, aí eu que fiquei cuidando deles... Eu fazia café da manhã pra eles, levava eles pra escola... Depois voltamos a morar em Capela. Eu fiz a quinta série três anos, uma vez em Tatuí quando eu morava com a minha mãe, depois quando eu fiquei sem estudar pra cuidar dos meus irmãos e depois de novo, em Capela. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia).

Fez o ensino médio noturno, sempre conciliando com o trabalho. Quando terminou o terceiro ano do Ensino Médio, prestou vestibular para Pedagogia, curso que sempre sonhou em realizar. Naquele ano – 2008 – o curso de Pedagogia ainda não havia sido criado na UFSCar e Maíra só prestou UNESP, porém não foi aprovada:

No terceiro ano eu parei de trabalhar porque eu sempre tive vontade de estudar e sempre foi Pedagogia, sempre quis fazer Pedagogia. Porque desde pequena eu sempre quis fazer algo pra mudar as escolas, desde a época da escola rural. Eu me questionava: “É possível a biblioteca ficar fechada? Não é possível”. Aí eu também comecei a fazer teatro e questionar: “por que não tem arte na escola?”. Isso também me motivava, queria levar teatro prá escola, se me ajudou, pode ajudar outras pessoas, né? Meu ex-namorado perguntava: “por que você não faz pedagogia à distância?” eu falava: “porque eu quero estudar de verdade, aprender de verdade”. Eu não sabia que tinha a UFSCar, eu tentei em 2008 a UNESP e eu não sabia nada, olhava química, não sabia nada. Olhava física, não sabia nada. Aí quando terminei o ensino médio levei currículo em Tatuí e comecei a trabalhar numa loja de roupa, só que o gerente não me pagava passe pra Capela. Aí comecei a trabalhar numa loja de games em que me pagava o passe e o gerente falava que a condição era eu ficar lá era que depois eu ia fazer faculdade. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

Em Tatuí, fez cursinho pré-vestibular e foi aprovada em uma Universidade privada da cidade de Itu. Quando estava estudando nessa Universidade, ficou sabendo da existência do curso de Pedagogia na UFSCar e da possibilidade de transferência, o

que a levou a participar do processo seletivo. Terminou o primeiro ano nessa universidade de Itu e, no começo do ano seguinte, descobriu que havia sido aprovada no processo de transferência externa para a UFSCar. Antes de começar o curso na nova universidade, se sentia insegura por entrar numa Universidade pública, onde acreditava que teria dificuldades, pois ouvia dizer que “*os textos seriam difíceis e os professores largariam os alunos sozinhos*”. Além disso, tinha medo de ser discriminada por ter ingressado por transferência externa:

Eu tinha o receio de ser tratada diferente por ter entrado por transferência, pelos professores e pela Universidade. Eu tinha medo de por ser transferência não poder participar de bolsa de extensão... Aí eu liguei em São Carlos e eles falaram que não, que eu ia ser tratada normal, como caloura. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

Desde o começo, fez amigos na UFSCar e gostou do curso, ressaltando, inclusive, que não gostaria de ter eliminado as duas matérias que conseguiu eliminar realizadas na faculdade anterior, pois o curso na UFSCar é muito mais aprofundado:

A socialização com os colegas da sala foi tranquila, eu falava que era de transferência externa e que eu sempre quis ser pedagoga porque eu quero melhorar a educação. Peguei amizade rápido com a minha turma... No início foi difícil, os textos eram bem profundos... quase peguei DP, passei raspando... No segundo semestre foi mais tranquilo, tava mais acostumada. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia).

“Comecei a trabalhar com oito anos, passando roupa para uma vizinha”

Maíra teve o seu primeiro “bico” aos oito anos, passando roupas para uma vizinha. No final do Ensino Fundamental, começou a trabalhar como babá, permanecendo nesse emprego até o começo do segundo ano do Ensino Médio, quando resolveu trocar de trabalho após sofrer assédio de seu patrão. Depois disso, trabalhou em um supermercado em Capela do Alto, cidade em que fez o ensino médio:

No ensino médio eu trabalhava e estudava, aí por isso eu estudava à noite. Comecei a trabalhar com oito anos passando roupa pra uma vizinha lá no bairro rural, mas eu amava trabalhar com ela porque ela era doceira e eu comia os doces

(risos). Aí no ensino médio fui trabalhar como babá. Hoje me arrependo muito de ter trabalhado como babá, ter aguentado tudo que eu aguentei. Eu limpava a casa dela e cuidava das filhas dela e ela me pagava só 120 por mês e às vezes, nem pagava. Nesse tempo, o meu pai já tava trabalhando em Capela no milho verde e no milho verde ele sempre ganhou muito bem, ele tinha um patrão que era muito bom. Meu pai participava até de greve (risos) Ele ganhava tipo 500 reais por semana. E eu queria um dinheiro pra mim, né? Aí eu fui trabalhar como babá. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

Maíra iniciou sua trajetória no mundo do trabalho ainda na infância, com um “bico” ligado aos afazeres domésticos. Essa inserção em tarefas ligadas ao espaço doméstico é uma realidade ainda frequente para as meninas de origem popular brasileiras, conforme observou Corrochano (2008). Em sua tese, o grupo “Primeiras ocupações para *ganhar um dinheirinho*” a autora observou a forte presença de meninas em ocupações como babá, faxineira, etc. Assim, à semelhança das jovens do estudo de Corrochano (2008), Maíra trabalhava como babá para ter seu próprio dinheiro, comprar “as suas coisinhas”.

No terceiro ano do Ensino Médio, saiu do trabalho e ficou um ano se dedicando somente aos estudos, recebendo o apoio do seu pai para poder estudar. No ano seguinte ao término do Ensino Médio, foi fazer cursinho em Tatuí, onde começou a trabalhar em uma loja de roupas e depois numa loja de jogos de vídeo game, onde permaneceu por quatro anos, até o segundo ano da graduação:

Aí quando terminei o ensino médio levei currículo em Tatuí e comecei a trabalhar numa loja de roupa, só que o gerente não me pagava passe pra Capela. Aí comecei a trabalhar numa loja de games em que me pagava o passe e o gerente falava que a condição era eu ficar um tempo e que depois eu ia fazer faculdade. Aí nessa loja eu trabalhava de domingo, feriado... (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

A rotina exaustiva de trabalhar todos os dias e estudar em outra cidade fez com que Maíra decidisse “*pedir a conta*” e procurasse um estágio na área de Pedagogia. Fez a prova para um estágio no Laboratório de Pedagogia da UFSCar e foi aprovada, o que a levou a se mudar para Sorocaba. No ano seguinte, começou a participar de um projeto

de extensão na área de juventude, recebendo uma bolsa de estudos. Quando acabou a bolsa, ficou um ano se dedicando a cuidar da casa e aos estudos, até conseguir o seu estágio atual, em uma escola privada na cidade de Sorocaba. Esse trabalho, no entanto, não a atrai pelo método de ensino ir contra o que ela acredita: *“Agora esse ano tô melhor, comecei um estágio numa escola particular. Tenho muitas críticas a fazer àquela escola sobre a robotização do ensino, a apostila... não pretendo continuar lá, vai contra tudo o que eu acredito, só tô lá pelo salário”*.

Maíra pretende ficar nesse colégio até se formar e, depois, fazer mestrado em Educação.

“A gente pretende ter filhos, estamos tentando”

Maíra é casada e mora com seu companheiro em um bairro de classe média alta de Sorocaba. Em sua fala, salienta que o fato de seu companheiro trabalhar em São Paulo e ela ficar sozinha o dia inteiro tem sido um desafio, uma vez que em Capela do Alto e Tatuí sua casa sempre esteve cheia de gente: *“Na minha casa em Capela a gente é bem humilde, meu pai trabalha na roça e é quebrador de milho verde, mas nunca faltou nada e nunca faltou gente”*. Maíra e seu companheiro estão juntos há sete anos e em 2014 oficializaram a união estável. Ela ressalta que não tinha a intenção de casar *tão cedo*, mas as circunstâncias os levaram a isso:

A gente não tinha intenção de casar logo. Ele pegou a chave do apartamento em 2013 e eu continuava em Tatuí com a mãe dele. Eu trabalhava na loja e pegava um fretado pra vir pra UFSCar. Só que aí me chamaram pra eu fazer estágio no Laped no segundo ano da graduação. Foi bom porque tinha relação com o curso e eu tinha contato com os professores do curso, peguei afinidade com eles... Aí eu vim morar em Sorocaba porque o meu marido comprou um apartamento e ele começou a comprar as primeiras mobílias, e quando chegou as férias tinha o trabalho no Laped, mas como era férias não tinha o fretado aí eu falei pra ele se eu podia ficar no apartamento, e ele falou “pode”. A ideia era a gente morar juntos, mas não tão cedo. Aí eu dormia aqui no apartamento e ia pro Laped. Eu ficava sozinha no apartamento enquanto ele trabalhava em São Paulo. Só que quando voltou as aulas, eu já tava acostumada e fiquei lá. Aí a gente foi ficando, foi ficando... Aí que a gente resolveu casar, em 2014 a gente oficializou a união estável. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

Maíra disse que o fato de terem origens sociais distantes e opiniões políticas divergentes têm gerado alguns conflitos entre eles. Além disso, o fato de não haver uma divisão de tarefas na casa também é motivo de algumas brigas:

Aí meses depois eu conheci meu marido e teve divergências entre a gente, porque somos de origem sociais diferentes, ele é de uma classe social maior que a minha, né? Com 31 anos já era formado, fez direito na Mackenzie, pai dele é médico pediatra... Mas naquela época eu não tinha essa noção, né? Eu só fui sentir o choque de morar com ele no final de 2015, quando ele começou a ir e voltar todos os dias de São Paulo. Agora, por opiniões políticas diferentes, tá tendo um pouco de conflito, porque eu sou contra o impeachment e ele é a favor; ele votou no Aécio e eu votei na Dilma. Nós dois nos damos bem, gostamos de fazer as mesmas coisas... De final de semana a gente almoça fora, por que eu cortei isso, né? Eu ficava cozinhando e falei pra ele que de final de semana é pra ele me levar comer fora. Não tem muita divisão, eu que cozinho, eu que limpo... No começo era pior, porque ele acha que como eu faço estágio e ele trabalha mais que eu, ele acha que eu tenho que cuidar mais da casa. Aí hoje em dia eu determinei tarefas pra ele, tipo trocar o lixo, e falei que um final de semana pra ele lavar a roupa quando eu fui pra Capela e ele ficou me ligando perguntando como lavava roupa, aspirava o tapete.. Eu determinei tarefas pra ele, entendeu? Porque na minha opinião tem que ser dividido. Ele acha que como eu tô trabalhando temos que contratar alguém, mas eu acho que não. Acho um absurdo pagar alguém pra fazer algo que a gente pode fazer, né? (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia).

De acordo com Hirata (2015), a atribuição do trabalho doméstico às mulheres permaneceu praticamente intacta em todos os lugares do mundo. Ainda que tenham ocorrido mudanças na repartição do trabalho doméstico e de cuidado entre homens e mulheres nos últimos vinte anos, elas têm sido muito mais lentas do que no trabalho profissional. A esta permanência, a autora atribui as persistentes assimetrias derivadas da ideologia patriarcal:

É difícil intervir nessa repartição do trabalho doméstico entre homens e mulheres por diversas razões. Em primeiro lugar, trata-se da esfera dita “privada”. Em segundo lugar, o peso da ideologia patriarcal, da cultura machista (cultura enquanto cristalização das relações sociais), dos estereótipos e dos modelos (por exemplo: o modelo maternal e o desejo – inconsciente? – de reproduzir, de reexperimentar essa relação de

interdependência ou de dependência mãe-filho: “minha mãe fazia bolo para o lanche”; “minha mãe estava em casa e abria a porta quando chegava da escola”; ou “você, você nunca está em casa”; “você não faz bolo como a minha mãe”; “você chega em casa muitas vezes depois de mim”: toda uma série de reprovações mudas...). (Hirata, 2015, p: 15)

O companheiro de Maíra é doze anos mais velho do que ela e, no momento da entrevista, estavam tentando ter um filho. Em sua fala, ressalta diversas vezes o desejo de ser mãe, de ter um parto humanizado e se dedicar em tempo integral ao cuidado da criança durante seus primeiros anos de vida. Acredita que a melhor fase da vida pra engravidar seria agora, no final da graduação, ou no início do mestrado:

A gente pretende ter filhos, estamos tentando. Eu tenho vontade de entrar no mestrado, ampliar essa minha iniciação e transformar num mestrado. Por isso quero ter filho agora, porque é mais fácil ter um filho enquanto eu estiver estudando fazendo mestrado do que depois, porque nos primeiros meses eu vou querer ficar só com o bebê. É melhor eu não me fixar em um emprego e me dedicar só a criança, porque o meu companheiro tem todas as condições prá nos sustentar, ele é funcionário do judiciário, então os planos são fazer um mestrado e estar com um bebê pequeno. Só depois do mestrado que quero trabalhar, aí com educação popular... Aí bebezinho eu quero ficar só cuidando dele por um tempo, até ele ficar maiorzinho pra ir pra escola. (Maíra, 26 anos, branca, estudante do 9º semestre de Pedagogia)

“Eu tô no meio termo”

Maíra diz que já se sentiu “*adulta quando criança*”, uma vez que foi a responsável por cuidar de seus irmãos quando tinha apenas onze anos. A percepção de que tinha autonomia foi sentida no ensino médio, quando trabalhava como babá e “passou a ter dinheiro para comprar suas próprias coisas”. Contudo, a idade adulta está ligada, para ela, à assunção de responsabilidades no cuidado de uma criança:

Eu tô no meio termo, eu ainda gosto de fazer coisas de jovens. Ser adulto tem as responsabilidades mais pesadas, né? Cuidar de uma casa... Educar alguém. Acho que é por isso que eu ainda me considero jovem, porque eu ainda não preciso educar alguém, um filho. É ter um horário pra fazer almoço porque alguém depende de você, uma criança depende de você. (Maíra, 26, estudante do 9º semestre de Pedagogia).

3.3 Em torno de alguns desafios transversais

Após a análise das singularidades presentes em cada um dos grupos aqui apresentados, é também possível tecer alguns comentários acerca dos desafios comuns vivenciados pelas moças e rapazes que participaram dessa pesquisa. Uma característica transversal a todas/os reside na dificuldade de fazer planos a médio/longo prazo, a qual é associada à sensação de incerteza em relação ao futuro. Além disso, a despeito de algumas diferenças de ênfases, outro ponto de convergência entre elas/es decorre do fato de associar a assunção de responsabilidades ao processo de transição para a vida adulta. É interessante notar que ao mesmo tempo em que o ato de “assumir responsabilidades” aparece relacionado, dentre outras questões, ao “fazer a escolha certa”, a vida é concebida como uma espécie de jogo de tentativa-e-erro em que as escolhas são múltiplas e reversíveis (Pais, 2005).

O sentimento de incerteza em relação ao futuro é característico da sociedade contemporânea, marcada pelo risco e pela imprevisibilidade (Beck, 1992; La Mendola, 2005). Ainda que esses riscos estejam desigualmente distribuídos e alguns indivíduos disponham de mais recursos para lidar com eles do que outros, existe um sentimento generalizado de incerteza, denominado por Martuccelli e Araújo (2012) como “inconsistência posicional”. Segundo os autores: “A inconsistência posicional é uma inquietude multifacetada, plural em suas fontes, de modo geral constante, a qual produz uma atmosfera de insegurança posicional a um sem número de indivíduos situados em distintos estratos sociais” (p: 128).

Nesse sentido, a despeito da elite (que tem a sua posição social muito bem garantida), o sentimento de que tudo é incerto e pode mudar repentinamente é geral. Entre as/os jovens entrevistadas/os, tal sentimento ficou evidente não somente pelo fato de todas/os responderem “não sei” quando questionados sobre como se imaginavam daqui a cinco anos, mas também por muitas/os delas/es me dizerem, quando eu enviei as entrevistas transcritas, que seus objetivos profissionais para um futuro próximo (quando terminassem a graduação) já haviam mudado não somente por um desejo, mas sobretudo devido às circunstâncias que apareceram. Nas narrativas aqui transcritas, mantive o que elas/es disseram no momento da entrevista, mas trago esse exemplo das “mudanças de planos” – que ocorreram no exíguo período de quatro meses – para salientar que diante de uma realidade incerta, em que – relembrando a célebre frase de

Marx e Engels “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (1999, p:29) as/os jovens percorrem caminhos cada vez mais sinuosos, os quais as concepções linearistas do curso de vida já não dão mais conta de explicar.

A respeito das experiências e desafios vividos na universidade, no trabalho e na família, observa-se que ao mesmo tempo em que apresentam desafios comuns, as suas trajetórias estão cada vez mais singularizadas (Martuccelli, 2006; Araújo e Martuccelli, 2012). O fato de apresentarem trajetórias mais singulares não significa, no entanto, que questões estruturais não influenciam em seus modos de transição para a vida adulta. A partir da análise de seus relatos, observa-se que questões relativas à origem social e ao gênero interferem sobremaneira em suas estratégias para conquistar autonomia e independência. Para as moças, a entrada na vida adulta ainda permanece muito ligada ao espaço doméstico – cuidar da própria casa, dos filhos - enquanto para os rapazes são as responsabilidades ligadas ao trabalho que caracterizam o mundo adulto.

Em relação à classe, nota-se que jovens das camadas médias têm a possibilidade de experimentar o momento da juventude mais do que os jovens oriundos das camadas populares, porém, as políticas de acesso e permanência têm trazido novas possibilidades para esses jovens de viver esse momento da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa – assim como a vida social – é um processo dinâmico no qual a busca por respostas sempre suscita novas perguntas. A revelação do social, seguindo as rotas do cotidiano (Pais, 1993) não obedece à lógica da demonstração, mas, antes, à lógica da descoberta, na qual o real se insinua de forma sutil. Nesse sentido, a dissertação aqui apresentada buscou fornecer pistas para que novos caminhos sejam trilhados na busca pela compreensão dos processos de transição para a vida adulta de jovens universitários, questão que norteou essa pesquisa.

Pretendeu-se, através da revisão bibliográfica, da exposição do atual contexto das políticas de acesso e permanência e, principalmente, através dos relatos daquelas e daqueles que vivem a experiência da transição, compreender como moças e rapazes estudantes de variados cursos da UFSCar percebem esse processo, e que recursos mobilizam para conquistar autonomia e independência. O trabalho de campo revelou quatro grupos a partir de características que os aproximam: 1) *Mais formação e possibilidades de experimentação*; 2) *Em busca de independência*; 3) *A centralidade da militância*; 4) *Constituir família*.

No grupo 1)) *Mais formação e possibilidades de experimentação* estão quatro rapazes cujos desafios estão relacionados à continuidade da formação – compreendida pela conclusão da graduação e realização de cursos extracurriculares – . São rapazes de diferentes origens sociais, que entendem que a efetivação da autonomia se dá através da conquista da independência financeira em relação à família. Identificam o momento da juventude como um período de moratória, ou seja, um momento legítimo para a experimentação e a formação.

Em relação às suas trajetórias, é possível observar como a origem social é um fator interveniente para sua linearidade ou reversibilidade. Caio e Marcelo, são rapazes de classe média e nunca precisaram trabalhar. Os “bicos” realizados na adolescência e durante a graduação, foram mais para “ganhar responsabilidade” do que para suprir alguma necessidade material. Para eles, a inserção laboral sempre esteve relacionada à sua área de formação, no sentido em que compreendem que estão em um momento da vida em que devem investir na formação a fim de ter uma melhor colocação profissional no futuro. Caio já estagia em sua área e pretende fazer intercâmbio para aprimorar o inglês, enquanto Marcelo já fez intercâmbio e pretende estagiar em breve. As diferenças

centrais entre eles se referem à questão étnico-racial e à militância. Caio participou da construção do N.E.G.R.R.A na UFSCar, enquanto Marcelo é avesso às práticas do movimento estudantil da universidade. A participação no N.E.G.R.R.A foi essencial para a experiência de Caio na universidade e para o seu engajamento político pelas questões étnico-raciais. Embora venha de uma família de militantes e este sempre tenha sido um tema central, o engajamento na criação do grupo, bem como a sua atuação, foi essencial para a ressignificação de sua identidade (Ferreira, 2009), tanto que um dos seus objetivos, depois de formado, é “marcar espaço e lutar pela representatividade”.

Lucas e André, por outro lado, começaram a trabalhar com treze e quatorze anos, respectivamente. Lucas tem uma filha pequena e André é casado. Embora ambos estejam experimentando, atualmente, um período de moratória, eles consideram que já tiveram uma fase “adulta” promovida pela inserção precoce no mundo do trabalho. A entrada na universidade significou, contudo, um “turning point” em suas trajetórias, sobretudo para André, que pode sair do trabalho e ter uma experiência universitária para além da condição estudantil. O apoio familiar também foi central para que pudessem se dedicar à experimentação e à formação: o fato da companheira de André e da namorada de Lucas serem as principais “provedoras” – a de André no sustento da casa e a namorada de Lucas no sustento de sua filha – permitem que ambos possam viver a experiência universitária. Assim, é possível observar dois casos de “trajetórias ioiô” (Pais, 2001).

No grupo 2) *Em busca de independência*, estão três moças de diferentes classes, etnias e orientações sexuais. Elas têm como desafio comum conseguir se inserir no mercado de trabalho tendo que enfrentar as assimetrias de gênero que ainda persistem em nossa sociedade. Em suas narrativas, a questão de “ser mulher em uma sociedade machista” apareceu em vários momentos, sendo muitas vezes refletida no sentimento de insegurança em relação a sofrer opressão no trabalho.

Para elas, a universidade é concebida como um espaço protegido em relação ao mundo do trabalho, no sentido de que opressões de gênero, raça e orientação sexual são menos frequentes na universidade do que fora dela. As três são independentes financeiramente de seus pais, mas os trabalhos que exercem têm significados diferentes em suas vidas. Para Júlia, uma moça de classe média, seu trabalho como professora particular de matemática é considerado um “bico” para ter seu próprio dinheiro. Para ela, um “trabalho de verdade” está relacionado a ter um emprego em sua área de estudos, Ciências da Computação. Está no penúltimo ano da graduação e pretende

conseguir um estágio no ano seguinte.

Letícia e Carolina trabalham em bares, além de terem bolsas de permanência estudantil – moradia e alimentação–. A possibilidade de perder as bolsas gera insegurança e mobiliza Letícia a prestar concursos públicos em áreas diferentes de seu curso, Física. Tanto Carolina quanto Letícia trabalham desde os quinze anos e “não acham justo” depender financeiramente de seus pais. Para Carolina, o trabalho como garçoneiro em um bar não é considerado um “bico”, uma vez que se sustenta com o dinheiro que ganha trabalhando lá. Pretende continuar trabalhando como garçoneiro mesmo depois que se formar, ou pelo menos até conseguir algo na área de Biologia que, segundo ela, é muito difícil de conseguir.

Para as três, a efetivação da autonomia está relacionada a não morar com os pais e ter independência financeira através de um emprego fixo. Se para os rapazes do grupo 1 ter o próprio dinheiro significa ser autônomo, para as moças desse grupo ser autônoma é, sobretudo, cuidar da própria casa. A fala de Júlia de que “se eu tivesse morado fora eu seria mais adulta” evidencia essa questão. Carolina diz que se sente jovem uma vez que se por algum motivo precisar voltar a morar com seus pais, não teria problemas por “ainda ser jovem”. Essa fala explícita que embora os grupos de idade sejam construídos socialmente, a idade ainda é um marcador, pois o fato dela ter 21 anos faz com que entenda como legítimo um possível retorno à casa dos seus pais.

No grupo 3) *A centralidade da militância* estão dois jovens, Beatriz e João. Para os dois a militância é uma questão central em suas vidas e em seus projetos para depois da graduação. Para eles, a autonomia está ligada tanto à independência financeira, quanto ao fato de morar fora de casa.

No grupo 4) *Constituir família* tornar-se adulto está muito relacionado ao cuidado com a família, sobretudo com a maternidade, a qual aparece para ela como um projeto de vida para um futuro próximo.

A partir dos relatos, chega-se à conclusão de que as múltiplas trajetórias, ao mesmo tempo em que não podem ser explicadas por modelos generalizantes e lineares, questões estruturais como classe, raça e gênero ainda influenciam no modo como os jovens transitam para a vida adulta. Conclui-se, ainda, que mesmo sem ter políticas de apoio de transição no Brasil, algumas políticas de apoio à permanência na universidade – mesmo ainda insuficientes – como bolsas de moradia, alimentação, extensão, dentre outras – têm permitido que jovens mais velhos e jovens oriundos das camadas populares experimentem mais, seja em termos de formação, de outros tipos de trabalho ou mesmo

de se dedicar à militância.

Assim, a partir dessas primeiras descobertas sobre as mudanças nos processos de transição, abrimos pistas para que novas pesquisas sejam trilhadas a partir de novos recortes e perspectivas. Tratando-se de um processo que alia dimensões biográficas e estruturais, uma análise mais profunda dos processos de individuação desses jovens parece ser um terreno fértil a ser explorado pela sociologia da juventude.

Referências Bibliográficas

ABBOTT, A. *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ALMEIDA, W. M. de. *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo*. 2012. 294f. Tese (Doutorado em Sociologia)– FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES DE BRITO, M. M. *A dependência na origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades*. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, N. *Inserção Profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. número especial, abr. 2010.

ARAUJO, K; MARTUCCELLI, D. *Desafíos comunes: Retratos de la sociedad chilena y sus individuos. Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago: LOM Ed., 2012. Tomo I.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARILHA, M. *Masculinidades e gênero: discursos sobre responsabilidade na reprodução*. (dissertação em Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1999.

ATTIAS-DONFUT, C. *Jeunesse et conjugaison des temps*. Sociologie et Sociétés, Montréal, v.28, n.1, p.13-22, 1996.

BECK, Ulrich e BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. (2002) *Individualization*, Sage Publications Ltd, Londres.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASH, Scott (1995) *Modernização Reflexiva*, Ed. Unesp, São Paulo.

BERTAUX, Daniel. *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005.

BOURDIEU, P. *A juventude é apenas uma palavra*. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. pp. 112-121.

CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CARRANO, P. *Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção*

profissional. In: SPOSITO, Marília P. (Org) O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009

CARVALHO, C.H. A. A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade? 2011. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO, R. Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96 (4), pp. 1139-1162, 2011.

CATANI, A.M., HEY, A.P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de Pesquisa em Educação*. V.2, n. 3 pp 414-429, set/dez 2007.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, s/v, n. 91, p. 75-95, nov. 2011.

CORROCHANO, M.C. O trabalho e sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

_____; ABRAMO, L. . Juventude, educação e trabalho decente. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 22, p. 110-119, 2016.

CORSEUIL, C. H. L.; BOTELHO, R. U. Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros. 1. ed. Brasília: IPEA, 2014. v. 1. 320p

CUNHA, L. A.. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: TEIXEIRA, Marta Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out-dez. 2010

DU BOIS-REYMOND, M. e BLASCO, A. (2004) “Transiciones Tipo Yo-Yo Y Trayectorias Fallidas: Hacia las Políticas Integradas de Transición para los Jóvenes Europeos” In: *Estudios de Juventud*, nº 65/04, pp.11-29.

EGRIS (European Group For Integrated Social Research). (2001a) “Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe” In: *Journal of Youth Studies*, Vol. 4, nº 1, pp.101-118.

EGRIS (2001b) *Misleading Trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe – Scientific Report*, April 2001, mimeo.

FALCÃO, N. M. É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o

trabalho. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014

FERNANDES, A.M. A construção da ciência no Brasil e a SBPC. Brasília, DF: UnB, 2000.

FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975

FERREIRA, E. do C. L. Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FERREIRA, V.S ; NUNES, C. Para lá da escola : transições para a idade adulta na Europa. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18 n. 3, p. 169-206 nov. 2013 / fev. 2014.

FORACCHI, M. M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. A juventude na sociedade moderna. São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

FURLONG, A. e CARTMEL, F. (1997) Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity, Open University Press, Buckingham.

GALLAND, Oliver. Sociologie de la jeunesse. Paris: Armand Colin, 1997.

_____. Adolescence, post adolescence, jeunesse: retour sur quelques interpretations. Revue Française de Sociologie, v. 42, n. 4, p. 611-40, 2001.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, N.; MARTELETO, L.; BRITO, M. Trajetórias e transições. Os múltiplos caminhos de jovens brasileiros no mercado de trabalho. Paper apresentado no 13o Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros (BRASA), Providence, Estados Unidos, 2016. (mimeo)

HAREVEN, T. K. e ADAMS, K. J. (1978) Aging and Life Course Transitions, Tavistock, London

HEILBORN, M. L. et. al. (Orgs.) O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006, 536p.

HIRATA, H. . Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2015 (Análise - nº7).

LA MENDOLA, S. O sentido do risco. Tempo Social, São Paulo, v.17, n.2, p.59-91, nov. 2005.

LECCARDI, Carmen. (2005) “Por um novo significado do futuro – Mudança social, jovens e tempo.” In: Tempo Social – Revista de sociologia da USP, São Paulo, pp. 35-57.

MACHADO, O. A. Evasão de alunos dos cursos superiores: fatores motivacionais de contexto. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2005

MANNHEIM, K. The problem of generations. In : Essays on the Sociology of Knowledge. London, Routledge and Kegan Paul, 1952.

MARGULIS, M. (Ed.). La juventud es más que una palabra: ensayo sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai/ago 2004.

MARTUCCELLI, D. Lecciones de sociologia del individuo. Mimeo, p.1-33.

_____ ; SINGLY, François. Las sociologías del individuo. 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones, 2012, 134p

MARTINS, C.B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. , Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARX, K. e ENGELS, F. O Manifesto do Partido Comunista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELLUCCI, A. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 200p

MILLS, Wright. A imaginação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965

MONTEIRO, R. A. de P. A transição para a vida adulta no contemporâneo: um estudo com jovens cariocas e quebequenses. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

_____---____. Nas Rotas do Quotidiano. Revista Crítica de Ciências Sociais. n.37, jun. 1993.

_____--____. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2001.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude, família e autonomia: entre a norma social e os processos de individuação. 2009. 512 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FAVERO, Osmar et al.

(orgs.) Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

PIMENTA, M. Jovens em Transição .Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP, São Paulo, 2001.

_____. Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias. 2007. 464f. Tese (Doutorado em Sociologia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C. As exceções e suas regras: Estudantes de camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POCHMANN, M. Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012, 128 p

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação (UNICAMP), v. 19, p. 723-747, 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995, pp. 71-99

SILVA, V. J. D. O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha . Tese(Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, 2013Belo Horizonte, 2013.

SINGLY, F. de. La spécificité de la jeunesse dans les sociétés individualistes. Comprendre les jeunes: revue de philosophie et de sciences sociales, Paris, s/v, n. 5, p. 259-273, 2004.

SOUZA, J. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 354p.

SPOSITO, M. P. (coord.), (1997). Estudos sobre juventude em educação.*Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora da Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127

_____. SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

_____.TARABOLA, F. S. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes.. Educação & Sociedade (Impresso), 2016

TEIXEIRA, A. Educação e Universidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TARÁBOLA, F.S. Quando o ornitorrinco vai à Universidade – Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, 2007.

THOMPSON, E. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRAGTEMBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Cortez, 1982

VAN DE VELDE, C. Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe. 2004. Thèse (Doctorat de Sociologie) - Institute d'Études Politiques de Paris, Paris, 2004.

ZAGO; PEREIRA, Thiago I.; PAIXÃO, Lea P. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. In: 37 Reunião Nacional da Anped, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3932.pdf>
Acesso em: 16 out 2016.

Anexos

BLOCO 1 (UNIVERSIDADE)

Pergunta inicial: Como está sua vida hoje aqui na universidade?

- 1) Você está fazendo que curso? Em que período? Quantas vezes você vem para a universidade? Como você vem? Quanto tempo leva para chegar?
- 2) Seu primeiro curso? Fez algum outro? Começou algum outro e não terminou? Por quê?
- 3) O que te mobilizou a escolher esse curso?
- 4) Aqui na universidade: como é a relação com as disciplinas? Como foi quando você chegou? E agora, mudou? Você teve alguma reprovação? Por quais razões?
- 5) E a relação com os professores?
- 6) Relação com colegas? Vocês se encontram para que? Sempre foi assim? E agora?
- 7) Fez outros cursos extracurriculares/ fez intercâmbio durante universidade? Como foi pra você?
- 8) Com as atividades da universidade? Centro acadêmico? Coletivo? Como foi ou como é isso para você? Deu algum tipo de apoio ou não?
- 9) O que você mais gosta e o que menos na universidade nesse momento? E no começo como era? Mudou alguma coisa, o que mudou?
- 10) O que você mais gosta ou menos aqui no campus Sorocaba? Você acha que é diferente, igual outros campi de outras universidades? O que é?
- 11) Você deixou o curso ou pensou em deixar o curso alguma vez? Quando? Por quê?
- 12) Você teve algum tipo de bolsa (várias modalidades de bolsa)? Qual? Como conseguiu? Como você usa a bolsa?

BLOCO 2 (TRABALHO)

- 1) E em relação ao trabalho? Você trabalha? Não trabalha? Faz alguma coisa pra ganhar dinheiro?
- 2) Já trabalhou? Com quantos anos começou a trabalhar? Por quê? E em que você trabalhou? O que você já fez como trabalho na vida?
- 3) E hoje, o que faz no trabalho? Quantas horas? Como é trabalhar nesse local? O que você faz?

- 4) O que você acha desse trabalho? Dificuldades? O que acha mais legal nesse trabalho? Quer continuar lá?
- 5) Tem colegas no trabalho? Diferente ou igual colegas na Universidade?
- 6) Trabalho tem relação com que você estuda ou não?
- 7) Pretende continuar nesse trabalho depois que se formar? Por que sim? Por que não?

BLOCO 3: (FAMILIA)

PERGUNTA INICIAL DO BLOCO: Você é casado ou solteiro? Se casado, tem filhos? Mora com quem? (se casado e mora com os pais ou sogros, fazer perguntas sobre a relação com eles)

Tópico 1: Solteira(o), mora com os pais

Com quem você mora? Fale um pouco sobre eles, descreva eles pra mim.

Como é a relação com cada um deles? É de proximidade ou de distância?

Como é dividir a mesma casa? Como é o dia-a-dia de vocês?

Você namora? Seu ou sua namorada dorme na sua casa?

Como é a relação dela(e) com seus pais?

Quanto tempo passa com a sua família?

Você ajuda financeiramente em casa?

Tem planos para sair de casa? Se sim, quais são suas dificuldades para sair?

Você se considera independente dos seus pais? (no sentido de ter autonomia para decidir o que fazer da sua vida e financeiramente)

Quando percebeu que estava mais independente?

Tópico 2: Mora sozinha(o) ou com amigas(os)

Com que idade você saiu da casa dos seus pais? Antes disso, você morava com quem?

Como era a relação com as pessoas que você morava? Depois de sair de casa a relação com eles mudou? Melhorou/piorou?

Com que frequência você vê seus familiares?

Você ajuda financeiramente sua família? Se não, tem planos para ajudar?

Por que mudou de casa? Desde quando?

Com quem mora agora? Fale um pouco sobre as pessoas que você mora e como é a relação? O que levou você a morar com elas?

Você namora? Como é a relação de vocês? Tem planos para o futuro?

Você se considera independente dos seus pais? (no sentido de ter autonomia para decidir o que fazer da sua vida e financeiramente)

Quando percebeu que estava mais independente?

Tópico 3: Casada (o) sem filhos

Como vocês se conheceram? Há quanto tempo estão juntos? Quanto tempo moram juntos? Vocês se casaram nos moldes tradicionais?

Fale um pouco sobre seu companheiro(a), como ele(a) é? O que faz? Formação? Trabalha?

Como é a relação de vocês? Brigas?

Como é o dia-a-dia? E a divisão de tarefas domésticas?

Vocês pretendem ter filhos? Tem previsão?

Como é a sua relação com a família do seu companheiro(a)?

Como é sua relação com seus pais? Mudou depois que casou? O que mudou? O que mudou no dia-a-dia?

Você saiu da casa dos seus pais e se casou, ou antes morou sozinho(a) ou com amigos(as)? Se sim, quando foi isso?

Você tem alguma responsabilidade em relação aos seus pais? Ajuda financeiramente ou de outra forma? Tem expectativa de ajudar?

Quando foi que você percebeu que não dependia mais de seus pais?

Tópico 4: Casado(a) com filhos (as)

Como vocês se conheceram? Há quanto tempo estão juntos? Quanto tempo moram juntos? Vocês se casaram nos moldes tradicionais?

Fale um pouco sobre seu companheiro(a), como ele(a) é? O que faz? Formação? Trabalha?

Como é a relação de vocês? Brigas?

Quantos(as) filhos(as) vocês têm? Qual a idade?

Como é o dia-a-dia? E a divisão de tarefas domésticas?

E quem cuida das crianças? Tem ajuda de alguém para cuidar? Quem?

Como é a sua relação com a família do seu companheiro(a)?

Como é sua relação com seus pais? Mudou depois que casou? O que mudou? O que mudou no dia-a-dia?

E com a chegada dos(as) filhos(as), mudou a relação? O que mudou?

Você saiu da casa dos pais e se casou, ou antes morou sozinho(a) ou com amigos? Se sim, quando foi isso?

Você tem alguma responsabilidade em relação a seus pais? Ajuda financeiramente ou de outra forma? Tem expectativa de ajudar?

Quando foi que percebeu que não dependia mais de seus pais?

FINAL DESSE BLOCO:

- A família teve relação com a escolha do curso? Por quê?

- Como a família vê o curso que você faz? Que tipo de apoio (dinheiro, tempo, etc) ela dá ou não dá para você fazer esse curso ? Por quê?

BLOCO 4 - TEMPO LIVRE

O que você faz no seu tempo livre?(atividades que realiza)

Com quem você faz essas coisas?

Essas são as coisas que você gostaria de fazer?

Tem coisas que você gostaria de fazer e não faz? Quais são elas? Por que não faz?

Onde você faz essas atividades? Como se desloca para fazê-las?

Antes de ser casado(a) ou ter filhos(as) eram essas coisas que você fazia?

BLOCO 5: DESAFIOS

Quais os desafios que você enfrenta hoje na sua vida? (perceber e ver se é o caso de perguntar – se tem algum desafio específico por ser jovem ou por ser mulher, ou por ser negro, ou por participar).

Quais foram os episódios, coisas mais marcantes (universidade, trabalho, família)

Por quê? Quem te dá apoio?

E na universidade, quais os desafios?

E quando você sair da universidade? Quais serão os desafios?

Como você se vê quando você terminar a graduação – moradia, continuidade ou não dos estudos, trabalho?

Quais são seus projetos para o ano que vem?

E para daqui cinco anos? Quais são seus projetos? Seus planos – moradia, família,

trabalho, estudos, participação

E também a partir da conversa, queria saber o que é ser jovem para você? E ser adulto?

E como você se percebe? Jovem, adulto, transição?

Momento político do país?