

ESTRATÉGIAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ENTRE JOVENS UNIVERSITÁRIOS COM EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NA INFÂNCIA

Andrea Abreu Astigarraga
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
aastigarraga@ig.com.br

Resumo

Este estudo faz parte de uma pesquisa sobre as trajetórias de jovens universitários (as) com experiência de trabalho doméstico na infância. A desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior entre os diferentes grupos sociais é destacada pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1998, como um dos grandes desafios e dificuldades a serem superados pelos sistemas de ensino “em todos os lugares”. Em um contexto marcado pela pobreza, a necessidade de trabalho como forma de subsistência, quais foram as estratégias pessoais e familiares dos jovens para acessar a universidade? Quais foram as estratégias escolares que contribuíram para acessar o ensino superior? Utilizaremos a abordagem qualitativa em pesquisa, descrevendo as histórias de vida dos (as) jovens universitários. Entendemos que esta pesquisa contribuirá na melhoria do sistema de acompanhamento e avaliação do ensino superior, tanto nas ações tanto do corpo docente quanto das demais instâncias universitárias.

Introdução

A questão da democratização da educação pública, embora não seja nova, encontra-se muito distante de ser equacionada. Apesar de estar colocada como uma demanda crescente na constituição da esfera pública nacional desde os primórdios do século XX, só no período pós-Segunda Guerra Mundial que sua defesa assumirá um caráter mais ofensivo (OLIVEIRA, 2000, p.91).

Durante muitos anos acreditou-se que, para se cursar uma universidade de qualidade, era preciso ingressar em uma instituição pública e, para tanto, seria necessário se preparar em escolas privadas, únicas capazes de oferecer uma educação básica com qualidade compatível. O que seria explicado pelo fato de que quem cursava escola básica particular tinha seu acesso garantido na universidade pública, já aqueles que só tinham condições de realizar seus estudos na rede pública estavam condenados ao ensino superior privado, com sua extensa estratificação (OLIVEIRA, 2000, p.102).

A própria noção de educação superior como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação e faculto usos ideológicos os mais diversos, tais como a dicotomia educação básica – educação superior (Catani & Oliveira, 2002, p.79).

Tal crença começou a ser abalada a partir de estudos e pesquisas, muitos realizados no âmbito das próprias universidades, que vieram demonstrar que os alunos de escola básica pública também têm acesso às universidades públicas, podendo existir uma estratificação por cursos. É sabido que os cursos de ciências sociais e humanas têm a maioria dos seus alunos vinda da escola básica pública, o que pode ser explicado pelos níveis menos pretenciosos de pontuação exigidos por acasão do vestibular, ou pelo fato de que se realizam muitas vezes em um único turno, permitindo aos seus alunos permanecerem no mercado de trabalho enquanto estudam. Já os cursos considerados de maior prestígio e realizados em tempo integral têm seus alunos, majoritariamente, originados de escolas particulares (Idem, *Ibidem*).

A Constituição de 1988 traz aspectos significativos para a educação superior. Por exemplo, o Art. 208, inciso V, que trata do dever do estado para com a educação. Esse inciso afirma que o dever do estado será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Parece evidente que a concepção predominante aqui é a dos dons e aptidões naturais, de inspiração liberal (Bisseret, 1979, apud Catani & Oliveira, 2002, p.79). Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores (Idem, *ibidem*).

Desde que foi instituído em 1808, o ensino superior constituiu-se quase como um monopólio das classes dominantes econômica e politicamente. O ensino superior quando foi instituído no Brasil constituía importante capital de distinção social e somente com a reforma de 1968, com a instituição de universidades em todas as unidades da federação e aumento do número de matrículas, outras classes sociais puderam vislumbrar possibilidades de acesso a esse nível educacional.

No período entre 1992 e 1999, quando o número de alunos no ensino superior passou de 1,433 milhão para 2,525 milhões de estudantes, a “participação dos 20% mais ricos subiu de 67,1% em 1992, para 70,7% em 1999; enquanto a participação dos 20% mais pobres, que era de 1,3%, ficou reduzida a 0,9% nos anos respectivos” (FOLHA DE SÃO PAULO apud Passos & Pereira, 2007).

A desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior entre os diferentes grupos sociais é destacada pela Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1998, como um dos grandes desafios e dificuldades a serem superados pelos sistemas de ensino “em todos os lugares”.

A problemática das desigualdades educacionais foi evidenciada nos anos de 1960 por Pierre Bourdieu. Conforme o sociólogo, as desigualdades escolares resultam de desigualdades sociais. Em síntese, os membros das classes favorecidas (econômica, social ou culturalmente) tendem a

lograr êxito no sistema escolar. A entrada de estudantes pertencentes a segmentos menos favorecidos na instituição de ensino superior é recente.

Objetivos

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) observa-se que a maioria dos jovens universitários (as) são oriundos predominantemente da Região Norte do Estado do Ceará, do semi-árido, da zona rural, de famílias de pequenos agricultores, cujos pais tiveram pouco acesso à escolarização e com média de cinco filhos. Os estudantes universitários representam uma nova realidade porque conseguiram superar as gerações anteriores e acessaram o ensino superior.

As atuais políticas públicas que visam a democratização do acesso à universidade - tais como PROUNI, REUNI - não chegam à UVA pelo fato desta ser uma universidade estadual. Isso significa que as iniciativas governamentais não incluem uma porcentagem significativa da população de baixa renda do estado do Ceará.

Nesse sentido, o presente artigo enseja uma reflexão sobre as desigualdades sócio-educacionais no ensino superior propondo o estudo das trajetórias pessoais e escolares de jovens universitários (as) com experiência de trabalho infantil que acessaram através do vestibular os cursos da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Método

Considerando as repercussões da memória individual e da memória social na construção da subjetividade e do processo educativo, escrever/ler memoriais possibilita repensar a prática educativa na perspectiva de que a vida é lugar da educação e a história de vida o terreno sobre o qual se constrói a formação.

De acordo com Pais (2001), os documentos biográficos (memórias, biografias, histórias de vida, etc.) não podem ser considerados reflexos passivos de uma entidade social, isolada.

Se cada biografia aparece como síntese de uma história social e, paralelamente, cada comportamento ou ato individual, aparece como síntese de uma estrutura social, há sempre lugar a um movimento da biografia ao sistema social e deste à biografia (2001, p.42).

A visão exposta auxilia na apreensão e compreensão do real, contudo, é oportuno sublinhar que a própria realidade concreta e viva da investigação impõe à adoção de procedimentos distintos nas diversas situações que se apresentam ao investigador. Isto torna possível captar o

movimento dos sujeitos pesquisados em distintas situações, fornecendo elementos para uma análise seguramente mais aproximada da realidade onde se produz e reproduz a subsistência e os saberes.

Portanto, “ouvir” os jovens universitários através de memoriais, conhecer suas histórias de vida, proporcionar o debate e análise dos aspectos comuns entre suas experiências e vivências, discutir as conseqüências de trabalhar na infância e não brincar (ou brincar muito pouco), assumir responsabilidades de adultos, não ter tempo para fantasiar, ou seja, não viver verdadeiramente a infância, viver uma *falsa infância* (MARTINS, 1993, p.79), são algumas implicações da relação teoria e prática de futuros pedagogos inseridos em um contexto sócio-cultural marcado pela necessidade de subsistência pessoal e familiar que impulsiona, na maioria das vezes, ao trabalho precoce.

Na disciplina História Social da Criança, inicio a discussão perguntando aos (às) alunos qual são suas concepções acerca de criança e infância. Geralmente, as primeiras idéias giram em torno de uma visão idealizada sobre as duas categorias, por exemplo: ser criança é ser feliz, é brincar, é sonhar, é não ter preocupações e responsabilidades; a infância é o melhor momento da nossa vida. Quando nenhum (a) aluno (a) faz referência às **outras infâncias** (BUJES, 2006); (GOMES, 2008), eu lanço o questionamento para as outras possíveis realidades.

Posteriormente, eles realizam uma pequena pesquisa exploratória em torno de representações sobre crianças e infância. Nesse momento os horizontes se abrem porque eles percebem que não se pode falar de criança e de infância como se fossem únicas, mas de uma idéia plural em torno destas concepções.

As leituras são feitas sempre tendo como referência inicial o texto de ARIÈS sobre a História Social da Criança e da Família e, posteriormente, as discussões sobre estudos culturais e da sociologia da infância. Para concluir, solicito que cada aluno (a) escreva, espontaneamente (ou seja, sem nenhum roteiro prévio, apenas seguindo suas lembranças e desejos de manifestar sua subjetividade) um memorial sobre suas infâncias. Assistimos a filmes relacionados com o tema e são feitos relatórios reflexivos.

Neste momento, fecha-se a gestalt. Todos os pontos trazidos à tona e discutidos em aula, de forma teórica e prática, são relacionados.

A biografia de Carlos Bovary

Neste item, gostaria de iniciar, lembrando a história de Carlos Bovary, marido da inesquecível Madame, criada por Flaubert. Nas primeiras páginas do livro, o autor descreve de forma

tragicômica o acesso de Carlos à escolarização. O novato chega pela primeira vez à escola (na França, de séculos atrás) e faz um teste com o professor para saber se, devido ao adiantado da idade, pode passar do quinto ano (classe dos menores) para a o ano seguinte (início da classe dos maiores).

Carlos tinha, então, quinze anos, vestia-se modestamente e era oriundo da zona rural. Em meio a algazarras dos colegas, procedimentos constrangedores, método de ensino tradicional (ficar de castigo no banco dos preguiçosos, copiar várias vezes a mesma frase, etc.) conseguiu realizar as atividades para passar de ano.

Quando criança, ao contrário da tendência da mãe, o pai de Carlos tinha um ideal viril sobre a infância, desejando que ele fosse educado rudemente, à espartana. Mas, naturalmente pacífico, o pequeno não correspondia aos seus esforços. A mãe trazia-o sempre agarrado às saias, recortando-lhe cartões, contava-lhe histórias. Sonhava para ele com as mais altas posições, via-o grande, belo, espirituoso, engenheiro ou magistrado. Ensinou-o a ler. Mas, o senhor Bovary, pouco preocupado com as letras, dizia que não valia a pena. Ele teria dinheiro suficiente para sustentá-lo nas escolas do governo e comprar-lhe um cargo ou empregar-lo no comércio? Além disso, o pai entendia que “com desembaraço, um homem sempre triunfa na vida”. A mãe mordida os lábios e o pequeno Carlos vagabundeava pela aldeia.

Frequentava os operários e jogava pedras nos corvos, comia amoras nos barracos, guardava os perus com uma vara, espalhava o trigo, corria pelos bosques, jogava bola nos dias chuvosos e, nos dias de festas, pedia ao sacristão para deixá-lo tocar os sinos. Assim, foi se desenvolvendo igual a um carvalho. Adquiriu mãos fortes e cores saudáveis.

Somente aos doze anos a mãe conseguiu que ele começasse a estudar. O cura da aldeia ficou com essa tarefa. Mas as lições eram tão curtas e tão interrompidas, que não lhe serviram para grande coisa. Eram-lhes dadas nas horas vagas, na sacristia, em pé e às pressas. Outras vezes, quando o cura vinha levar o viático a algum doente da vizinhança e via Carlos garotando pelo campo, chamava-o, ralhava com ele um quarto de hora e aproveitava a ocasião para fazê-lo conjugar qualquer verbo ao pé de alguma árvore.

Carlos não podia continuar assim. A mãe foi enérgica. Cansado, o pai cedeu sem resistência. No ano seguinte, Carlos foi enviado ao colégio de Rouen. No colégio, Carlos era um rapaz de temperamento sossegado que brincava nas horas de recreio e trabalhava nas horas de estudo, atento na aula. Devido à sua aplicação, conseguiu sempre tirar notas medianas na classe. No final do terceiro ano, os pais, persuadidos de que ele poderia chegar sem ajuda ao bacharelato, tiraram-no do colégio, para estudar medicina. A mãe arranhou-lhe um aposento, mobília, e partiu no fim de semana, depois de lhe ter recomendado mais de mil vezes que se portasse bem, já que ficaria entregue a si mesmo.

O programa do curso deslumbrou-o: anatomia, patologia, fisiologia, farmácia, química, terapêutica, etc., tudo cheio de nomes cujo significado ele ignorava. Não entendia nada, por mais que prestasse atenção, nada apreendia. Mesmo assim, trabalhava, trazia os cadernos em ordem, seguia todas as disciplinas, não perdia uma única aula. Cumpria a tarefa diária do mesmo modo que aqueles cavalos que giram no mesmo lugar de olhos vendados, ignorando o trabalho que fazem. Mas, estudando todo o conteúdo e decorando todas as respostas, Carlos obteve o diploma com uma nota alta.

Memórias: as dificuldades de escolarização na zona rural

Depois de descrever a biografia de Carlos Bovary, onde vimos sua trajetória de menino criado no campo, de infância em contato com a natureza, suas dificuldades de escolarização e o acesso à universidade, não podemos de deixar de fazer, mesmo que de forma breve, uma comparação com as biografias dos alunos investigados na UVA. Iniciamos com as dificuldades de escolarização.

A vida do trabalhador rural no semi-árido brasileiro é penosa. Um dos alunos faz referência a isso, quando diz que, *Eu sou filho de pessoa pobre e analfabeto por isso o meu desenvolvimento pessoal teve muitas dificuldades na escolarização* (Antônio).

A distância entre a casa ou comunidades onde os alunos viviam e a escola, é registrada em muitos depoimentos, tais como este, *momentos na infância que considero dolorosos foram a época em que a gente não tinha escola. Ficava sem estudar e muitas vezes andávamos sete quilômetros para estudar* (Antônia).

Muitas vezes, a alternativa à distância na zona rural é a estratégia da “Casa de Escola”. Nesse depoimento, verificamos que há duas décadas, as escolas improvisadas, a falta de recursos e o método tradicional eram muito presentes no município de Granja e adjacências. Mas, diante de tais dificuldades, a aluna destaca que o interesse pelos estudos e o respeito eram mais constantes, talvez pelo medo e a coação, mas isso não fica claro em seu depoimento:

Só aos sete anos eu freqüentei a primeira escola. Ela funcionava em uma pequena sala na casa da professora. Naquela época, não tínhamos a facilidade que temos hoje. Os alunos sentavam no chão e todo o material escolar era comprado pelos pais. Nesse tempo era adotado pela escola o método da decoreba e o castigo corporal. Mas lembro que, mesmo assim, os alunos tinham mais interesse pelos estudos e mais respeito pela professora (Carmelúcia).

Uma das características da escola na zona rural, além do isolamento, da *Casa de Escola*, do método tradicional, é a sala multi-seriada, onde sob a regência de uma única professora, funcionam várias séries escolares, portanto, com alunos de várias faixas etárias.

Aos sete anos de idade, meus pais me colocaram para estudar numa escola que funcionava na casa da professora. Ela ensinava da alfabetização a quarta séries, todos no mesmo horário. A sala era heterogênea, com alunos de várias séries. A escola era isolada. Eu só estudava no verão porque tinha um rio e no inverno ele enchia e não dava para passar, transpô-lo. Não havia brincadeiras. A gente estuda só escrevendo e lendo. O primeiro dia em que fui para a escola fiquei muito feliz porque arranjei amigos. Hoje vejo o quanto a escola e as aulas eram diferentes. Não havia participação dos alunos. Somente a professora tinha o direito de falar. Quando eu tinha onze anos passei a estudar em uma escola equipada. Achei tudo diferente. Eu nunca gostei de falar em aula, dar opinião porque sempre fui tímida. Tenho medo de falar coisas erradas (Leda)

Uma das alternativas de escolarização no interior é o professor tutor, como descrevem estas alunas, *Quando comecei a estudar tinha oito anos e estudava em casa mesmo. Meu pai pagava um professor para ensinar eu e minha irmã. Depois fui estudar na casa de uma tia que era professora* (Valneide). *Fui alfabetizada por uma professora que ensinava em minha residência, pois no meu interior não havia escola. Então, eu descobri que já havia aprendido muito com a professora particular. Eu já sabia ler e escrever muito bem* (Francisca Maria). *Eu estudava com minha tia, na casa do meu avô. Depois minha tia se casou e fiquei estudando com minha mana até a terceira série* (Antônia Dacicléia).

Esta mesma aluna lembra que a dificuldade de acesso à escola era tão grande que foi preciso estudar em salas reservadas aos adultos. *Aos dez anos fiz meus pais me matricular em uma sala de aula para adultos, pois eu queria estudar. O professor não queria me aceitar, mas fui aceita na sala como ouvinte* (Francisca).

Outro aspecto marcante da escolarização rural (que não se diferencia muito da vida urbana) é a dificuldades de adaptação das crianças. Estas duas alunas narram o início de suas alfabetizações na adolescência, aos treze anos. *Não gostava de estudar. Durante minha infância só visitei a escola uma vez. Meu irmão dizia que a professora dava bolo nas mãos da gente. Quando comecei a estudar já tinha treze anos de idade porque não quis estudar* (Leci). *Cheguei à adolescência e comecei a ir para a escola. Logo aprendi a Carta do ABC, aprendi a fazer o nome do meu pai porque eu achava muito fácil escrever José* (Antônia Dacicléia).

Memórias: do trabalho infantil à universidade

Neste item, iremos descrever as narrativas dos jovens universitários da UVA, suas experiências com o trabalho na infância e suas trajetórias à universidade.

Sou filho de um casal de agricultores que sempre tiveram que trabalhar ao sol ardente para prover ao menos as necessidades básicas e assim, desde cedo, **o trabalho veio-me como forma de, quem sabe e se existir maneira, mudar o destino. Nunca fui voltado para brincadeiras. Desde cedo eu queria ser grande, homem feito**, e declaro que não me arrependo de ter crescido. Nunca saí da minha terra natal à procura de outros rincões, simplesmente por amar minhas origens e **creio um dia poder ajudar meu povo ainda mais**. Na **adolescência, continuou o mesmo ritmo, sempre estudando e trabalhando. Nunca fui reprovado nos estudos e sempre tirei boas notas. A partir dos 14 anos ingressei no artesanato, pois já vinha no sangue, e ainda continuo como artesão. Agora ingressei no projeto de incentivo à leitura, contação de histórias e incentivo à cultura por acreditar que um povo sem cultura é um povo sem histórias e consequentemente sem vida.** (Marçal)

Durante toda a minha infância tive uma vida simples e muito sofrida, porém fui muito feliz. Até os 7 anos, somente brincava. Depois houve grandes mudanças em minha vida, pois aos 8 anos comecei a trabalhar duro na roça ajudando meu pai pois éramos 10 pessoas na família. Nessa mesma idade, ingressei na escola e nela adquiri uma vasta experiência e **amadureci como ser humano, através dos auxílios dos diretores, dos professores e amigos** que ali conquistei. **Fui um aluno esforçado e respeitado por todos, pois tinha que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, mas mesmo assim, consegui ser um dos melhores alunos da escola da escola naquela época.** Aos 14 anos comecei a me engajar nos **movimentos da pastoral da juventude**, sendo o coordenador do grupo de jovens de minha comunidade. Aos 16 anos fui eleito um dos coordenadores da pastoral da juventude no município onde moro. Com 19 anos concluí o ensino Médio e foi um grande acontecimento. Porém, a maior mudança estava por vir: entrar na faculdade aos 21 anos. Uma oportunidade de realizar meus sonhos pessoais e profissionais e, ao mesmo tempo, um grande desafio, pois continuo trabalhando das 7 às 15 horas. Às 16 h, pego o ônibus em São Benedito para ir a Sobral estudar na faculdade. Uma distância de 100 km percorrida de segunda à sexta-feira. Chego em casa à 1 hora da madrugada, **abatido e cansado de trabalhar, viajar e estudar.** Assim, meus dias são cronometrados. Mas, com tudo isso, **sou muito feliz. Pois, tenho certeza**

que toda essa força de vontade será recompensada e é isso que me dá força para vencer o cansaço e as dificuldades do cotidiano. (Antônio)

Nasci e me criei no interior – zona rural – e **minha infância foi marcada pela necessidade de ajudar minha família com o sustento.** Sendo de origem humilde, **minha infância caracterizou-se pela ausência de brinquedos** já que meus **pais não podiam adquiri-los por possuir baixa renda.** E assim sendo, levando em conta também o baixo grau de escolaridade de meus pais o castigo imposto por eles era severo quando uma travessura era praticada por mim e meus irmãos. Apoiando-se numa **renda pequena adquirida pelo meu pai para o sustento de toda a família – não por culpa dele, mas da sociedade -** é que **nos instruí a ajudá-lo no trabalho,** principalmente nas atividades agrícolas. Assim eu o acompanhava, ainda menino, no caminho que levava à roça, onde **plantava, capinava e colhia os frutos deste trabalho: milho e feijão.** **Mesmo assim, simultaneamente, sobrava tempo para as brincadeiras com os colegas** e voltando ao passado, através dessas linhas, penso que **aprendi o significado de ter responsabilidade sobre as coisas da vida, desde cedo e desenvolvi minha infância juntamente com a necessidade de adquirir algo através do esforço do trabalho.** Na infância eu era muito tímido, fechado ao mundo, mas rompi essa barreira usando uma ferramenta poderosa: a curiosidade de ler livros. Foi através deles, inspirado na minha curiosidade de saber como as coisas funcionam, que minha personalidade foi se transformando ao longo dos anos. Ainda menino, queria saber o funcionamento do corpo humano, desvendar os eles. Falo da minha experiência aos 17 anos, como professor. Ao lidar com o público, ao trabalhar com alunos, ao ter contato com gente, isso me garantiu compreender o social. Lamento dizer que, ao sair da infância e chegar à outra fase da vida, acredito que aquela inocência e pureza que reinavam se perderam ou perderam significado na medida em que envelhecemos... (Reginaldo).

Resultados

Ao analisar as narrativas dos (as) jovens universitários (as) inferimos que:

- Todos possuem experiência de trabalho doméstico na infância, ou seja, jovens inseridos na cultura do trabalho familiar no campo;
- Infância marcada pela necessidade de subsistência pessoal e familiar devido ao elevado número de componentes;
- Abnegação à realidade: tinham consciência que o trabalho doméstico na infância era inadequado, pesado para a faixa etária, mas “não havia outro jeito”;
- Necessidade de “aprender a trabalhar” devido à subsistência;

- Aprendizagem do trabalho doméstico com os familiares: mãe ou pai;
- Apoio dos pais e de amigos para seus projetos de vida;
- Falta de tempo para brincar e falta de recursos para adquirir brinquedos;
- Necessidade de conciliar desde a infância estudo e trabalho;
- Inserção na cultura do trabalho artesanal na juventude – vocação profissional da região;
- Apresentam consciência da divisão de classes;
- Engajamento em movimentos sociais;
- Valorização do estudo e do papel da escola em suas vidas.

Conclusão

A vida no campo impulsiona a criança – de ambos os sexos – a exercerem atividades laborativas de adultos. Esses afazeres domésticos tornam as crianças *adultas* precocemente e dificultam tanto a ida quanto sua permanência à escola. O trabalho como prática cotidiana exercida entre as meninas centraliza-se nas funções domésticas: lavar, cozinhar, arrumar, cuidar os irmãos mais novos; entre os meninos, o trabalho na roça.

Em suas falas, os e as jovens demonstram fé, esperança, força de vontade, apoio de familiares, professores e amigos e engajamento em movimentos sociais para superar as dificuldades enfrentadas. Descrevem um forte atavismo, amor à terra, às origens, e uma vontade imensa de mudar o *destino* pessoal e coletivo. Para isso, dedicam-se esforçadamente aos estudos, conciliam estudo e trabalho, valorizam a história e a cultura local, empenha-se em projetos voltados ao desenvolvimento da leitura e do artesanato, e, principalmente, a pesar da consciência de suas dificuldades, não deixam de ser felizes.

Os principais resultados encontrados na pesquisa mostram a importância de ouvir os jovens, suas narrativas, *ler* suas experiências de vida *não lidas* na universidade e, especialmente, suas histórias de situação de trabalho doméstico.

Percebemos, nas narrativas dos jovens universitários provenientes das camadas populares, com experiência de trabalho na infância, que suas experiências podem ser diversificadas em relação aos outros universitários e aos professores. A maioria dos estudantes demonstrou que o estudo, a escola e o acesso ao ensino superior sempre foram importantes em suas vidas.

Esse estudo foi importante para realizar uma breve genealogia sobre as dificuldades encontradas para conciliar trabalho, estudo, brinquedos e brincadeiras na infância. Assim como, para enumerar fatores que ajudaram a superar essa vivência e ingressar na universidade, e, criar novas e melhores perspectivas de vida.

Considerando que a UVA é uma universidade estadual e não está incluída nas políticas nacionais de democratização do ensino superior atuais, cabe aos profissionais da educação e, ao sistema educacional como um todo, a elaboração de projetos e políticas que viabilizem o acesso e a permanência das pessoas oriundas das camadas populares ao ensino superior, de forma inclusiva, principalmente conhecendo melhor os alunos da universidade, suas trajetórias pessoais e coletivas.

Referências Bibliográficas

- Ariès, Philippe. (1981). *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Arroyo, M.; Caldart, R. S. & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação no campo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Astigarraga, A. A. Memória na formação do educador infantil: as universitárias e suas memórias da infância. In: da Costa, F. V.; Colaço, V. & da Costa, N. (Orgs.). (2007). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: edições UFC.
- Bosi, Ecléa. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 4ª. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Bujes, Maria Isabel Edelweiss. Outras infâncias? IN: Sommer & Bujes (Orgs.). (2006). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas, Editora da ULBRA.
- Castro, L.R.; Souza, S.J. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. In: *Psicologia clínica*. Vol.06, nº.26, 1994-1995, p.99-124.
- Costa, M.F.V. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: Cruz & Petralanda (Orgs.). (2004). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: Editora UFC, Páginas 234-256.
- Costa, M. F.V. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: Costa, M.F.V. & Freitas, M.G. (orgs.). (2005). *Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo*. Fortaleza, Expressão Gráfica.
- Cattani, A.M & Oliveira, J.F. A educação superior. In: Oliveira, R.P & Adrião, T. (Orgs.). (2002). *A organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB*. São Paulo: Editora Xamã.
- Flaubert (2002). *Madame Bovary*. São Paulo: Editora Nova Cultural, tradução: Enrico Corvisieri.

- Gomes, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias? In: Sarmento & Gouvea (Orgs.). (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. RJ: Vozes.
- Martins, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. IN: Martins, José de Souza (Coord.). (1993). *O massacre dos inocente: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Melluci, Alberto. (2005). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. RJ: Editora Vozes.
- Oliveira, Andrade Dalila. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. **In:** Ferreira, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márica Angela da S. (Orgs.). (2000). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez.
- PAIS, José Machado. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Editora Ambar.
- _____. (2001). **Vida cotidiana: Enigmas e Revoluções**. São Paulo: Cortez.
- Tesoni-Reis, Marília F. C. (2002). *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. São Paulo: Editora Autores Associados.